REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

SAÚDE MENTAL DOCENTE: ESGOTAMENTO EMOCIONAL, SOBRECARGA E ESTRATÉGIAS DE CUIDADO

TEACHER MENTAL HEALTH: EMOTIONAL EXHAUSTION, WORK OVERLOAD AND CARE STRATEGIES

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 07/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793770486

Bianca da Cruz Silva Rangel
Eloiza Rosa da Costa
João Roberto da Silva Moura
Margarida Cantarelli Alves
Mauricio Lago Barros
Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes
Rosangela Petter Agostinho Lebarck

RESUMO

A saúde mental docente envolve a relação entre as experiências emocionais dos professores, a organização do trabalho e as condições oferecidas para ensinar. Este artigo tem como objetivo analisar fatores de sobrecarga associados ao esgotamento emocional e discutir estratégias de cuidado que articulem a atenção ao profissional com mudanças no ambiente educacional. Desenvolveu-se um estudo bibliográfico de caráter narrativo e reflexivo, com seleção de produções de pesquisadores brasileiros publicadas entre 2020 e 2024. O material reúne pesquisas empíricas, revisões e discussões teóricas sobre educação básica e ensino superior. A leitura foi organizada em torno das exigências emocionais da docência, da intensificação das tarefas, das relações profissionais, do conflito entre trabalho e vida familiar e das possibilidades de cuidado. A análise indica que o sofrimento não pode ser explicado exclusivamente por características individuais e que satisfação profissional e desgaste podem coexistir. As propostas discutidas incluem organização de prioridades, proteção do tempo de planejamento, comunicação institucional, apoio entre pares e acesso a atendimento profissional. Essas propostas são desdobramentos analíticos da literatura, sem avaliação de eficácia realizada neste estudo. Conclui-se que o cuidado precisa integrar a organização cotidiana das instituições, preservar a confidencialidade e reconhecer responsabilidades compartilhadas entre profissionais, equipes gestoras e redes de ensino.

Palavras-chave: saúde mental docente; esgotamento emocional; sobrecarga de trabalho; cuidado; condições de trabalho.

ABSTRACT

Teacher mental health involves the relationship between teachers' emotional experiences, work organization, and the conditions

available for teaching. This article aims to analyze workload factors associated with emotional exhaustion and discuss care strategies connecting support for individual professionals with changes in educational settings. A narrative and reflective bibliographic study was conducted using selected publications by Brazilian researchers published between 2020 and 2024. The material includes empirical research, reviews, and theoretical discussions concerning basic and higher education. The reading addressed emotional demands, work intensification, professional relationships, work–family conflict, and care possibilities. The analysis indicates that distress cannot be explained exclusively by individual characteristics and that professional satisfaction and exhaustion may coexist. The proposals discussed include setting organizational priorities, protecting planning time, improving institutional communication, supporting peer collaboration, and facilitating access to professional care. These proposals are analytical developments from the literature, and their effectiveness was not assessed in this study. The article concludes that care needs to be integrated into everyday institutional organization, protect confidentiality, and recognize shared responsibilities among professionals, school leaders, and education systems.

Keywords: teacher mental health; emotional exhaustion; work overload; care; working conditions.

1. INTRODUÇÃO

A saúde mental docente diz respeito às condições em que professores vivenciam seu trabalho, constroem vínculos, enfrentam exigências e preservam possibilidades de descanso e realização. Em pesquisa com docentes do Ensino Fundamental, Silva et al. (2023) identificaram a coexistência de compromisso com a profissão,

experiências de satisfação e queixas de desvalorização. Essa coexistência ajuda a explicar o tema: gostar de ensinar não elimina os efeitos de uma rotina desgastante, assim como apresentar sofrimento não significa perder o interesse pelos estudantes. É necessário compreender o professor como trabalhador e como pessoa, sem reduzir sua experiência a uma avaliação de produtividade.

Ao sintetizarem as percepções dos participantes, Silva et al. (2023, p. 2) registram que os professores “valorizam a profissão”. A expressão ajuda a compreender que o vínculo com o ensino pode permanecer mesmo diante de dificuldades. Ela não permite, isoladamente, concluir que as condições de trabalho sejam satisfatórias ou que o sofrimento esteja ausente.

Em diálogo com Silva et al. (2023), neste artigo, o esgotamento emocional é discutido como uma experiência de desgaste que exige atenção ao contexto e à singularidade de quem o vivencia. A expressão não será utilizada como diagnóstico automático de burnout nem como equivalente de qualquer transtorno mental. A proposta é examinar como as demandas se organizam e que condições podem dificultar o exercício profissional. Essa delimitação permite discutir prevenção e cuidado sem transformar descrições de cansaço em classificações clínicas. O reconhecimento de um problema de saúde e a definição de atendimento pertencem ao campo da avaliação profissional individualizada.

Segundo Carvalho (2024), a sobrecarga de papéis e o conflito entre trabalho e família se relacionam à saúde mental de docentes da educação básica. Seu estudo transversal, realizado com 438 participantes de escolas estaduais de dois municípios do sul de

Minas Gerais, oferece evidências situadas dessas relações. A partir dessa contribuição, a presente reflexão considera que o trabalho precisa ser observado para além das horas de aula. Preparação, correção, atendimento e comunicação também ocupam tempo e podem disputar espaço com outras dimensões da vida. O alcance local da pesquisa, porém, impede que seus resultados sejam tomados como estimativas de toda a categoria brasileira.

A pergunta que orienta o artigo é: como fatores de sobrecarga se relacionam ao esgotamento emocional de professores e que estratégias de cuidado podem ser discutidas a partir da produção brasileira selecionada? O objetivo geral consiste em analisar essa relação, aproximando as experiências individuais das condições de organização do trabalho. Como objetivos específicos, busca-se explicar os principais fatores de sobrecarga, diferenciar formas de manifestação do desgaste e discutir possibilidades de cuidado pessoal, coletivo e institucional. O texto concentra-se em implicações educacionais, sem oferecer protocolos de diagnóstico ou tratamento. Essa delimitação dialoga com a relação entre trabalho e saúde examinada por Silva et al. (2023).

Com base na discussão de Silva et al. (2023), a relevância da discussão está na necessidade de tornar o cuidado uma questão do cotidiano institucional. Uma escola pode valorizar verbalmente seus professores e manter uma rotina que dificulta o planejamento, a alimentação e a conclusão das tarefas. A análise proposta pergunta como esse descompasso pode ser reconhecido e enfrentado. Não se pretende exigir que as equipes resolvam individualmente problemas de financiamento ou de carreira. Pretende-se identificar o que pode ser reorganizado no contexto local e o que precisa ser

encaminhado às instâncias responsáveis, com clareza sobre os limites de cada decisão.

A exposição inicia-se com a apresentação do percurso bibliográfico e das distinções conceituais utilizadas. Em seguida, examina o volume e a distribuição do trabalho, as exigências emocionais, o reconhecimento, as relações profissionais e as desigualdades nas possibilidades de cuidado. Na parte final, desenvolve propostas de organização e acompanhamento. Essa sequência permite partir da compreensão do problema para a discussão de respostas possíveis, mantendo explícita a diferença entre resultados das fontes consultadas e encaminhamentos formulados neste artigo. O percurso retoma a preocupação de Silva et al. (2023) com o contexto do trabalho docente.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Em diálogo com Ferreira e Pezuk (2021), o estudo apresenta natureza bibliográfica e caráter narrativo e reflexivo. A análise reúne publicações de pesquisadores brasileiros sobre saúde mental docente, desgaste profissional e condições de trabalho, localizadas em buscas na web e consultadas em portais de periódicos e repositórios de acesso aberto. Foram utilizadas combinações das expressões saúde mental docente, esgotamento emocional de professores, sobrecarga de trabalho, burnout e estratégias de cuidado. A seleção foi intencional, orientada pela pertinência à pergunta do artigo. Não se realizou revisão sistemática, levantamento exaustivo de bases ou cálculo de prevalência.

O conjunto analisado reuniu onze artigos de pesquisadores brasileiros publicados de 2020 a 2024, conforme as datas das

produções selecionadas. Foram incluídas produções que discutissem diretamente professores brasileiros ou a organização de seu trabalho, disponibilizassem conteúdo suficiente para exame de seus argumentos e permitissem identificar autoria e ano de publicação. Foram excluídos textos fora desse intervalo, conteúdos exclusivamente opinativos sem identificação editorial e materiais sem relação direta com o problema. A composição do conjunto não autoriza afirmar que todos os anos ou contextos educacionais estejam igualmente representados. O estudo de Carvalho (2024), que articula papéis profissionais e saúde mental, exemplifica a pertinência temática buscada nessa seleção.

A partir de Ferreira e Pezuk (2021), a leitura diferenciou pesquisas empíricas, revisões e análises teóricas. Essa diferenciação importa porque cada produção permite responder a perguntas distintas: um questionário informa percepções e associações; uma revisão reúne achados de outros estudos; um ensaio desenvolve interpretações conceituais. No presente artigo, não se considerou que essas modalidades fossem equivalentes. Os resultados foram examinados conforme os participantes, a etapa de ensino e o contexto descritos nas fontes. Quando uma pesquisa tratava do ensino superior, sua contribuição foi utilizada para pensar problemas organizacionais, sem transferir automaticamente seus resultados para a educação básica.

Com base na discussão de Ferreira e Pezuk (2021), a análise foi organizada em cinco dimensões: volume e distribuição das tarefas; experiências emocionais e reconhecimento; relações profissionais e suporte; articulação entre trabalho e vida pessoal; e estratégias de cuidado. Essas dimensões funcionam como organizadores da discussão, construídos para este texto a partir da aproximação dos

temas encontrados. Não correspondem à aplicação de um instrumento clínico nem a categorias estatísticas. A exposição procura mostrar como os problemas se conectam e por que mudanças isoladas podem ser insuficientes quando outras condições permanecem desfavoráveis.

À luz de Ferreira e Pezuk (2021), os estudos foram utilizados para fundamentar afirmações sobre seus próprios resultados e para delimitar questões que merecem reflexão. As situações escolares apresentadas nas seções seguintes são exemplos hipotéticos e propostas analíticas dos autores deste artigo. Não constituem relatos de participantes nem experiências observadas em uma escola específica. As citações diretas foram mantidas curtas e acompanhadas de localização no documento. As referências permitem localizar as fontes e distinguir a análise deste artigo das contribuições dos estudos consultados.

Em diálogo com Ferreira e Pezuk (2021), como limitação, destaca-se a concentração de parte das publicações em experiências relacionadas à pandemia e ao trabalho remoto. Os dados desse período não descrevem automaticamente as condições atuais de todas as instituições. Também não foi possível comparar efeitos de programas de cuidado ou estabelecer quais intervenções seriam superiores. As recomendações têm, portanto, caráter argumentativo e precisam ser examinadas segundo a realidade de cada rede. Sua utilidade consiste em orientar perguntas e decisões, não em oferecer uma solução universal para problemas que apresentam diferentes origens e intensidades.

3. COMPREENDER O ESGOTAMENTO SEM REDUZIR A PESSOA AO PROBLEMA

Ferreira e Pezuk (2021) discutem o esgotamento profissional na docência universitária e destacam dimensões pessoais e organizacionais envolvidas no fenômeno. Sua revisão contribui para reconhecer que o desgaste não deve ser interpretado apenas como dificuldade de adaptação individual. Neste artigo, essa contribuição é tomada como ponto de partida para uma distinção: uma experiência emocional precisa ser compreendida em sua duração, em suas repercussões e nas condições em que ocorre. A palavra esgotamento pode expressar sofrimento importante, mas sua utilização cotidiana não substitui uma avaliação de saúde.

Ferreira e Pezuk (2021, p. 2) chamam atenção para o “adoecimento silencioso do docente”. A formulação contribui para questionar uma leitura baseada somente em sinais visíveis de desempenho. Neste artigo, essa observação orienta uma reflexão sobre a necessidade de escuta, sem utilizar o trecho para identificar ou diagnosticar pessoas.

A partir de Gomez e Klautau (2021), uma primeira implicação explicativa é evitar julgamentos apressados. Um professor que se mostra mais silencioso pode estar cansado, concentrado, enfrentando um problema familiar ou precisando de ajuda. Nenhuma dessas hipóteses pode ser confirmada apenas pela observação de um comportamento. A equipe pode abrir espaço para uma conversa respeitosa, perguntar sobre necessidades práticas e oferecer informações sobre apoio disponível. Esse tipo de aproximação deve preservar o direito de não relatar questões pessoais. O cuidado começa quando o profissional encontra uma possibilidade de apoio, sem ser pressionado a justificar publicamente seu sofrimento.

Com base na discussão de Gomez e Klautau (2021), também é necessário distinguir dificuldade profissional de incapacidade moral. Uma aula que não ocorreu como planejado não demonstra falta de compromisso, assim como o pedido de ajuda não comprova despreparo. A reflexão proposta consiste em examinar o problema antes de atribuir responsabilidade: havia tempo, material, orientação e apoio compatíveis com a atividade? O professor conhecia os procedimentos para lidar com uma situação inesperada? Formular essas perguntas permite compreender o trabalho concreto. A análise do desempenho torna-se mais justa quando considera as condições oferecidas e as decisões efetivamente possíveis.

Na discussão de Gomez e Klautau (2021, p. 443), encontra-se uma formulação especialmente pertinente: “saúde e trabalho não devem ser dissociados”. A passagem sustenta uma leitura contextual do sofrimento. Seu uso aqui não significa atribuir toda dificuldade emocional ao emprego, mas reconhecer que experiências profissionais fazem parte da vida de quem ensina. O artigo das autoras desenvolve uma interpretação psicanalítica sobre precarização e sofrimento na rede pública; não apresenta uma medida nacional de burnout. A contribuição conceitual precisa ser preservada sem transformá-la em demonstração estatística.

À luz de Gomez e Klautau (2021), como desdobramento dessa reflexão, convém separar três perguntas na organização do cuidado: o que a pessoa está vivenciando; o que a rotina institucional está exigindo; e quais apoios podem ser mobilizados. A primeira requer escuta e, quando pertinente, atendimento profissional. A segunda demanda análise do trabalho. A terceira envolve decisões de gestão e articulação com serviços. Nenhuma dessas perguntas resolve as demais por conta própria. Um encaminhamento de saúde pode ser

necessário, mas não elimina a obrigação de revisar uma distribuição de tarefas reconhecidamente inviável.

Em diálogo com Gomez e Klautau (2021), o texto também evita uma imagem homogênea dos professores. Tempo de carreira, condições de contratação, etapa de ensino e responsabilidades fora da escola podem modificar a experiência de uma mesma demanda. Isso exige cuidado ao comparar pessoas. O fato de um profissional conseguir lidar com determinada rotina não demonstra que ela seja adequada a todos. A proposta é avaliar tarefas e recursos de maneira transparente, com abertura para reconhecer necessidades distintas, sem construir rankings de resistência emocional ou pressupor que sofrimento seja falta de esforço.

4. SOBRECARGA DE TRABALHO E ATIVIDADES QUE PERMANECEM INVISÍVEIS

Luz e Lisbôa (2022) relacionam a saúde mental de professores da rede pública a fatores como sobrecarga, problemas de gestão, desvalorização e infraestrutura. Sua revisão volta-se ao ensino médio e à contribuição da psicologia. A partir desse enfoque, o presente artigo propõe tornar visível o trabalho que antecede e sucede a aula. Planejar, selecionar materiais e acompanhar atividades são componentes do ensino, não tarefas externas à profissão. Quando se observa somente o tempo de contato com os estudantes, parte do esforço necessário para realizar o trabalho desaparece da discussão institucional.

Luz e Lisbôa (2022, p. 3) destacam a “sobrecarga de trabalho e o aumento do desgaste profissional”. O trecho relaciona o debate sobre cuidado à organização das demandas. A interpretação

desenvolvida aqui é que analisar o volume de atividades constitui uma etapa necessária para formular respostas ligadas ao trabalho, preservando o alcance de uma revisão sobre a rede pública.

A partir de Luz e Lisbôa (2022), um exemplo hipotético ajuda a compreender essa invisibilidade. Uma professora recebe a solicitação de elaborar um relatório individual para cada estudante, preparar uma apresentação e concluir as avaliações da semana. Cada solicitação pode parecer pequena quando analisada separadamente. Entretanto, o tempo de realização compete com as mesmas horas disponíveis. A pergunta relevante deixa de ser se cada tarefa é importante e passa a ser se o conjunto pode ser concluído nas condições existentes. Priorizar significa decidir o que será realizado primeiro e o que poderá ser reduzido, adiado ou substituído.

Com base na discussão de Luz e Lisbôa (2022), nesse exemplo, a multiplicação de registros também precisa ser examinada. Se as mesmas informações são inseridas em um caderno, em uma planilha e em uma plataforma, a equipe deve verificar se cada registro possui uma finalidade própria. A proposta deste artigo é revisar duplicidades antes de pedir maior rapidez aos profissionais. Um documento pode ser necessário para acompanhar a aprendizagem; outro pode repetir o primeiro sem produzir informação nova. Reduzir esse retrabalho depende de decisão institucional, pois o professor geralmente não pode deixar de preencher unilateralmente um instrumento exigido pela escola ou pela rede.

À luz de Luz e Lisbôa (2022), a identificação da sobrecarga pode começar com uma descrição simples da rotina, sem cronometrar

cada movimento do trabalhador. Durante um período delimitado, a equipe pode registrar tipos de tarefas, prazos e situações que exigiram continuidade fora do horário previsto. O objetivo dessa proposta é compreender onde se concentram as exigências. Não se trata de produzir vigilância individual nem comparar velocidade. O resultado deve orientar mudanças reconhecíveis, como distribuir entregas no calendário, reunir pedidos semelhantes ou ampliar o prazo de atividades que exigem análise cuidadosa.

Em diálogo com Luz e Lisbôa (2022), outra distinção necessária envolve quantidade e complexidade. Duas tarefas podem ocupar o mesmo número de linhas em uma agenda e demandar esforços muito diferentes. Preparar uma atividade conhecida não equivale a adaptar uma proposta para estudantes com necessidades diversas ou elaborar um documento sensível. A gestão pode discutir essas diferenças com os profissionais antes de estabelecer prazos. Reconhecer a complexidade não significa retirar o rigor do trabalho, mas oferecer condições para que ele seja realizado com qualidade, sem supor que toda demanda possa ser resolvida pelo simples aumento do ritmo.

A partir de Luz e Lisbôa (2022), a visibilidade do trabalho deve produzir consequências práticas. Um levantamento que apenas confirma que todos estão sobrecarregados pode aumentar a sensação de impotência se não houver encaminhamentos. Por isso, propõe-se escolher uma dificuldade concreta, definir a instância responsável e acompanhar a resposta. Algumas mudanças cabem à organização da escola; outras dependem de contratação, infraestrutura ou orientações da rede. Nomear esse limite ajuda a evitar promessas inexequíveis e permite cobrar providências de

quem possui competência para realizá-las, preservando a participação dos professores na definição das prioridades.

5. TEMPO DE TRABALHO E LIMITES ENTRE ESCOLA E VIDA PESSOAL

Carvalho (2024, p. 8) descreve a “invasão do espaço da casa pelas demandas do emprego” ao discutir o conflito trabalho-família. A expressão torna visível um problema que pode permanecer escondido quando a carga de trabalho é calculada apenas pelas horas presenciais. Em sua pesquisa, as relações entre sobrecarga, satisfação e saúde mental foram examinadas por modelagem estatística em um estudo transversal. Esses achados ajudam a formular perguntas sobre a distribuição das tarefas, mas não permitem reconstruir a trajetória de cada participante ou demonstrar causalidade ao longo do tempo.

Com base na discussão de Carvalho (2024), a principal implicação desenvolvida aqui é a necessidade de considerar o tempo como recurso limitado. Não basta orientar o professor a descansar se o cumprimento das entregas depende de trabalho permanente em casa. O problema exige verificar quais atividades estão incluídas no planejamento institucional e quais são acrescentadas ao longo da semana. Uma demanda nova deveria vir acompanhada de uma decisão sobre seu lugar no calendário. Sem essa definição, a responsabilidade de encontrar tempo recai sobre o profissional, que pode passar a utilizar os períodos inicialmente reservados à convivência e à recuperação.

À luz de Carvalho (2024), as mensagens digitais oferecem um exemplo cotidiano dessa questão. Um aviso enviado à noite pode ser

lido como expectativa de resposta imediata, mesmo quando quem o enviou não teve essa intenção. Propõe-se que a instituição estabeleça canais e horários de comunicação e diferencie situações urgentes de assuntos que podem aguardar. Esse acordo deve valer também para a gestão, evitando que a responsabilidade de proteger os limites recaia exclusivamente sobre quem recebe a mensagem. Uma regra clara reduz a necessidade de cada professor negociar sozinho sua disponibilidade com famílias, colegas e coordenação.

Em diálogo com Carvalho (2024), a definição de urgência merece atenção própria. Nem toda preocupação é uma emergência, e nem todo prazo curto decorre de uma necessidade inevitável. A equipe pode discutir critérios concretos: existe risco imediato à segurança? O assunto interfere no funcionamento do próximo turno? Há uma pessoa responsável por receber esse tipo de demanda? O objetivo é criar previsibilidade. Quando qualquer assunto pode interromper a vida privada a qualquer hora, o trabalhador permanece em estado de disponibilidade, mesmo sem executar continuamente uma tarefa visível.

A partir de Carvalho (2024), os limites também se relacionam ao deslocamento entre instituições. Um profissional que atua em mais de uma escola pode enfrentar calendários e exigências incompatíveis. Como proposta de gestão, convém evitar solicitações que dependam de presença extra sem planejamento e reconhecer os horários previamente acordados. Essa orientação não supõe que a direção local possa resolver toda a organização da rede. Indica, porém, que a agenda precisa considerar a situação real do trabalhador. A participação em reuniões perde sentido quando se torna inviável ou exige compensações permanentes na vida pessoal.

Com base na discussão de Carvalho (2024), por fim, proteger o tempo não significa eliminar o envolvimento com a profissão. É possível dedicar-se ao ensino sem transformar qualquer intervalo em oportunidade de trabalho. A reflexão deste artigo propõe uma organização que permita concluir etapas, interromper atividades e retomá-las em momento definido. Essa previsibilidade pode ser avaliada pela equipe por meio de perguntas simples: os prazos foram conhecidos com antecedência? Houve tarefas retiradas quando novas demandas surgiram? Os acordos de comunicação foram respeitados? As respostas permitem examinar a prática sem medir o valor do professor pela quantidade de horas que permanece disponível.

6. EXIGÊNCIAS EMOCIONAIS E RESPONSABILIDADE PELO OUTRO

Ramos et al. (2023) investigaram indicadores de burnout em 438 professores brasileiros durante a pandemia, considerando fatores pessoais e condições da atuação. O estudo utiliza uma abordagem mista e instrumentos de autorrelato, com adaptação de uma medida de burnout. Sua contribuição é situada naquele contexto e não deve ser convertida em diagnóstico dos participantes ou em retrato atual de todos os docentes. A pesquisa ajuda a discutir como mudanças nas exigências e nos recursos podem acompanhar experiências de desgaste, preservando a distinção entre indicadores de pesquisa e avaliação clínica.

Na descrição de seus resultados, Ramos et al. (2023, seção Resumo, para. 2) utilizam a expressão “indicadores de sofrimento psíquico e de qualidade de vida e saúde”. O termo indicadores merece atenção: os dados contribuem para compreender relações, mas não

substituem a avaliação de uma pessoa. Essa distinção orienta a análise das exigências emocionais apresentada nesta seção.

À luz de Ramos et al. (2023), no trabalho educacional, o professor frequentemente precisa tomar decisões diante de necessidades simultâneas. Um estudante pede ajuda, outro demonstra frustração e uma família solicita explicações sobre uma atividade. O exemplo é hipotético, mas esclarece a dimensão relacional do trabalho: ensinar envolve observar, comunicar e escolher como responder. O esforço não se resume a transmitir conteúdo. Para analisar essa situação, o artigo propõe perguntar quais apoios estão disponíveis e quais responsabilidades precisam ser compartilhadas. A resposta não pode depender da expectativa de que o professor consiga acolher qualquer demanda sem limite.

Em diálogo com Ramos et al. (2023), a expressão acolhimento precisa, por isso, ser bem definida. Na escola, acolher pode significar ouvir respeitosamente, orientar e encaminhar uma necessidade. Não significa assumir funções clínicas ou resolver sozinho situações familiares complexas. Essa distinção protege tanto os estudantes quanto os trabalhadores. Quando uma instituição espera que o professor substitua serviços especializados, cria uma responsabilidade que ele não pode cumprir adequadamente. Uma organização cuidadosa identifica quem deve participar do encaminhamento e quais informações são necessárias, sem transferir integralmente o problema a um único profissional.

A partir de Ramos et al. (2023), também é preciso evitar que a compreensão das emoções seja utilizada para controlar sua aparência. Exigir que o docente se mostre sempre calmo, animado e disponível pode impedir uma conversa honesta sobre limites. A

proposta deste texto é admitir que profissionais tenham diferentes estados emocionais e possam solicitar apoio sem exposição. Isso não retira a responsabilidade pelas relações respeitosas. Permite distinguir o dever de agir eticamente da expectativa de demonstrar entusiasmo permanente. Um ambiente de cuidado não depende de todos parecerem bem, mas de existirem condições para lidar com dificuldades quando elas aparecem.

Com base na discussão de Ramos et al. (2023), como encaminhamento organizacional, situações especialmente exigentes podem ser discutidas em momentos previstos, com foco na atividade e nos apoios necessários. Em vez de perguntar apenas o que o professor deveria ter feito, a equipe pode examinar o contexto, os recursos existentes e as alternativas possíveis. A análise precisa preservar informações pessoais dos estudantes e dos trabalhadores. Seu propósito é ampliar repertório e distribuir responsabilidades, não produzir julgamento coletivo. O registro final pode indicar procedimentos e providências sem reproduzir detalhes íntimos que não sejam necessários à decisão.

À luz de Ramos et al. (2023), essa perspectiva exige um equilíbrio entre compromisso e limites profissionais. O professor participa da formação de pessoas, mas não controla todos os fatores envolvidos na aprendizagem e na vida dos estudantes. Reconhecer essa limitação ajuda a organizar expectativas institucionais mais precisas. Os exemplos apresentados neste artigo apontam para uma responsabilidade compartilhada, na qual o profissional mantém seu papel pedagógico e encontra apoio quando a situação ultrapassa suas atribuições. A qualidade do cuidado está relacionada à clareza dessa organização, e não ao volume de problemas que alguém consegue suportar sozinho.

7. RECONHECIMENTO PROFISSIONAL AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Oliveira (2022) relaciona os desafios do trabalho docente no contexto pós-pandêmico ao financiamento educacional, às condições da oferta e à valorização dos profissionais. Sua análise situa o debate em decisões que ultrapassam a organização individual da rotina. Para este artigo, a contribuição permite discutir reconhecimento como questão material e institucional, além de verbal. Elogiar a dedicação de uma equipe pode ter valor, mas não substitui condições de trabalho. A valorização precisa ser examinada na maneira como recursos, responsabilidades e oportunidades de participação são distribuídos.

Oliveira (2022, seção Resumo, para. 3) aponta como desafios “a reforma física das escolas e a valorização docente”. A aproximação entre estrutura e valorização contribui para discutir o reconhecimento em termos concretos. A partir desse enfoque, este artigo propõe examinar se as condições oferecidas permitem realizar aquilo que a instituição espera dos profissionais.

Em diálogo com Oliveira (2022), um exemplo hipotético é o de uma escola que reconhece publicamente o esforço dos professores e, ao mesmo tempo, altera procedimentos sem consultar quem deverá executá-los. O agradecimento não resolve as dificuldades que surgem na implementação. A proposta analítica consiste em aproximar reconhecimento e participação: quem realiza a tarefa deve ter oportunidade de explicar suas exigências e apontar obstáculos. Essa escuta precisa ocorrer antes de decisões que aumentem o trabalho, sempre que possível. Consultar apenas

depois da mudança pode limitar a participação à tentativa de corrigir problemas já instalados.

A partir de Oliveira (2022), a autonomia também demanda explicação. Ela não equivale a ausência de critérios ou a trabalho sem responsabilidade coletiva. Significa possuir espaço de decisão compatível com a formação profissional e com os objetivos educacionais. Uma orientação pode estabelecer o que precisa ser acompanhado e, ainda assim, permitir diferentes modos de organizar a atividade. Quando todos os detalhes são impostos sem diálogo, a experiência do professor tende a ter pouco lugar no planejamento. A proposta deste artigo é discutir quais decisões precisam ser comuns e quais podem permanecer sob responsabilidade docente.

Com base na discussão de Oliveira (2022), o reconhecimento pode aparecer em medidas simples, desde que ligadas a necessidades reais. Dar retorno a uma sugestão, informar por que uma solicitação não pode ser atendida e explicitar critérios de distribuição das tarefas são exemplos de organização respeitosa. Esses encaminhamentos não foram testados como intervenções neste estudo. São propostas para tornar as relações mais compreensíveis. A ausência de resposta institucional pode deixar o profissional sem saber se foi ouvido, se sua demanda foi considerada inadequada ou se depende de outra instância. Explicar o processo ajuda a tornar o limite discutível.

À luz de Oliveira (2022), a participação, entretanto, não deve se converter em mais uma tarefa sem efeito. Um professor pode ser convidado para diversas comissões e continuar sem influência nas decisões. Por isso, propõe-se que os espaços coletivos tenham

finalidade, duração e capacidade de encaminhamento definidas. Uma reunião pode produzir uma decisão pequena e relevante, em vez de acumular temas sem conclusão. A equipe deve saber o que será feito, quem acompanhará a providência e quando haverá retorno. Essa organização permite avaliar a participação por suas consequências, não apenas pela quantidade de encontros realizados.

Em diálogo com Oliveira (2022), a análise do reconhecimento precisa incluir os limites do contexto local. Escolas não controlam, sozinhas, carreira, remuneração e número de profissionais disponíveis. Ainda assim, podem registrar necessidades e evitar que a falta de recursos seja tratada como falha pessoal dos trabalhadores. O encaminhamento às instâncias responsáveis deve apresentar o problema de maneira concreta, com suas repercussões para a rotina. Essa distinção entre decisão local e responsabilidade da rede ajuda a preservar a transparência e permite que a discussão sobre saúde mental mantenha conexão com as condições de exercício da profissão.

8. RELAÇÕES DE TRABALHO COMUNICAÇÃO E APOIO ENTRE PARES

Na revisão de Pinho et al. (2023), o estresse ocupacional e a saúde mental de docentes do ensino superior são examinados na perspectiva de gênero, com destaque para a responsabilização da gestão educacional. A publicação é de 2023, mas as buscas da revisão ocorreram em 2019; portanto, seus resultados não constituem levantamento específico das condições posteriores à pandemia. Essa distinção temporal é importante. Sua contribuição ao presente texto consiste em sustentar que a discussão do

sofrimento precisa alcançar a qualidade da organização e das relações, sem ficar restrita às características dos indivíduos.

Pinho et al. (2023, seção Introdução) afirmam que “O trabalho docente é flexível e multifacetado”. A frase ajuda a situar a variedade de atividades que precisa ser considerada na organização institucional. Nesta reflexão, ela fundamenta a atenção a diferentes funções e relações, sem sugerir que todas as pessoas tenham a mesma rotina ou vivenciem as mesmas dificuldades.

A partir de Pinho et al. (2023), como proposta de aplicação, uma equipe pode começar por examinar a maneira como os problemas são comunicados. Orientações contraditórias, mudanças sem aviso e cobranças feitas diante de terceiros dificultam a compreensão do trabalho. O objetivo não é eliminar divergências, que fazem parte de uma instituição. É criar procedimentos para que discordâncias sejam tratadas com respeito e possam resultar em decisões. Uma conversa individual pode ser mais adequada para discutir uma dificuldade específica; uma reunião coletiva pode ser necessária para revisar uma regra comum. Escolher o espaço importa tanto quanto formular a mensagem.

Com base na discussão de Pinho et al. (2023), o apoio entre pares também precisa ser diferenciado de transferência de trabalho. Pedir ajuda a um colega pode ampliar as possibilidades de resolver uma situação, mas não deve pressupor disponibilidade ilimitada. Propõe-se que atividades compartilhadas tenham tempo e critérios de divisão conhecidos. A colaboração se torna mais concreta quando cada participante sabe o que fará e pode informar seus limites. Caso contrário, tarefas de apoio podem se concentrar sempre nas mesmas pessoas, especialmente naquelas que demonstram maior

familiaridade com um recurso ou maior disposição para acolher dificuldades.

À luz de Pinho et al. (2023), uma possibilidade de organização é reservar parte de um encontro pedagógico para analisar uma situação delimitada. A equipe pode descrever o problema, identificar o que já foi tentado e discutir quais mudanças são viáveis. A proposta não exige que os participantes revelem experiências íntimas nem transformem a reunião em atendimento terapêutico. Seu foco é o trabalho. Se surgir uma necessidade pessoal de cuidado, ela deve ser acolhida com discrição e encaminhada de forma apropriada. A existência de um grupo de colegas não substitui serviços profissionais quando eles são necessários.

Em diálogo com Pinho et al. (2023), as relações também envolvem o direito à discordância. Um professor pode questionar uma orientação por reconhecer um obstáculo real, sem estar recusando o compromisso com a escola. A proposta deste artigo é que a discordância seja examinada pelo conteúdo e não imediatamente interpretada como resistência. Isso requer disponibilidade de todos para justificar decisões e ouvir argumentos. A gestão preserva sua responsabilidade de decidir, mas torna o processo mais claro. O profissional, por sua vez, pode compreender os limites da decisão e registrar aspectos que precisam de acompanhamento.

A partir de Pinho et al. (2023), por fim, apoio não pode depender apenas de afinidade pessoal. Uma escola com boas amizades ainda pode deixar profissionais novos ou temporários sem acesso às informações essenciais. Propõe-se organizar formas de apresentação da rotina, indicação de referências e orientação sobre procedimentos. Essas medidas são propostas de funcionamento

institucional, não resultados de um programa avaliado aqui. Seu propósito é evitar que a capacidade de encontrar ajuda dependa de já conhecer as pessoas certas. Uma organização acolhedora permite que qualquer trabalhador saiba a quem recorrer diante de uma necessidade relacionada ao exercício profissional.

9. GÊNERO RESPONSABILIDADES FAMILIARES E POSSIBILIDADES DESIGUAIS DE CUIDADO

A perspectiva de gênero discutida por Pinho et al. (2023) evidencia uma lacuna na produção examinada: a dimensão de gênero aparecia ausente ou superficial em parte das pesquisas. Essa observação recomenda cautela ao construir uma imagem genérica do professor. O presente artigo toma essa questão como convite para perguntar quem dispõe de tempo, recursos e apoio para participar das propostas de cuidado. Uma atividade acessível para determinada pessoa pode ser inviável para outra que assume responsabilidades familiares, enfrenta longos deslocamentos ou trabalha em horários diferentes.

Com base na discussão de Pinho et al. (2023), uma implicação proposta é não supor que o tempo fora da escola esteja livre. Convites para encontros, cursos ou ações de bem-estar no período noturno podem competir com cuidados de crianças, idosos ou outras pessoas. Mesmo quando a participação é apresentada como voluntária, o profissional pode sentir que sua ausência será interpretada negativamente. Para evitar esse problema, a instituição pode discutir horários e alternativas antes de organizar a atividade. O cuidado precisa considerar as condições de participação, em vez de tomar a presença como demonstração de interesse ou comprometimento pessoal.

À luz de Pinho et al. (2023), essa discussão também exige evitar estereótipos. As responsabilidades de cuidado não devem ser atribuídas automaticamente às mulheres, nem sua existência presumida apenas a partir do estado civil. A proposta é reconhecer situações concretas sem exigir exposição de detalhes familiares. Uma consulta sobre disponibilidade pode oferecer informações suficientes para organizar uma reunião. O professor não precisa apresentar sua vida privada como justificativa permanente para ter seus limites respeitados. Regras claras sobre horários e participação favorecem a equipe inteira e reduzem a necessidade de negociações individuais constantes.

Em diálogo com Pinho et al. (2023), as diferenças materiais merecem atenção semelhante. Sugestões que envolvam gastos com atividades, deslocamentos ou serviços privados podem não estar ao alcance de todos. Neste texto, o cuidado não será tratado como consumo de produtos ou experiências. A organização institucional pode começar pela revisão das próprias exigências e pela informação sobre serviços efetivamente disponíveis. Quando houver uma proposta de atividade coletiva, convém examinar se ela cria custos e se oferece alternativas. A adesão deixa de ser um indicador confiável de interesse quando depende de condições financeiras desiguais.

A partir de Pinho et al. (2023), o cuidado também precisa alcançar profissionais com vínculos distintos. Quem está em contrato temporário pode ter dúvidas sobre a possibilidade de pedir ajuda ou relatar uma dificuldade. Não se afirma aqui que esse receio exista em toda instituição; trata-se de uma questão a ser examinada na organização local. A proposta é tornar os canais de orientação conhecidos e explicitar quem pode utilizá-los. Um programa

anunciado para toda a equipe deve verificar se alcança realmente os diferentes turnos e vínculos, sem deixar sua cobertura apenas no plano da intenção.

Com base na discussão de Pinho et al. (2023), a consideração dessas diferenças não exige conhecer todas as histórias pessoais. Exige planejar ações com margem para diferentes necessidades e reconhecer quando um arranjo exclui parte do grupo. A pergunta central é prática: quem consegue participar, quem não consegue e que ajustes são possíveis? Ao adotar esse critério, a equipe desloca a avaliação do cuidado da quantidade de atividades oferecidas para as condições de acesso. A análise permanece institucional, evitando transformar desigualdades de tempo e recursos em supostas diferenças de disposição individual para cuidar de si.

10. TECNOLOGIAS TRABALHO REMOTO E APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL

O contexto pandêmico estudado por Ramos et al. (2023) revelou exigências relacionadas ao uso de tecnologias e à reorganização do ensino. Esses resultados precisam permanecer ligados ao período e aos participantes investigados. A experiência de 2020 ou 2021 não pode ser apresentada como descrição automática de qualquer rotina posterior. Ainda assim, o estudo oferece uma referência para discutir uma questão organizacional: introduzir um recurso exige considerar o tempo de aprendizagem, as condições de acesso e a finalidade de sua utilização. A ferramenta não elimina, por si, o esforço necessário para trabalhar com ela.

À luz de Ramos et al. (2023), como exemplo hipotético, uma rede pode adotar uma plataforma para acompanhar atividades e manter

simultaneamente todos os registros anteriores. O recurso que prometia facilitar a rotina passa a exigir mais uma etapa de preenchimento. A proposta deste artigo é que a introdução de uma ferramenta seja acompanhada de revisão dos procedimentos existentes. É necessário identificar que problema ela pretende resolver, que atividade substituirá e quais apoios estarão disponíveis. Sem essa definição, a inovação pode apenas acrescentar tarefas à agenda, mesmo quando oferece funções úteis.

Em diálogo com Ramos et al. (2023), outro aspecto é o aprendizado dentro do tempo de trabalho. Uma orientação breve pode ser suficiente para algumas pessoas e insuficiente para outras. Propõe-se disponibilizar demonstrações, materiais de consulta e um canal de apoio que não dependa exclusivamente da boa vontade de um colega. Essa organização reconhece diferenças de experiência sem atribuir valor moral à facilidade de uso. O professor precisa compreender o procedimento e sua finalidade pedagógica ou administrativa. Saber onde clicar não resolve dúvidas sobre quais informações registrar ou como utilizar os dados produzidos.

A partir de Ramos et al. (2023), a comunicação digital também pode fragmentar a atenção quando pedidos chegam por canais diversos. Um aviso aparece em um grupo, outro em mensagem privada e um terceiro em uma plataforma. Neste texto, a sugestão é reduzir a dispersão por meio de canais definidos e orientações de uso. Essa proposta deve ser adaptada à realidade da instituição e discutida com quem participa da comunicação. O objetivo é diminuir a necessidade de verificar continuamente várias fontes para descobrir o que precisa ser feito, sem impedir que situações relevantes sejam comunicadas com rapidez.

Com base na discussão de Ramos et al. (2023), a proteção de dados integra essa organização. Questões de saúde e informações pessoais não devem circular indiscriminadamente em grupos de trabalho. A proposta é separar o que a equipe precisa saber para ajustar uma atividade daquilo que pertence ao atendimento individual. Uma ausência pode exigir reorganização de horários sem demandar divulgação de diagnóstico. O responsável pela comunicação deve compartilhar apenas o necessário ao encaminhamento. Esse cuidado preserva a confiança e evita que um pedido de apoio se transforme em exposição involuntária perante colegas ou famílias.

À luz de Ramos et al. (2023), a aprendizagem institucional ocorre quando a experiência modifica procedimentos. Não basta reconhecer que uma plataforma foi difícil de utilizar; é preciso verificar se houve simplificação, apoio ou alteração de prazo. Propõe-se que a avaliação de um recurso inclua perguntas sobre tempo, retrabalho e utilidade das informações. Essas perguntas não representam um instrumento validado, mas um roteiro de reflexão para a equipe. Sua finalidade é examinar se a tecnologia está contribuindo para o trabalho educacional e quais condições precisam ser ajustadas para que essa contribuição se realize.

11. CUIDADO PESSOAL ATENDIMENTO PROFISSIONAL E LIMITES DA RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL

Facci e Esper (2020) discutem o uso de medicamentos por professores de duas universidades públicas do Paraná a partir de 52 questionários. A análise aproxima o adoecimento da precarização e da intensificação do trabalho. O artigo oferece uma crítica à redução de problemas sociais e profissionais a explicações exclusivamente individuais. Essa contribuição não autoriza concluir que

medicamentos sejam desnecessários ou inadequados para uma pessoa. A decisão sobre tratamento é clínica e individualizada. O que se discute aqui é a insuficiência de uma resposta que cuide do trabalhador sem examinar as condições em que ele trabalha.

Facci e Esper (2020, seção Resumo, para. 5) defendem que o uso de medicamentos seja compreendido considerando “a totalidade que envolve o desenvolvimento da prática docente”. A passagem contribui para ampliar o olhar sobre o contexto, sem desautorizar tratamentos individuais. O argumento desenvolvido neste artigo é que atenção à pessoa e revisão das condições de trabalho precisam ser articuladas.

Em diálogo com Facci e Esper (2020), como proposta analítica, o cuidado pessoal pode ser compreendido como parte de uma resposta mais ampla. Reconhecer limites, buscar apoio e reservar momentos de vida fora da profissão são decisões que precisam de condições concretas para acontecer. O texto não apresenta essas ações como tratamento nem promete que previnam o esgotamento por si mesmas. Sua viabilidade depende de tempo, recursos e responsabilidades. A instituição pode favorecer essas possibilidades quando respeita acordos e evita acrescentar exigências incompatíveis com a rotina. Sem esse apoio, a recomendação pode se tornar apenas mais uma cobrança.

A partir de Facci e Esper (2020), a orientação para procurar ajuda também precisa ser acompanhada de informação. Dizer que o professor deve cuidar da saúde é diferente de informar onde há acolhimento, como acessar o serviço e quais possibilidades existem na rede disponível. Propõe-se que a escola mantenha referências atualizadas dos canais institucionais e públicos pertinentes ao seu

território, com apoio das áreas responsáveis. Este artigo não descreve um fluxo nacional único, pois os serviços e seus acessos variam. O encaminhamento precisa respeitar a necessidade da pessoa e não ser utilizado como substituto de uma conversa sobre o trabalho.

Com base na discussão de Facci e Esper (2020), a confidencialidade é um elemento central dessa proposta. Pedir apoio não deve obrigar o profissional a narrar sua experiência em uma reunião ou revelar detalhes de tratamento à equipe. A gestão pode precisar de informações funcionais para reorganizar atividades, mas isso não equivale a acesso irrestrito à história de saúde. O texto propõe que a comunicação se concentre nas necessidades práticas e siga os procedimentos institucionais aplicáveis. Quando houver dúvidas, cabe buscar orientação do setor responsável, evitando decisões improvisadas sobre informações sensíveis.

À luz de Facci e Esper (2020), também convém distinguir escuta de investigação informal. Um colega pode oferecer companhia e acolhimento sem tentar determinar um diagnóstico. Uma direção pode reconhecer que a pessoa está enfrentando dificuldades sem pedir comprovação pública de seu sofrimento. A proposta é escutar o que o profissional deseja comunicar e identificar que tipo de apoio ele procura. Em situações que demandem avaliação de saúde, o encaminhamento deve ser realizado por vias adequadas. A proximidade entre colegas não elimina a necessidade de limites e de respeito à decisão sobre compartilhar informações pessoais.

Em diálogo com Facci e Esper (2020), o cuidado pessoal não deve, enfim, funcionar como critério de merecimento. Um professor não perde o direito a condições adequadas porque não participa de uma

atividade de bem-estar ou não relata práticas de autocuidado. Essa reflexão é importante para que ações institucionais não produzam novos julgamentos. As propostas precisam ser oferecidas de forma acessível e respeitosa, com avaliação de sua pertinência. A responsabilidade da instituição permanece ligada à organização do trabalho, enquanto as escolhas de cuidado pessoal devem considerar a autonomia e a situação de cada profissional.

12. ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA REORGANIZAR DEMANDAS

Carlotto e Kuhn (2023) investigaram a autoavaliação da saúde geral de 155 professores da educação básica no contexto pandêmico. Entre as variáveis examinadas, aparecem condições de trabalho, tempo adicional para preparar aulas e dimensões da qualidade de vida no trabalho. O estudo trata de associações em uma amostra específica, não da eficácia de um programa de prevenção. Sua contribuição permite formular uma implicação organizacional: discutir saúde exige observar recursos, convivência e tempo, em vez de limitar a análise ao número de atividades de cuidado oferecidas pela instituição.

Entre as dimensões da qualidade de vida no trabalho descritas por Carlotto e Kuhn (2023, seção Resumo, para. 2), encontra-se “Integração, respeito e autonomia”. A expressão oferece uma referência para pensar o cuidado nas relações e nas possibilidades de decisão. Sua presença no modelo analisado não significa que as propostas organizacionais deste artigo tenham sido testadas pelas pesquisadoras.

A partir de Carlotto e Kuhn (2023), a primeira estratégia proposta neste artigo é revisar o calendário de demandas. Antes de lançar uma nova solicitação, a gestão pode identificar outras entregas previstas e verificar sua compatibilidade. Quando há concentração, é necessário escolher prioridades ou redistribuir prazos. Essa proposta não depende de eliminar registros importantes, mas de reconhecer que todos ocupam tempo. O acompanhamento pode verificar se as alterações reduziram conflitos de agenda e se tarefas anteriormente realizadas fora do horário passaram a caber no planejamento disponível. Não se presume que a medida resolva problemas de carreira ou falta de pessoal.

Com base na discussão de Carlotto e Kuhn (2023), a segunda estratégia consiste em proteger os períodos destinados ao planejamento. Se esse tempo é constantemente ocupado por reuniões ou substituições, a preparação precisa encontrar outro lugar na rotina. Propõe-se que interrupções sejam reconhecidas como mudanças reais na organização do trabalho e discutidas com transparência. Uma necessidade eventual pode ser inevitável; sua repetição, porém, exige encaminhamento. O objetivo é tornar visível a diferença entre o tempo previsto e o tempo efetivamente disponível. Sem essa comparação, a agenda formal pode ocultar a transferência de atividades para a vida privada.

À luz de Carlotto e Kuhn (2023), a terceira estratégia é definir atribuições e referências de apoio. Diante de situações complexas, o professor deve saber a quem recorrer e quais providências cabem a cada função. Essa definição pode incluir gestão, coordenação pedagógica e profissionais de apoio, conforme a estrutura existente. Não se propõe criar uma lista de responsabilidades sem recursos para cumpri-las. Caso falte pessoal, a necessidade deve ser

registrada e encaminhada à rede. A clareza de papéis contribui para evitar que problemas permaneçam circulando entre profissionais ou sejam atribuídos à pessoa que já está mais envolvida.

Em diálogo com Carlotto e Kuhn (2023), a quarta estratégia é estabelecer uma devolutiva para as demandas apresentadas. Uma solicitação pode ser atendida, parcialmente atendida ou depender de outra instância. Em qualquer caso, convém informar o andamento e o limite encontrado. A proposta pretende reduzir a experiência de formular pedidos repetidamente sem saber o que aconteceu. Um registro simples pode acompanhar problema, responsável pelo encaminhamento e data prevista para retorno. O instrumento não deve coletar diagnósticos nem substituir procedimentos formais. Sua finalidade é apoiar decisões de organização, preservando o caráter prático das informações.

A partir de Carlotto e Kuhn (2023), a quinta estratégia envolve avaliar as próprias ações de cuidado. Uma palestra, uma roda de conversa ou uma formação pode oferecer contribuição, mas sua realização não prova mudança nas condições de trabalho. Propõe-se perguntar que necessidade motivou a ação, quem conseguiu participar e que decisão resultou dela. Caso a equipe tenha apontado excesso de demandas, é preciso observar se algum procedimento foi revisto. A coerência entre escuta e resposta constitui o critério central. O cuidado torna-se parte da gestão quando modifica decisões e permanece aberto à revisão.

13. PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO E ACOMPANHAMENTO DO CUIDADO

Carlotto e Diehl (2023) examinaram a intenção de abandono profissional em 1.284 professores do Rio Grande do Sul, distribuídos por cinco níveis de ensino. Os modelos apresentaram diferenças conforme o nível, e o burnout figurou como variável preditora em todos eles. Trata-se de intenção declarada em uma amostra não probabilística; o estudo não demonstra que os participantes efetivamente deixaram a profissão. Essa distinção importa para o debate institucional: o desejo de sair pode informar uma dificuldade, mas não deve ser interpretado como comportamento já realizado nem como diagnóstico individual.

Carlotto e Diehl (2023, seção Resumo, Resultados) registram: “A síndrome de burnout foi preditora em todos os níveis”. O trecho se refere aos modelos estatísticos da intenção de abandono profissional construídos no estudo. Por isso, não deve ser interpretado como afirmação de que todos os participantes apresentavam burnout ou de que abandonariam a docência. A distinção preserva o sentido do resultado.

Com base na discussão de Carlotto e Diehl (2023), a proposta deste artigo é que a permanência seja discutida com atenção às condições oferecidas. Perguntar por que alguém pensa em sair pode revelar problemas de organização, reconhecimento ou perspectivas profissionais. Essa escuta não deve funcionar como pressão para permanecer a qualquer custo. O professor possui direito de avaliar seus projetos de vida. A instituição, por sua vez, pode examinar se suas práticas contribuem para tornar o trabalho sustentável. O objetivo é compreender fatores modificáveis, sem responsabilizar o profissional por preservar sozinho a continuidade da equipe.

À luz de Carlotto e Diehl (2023), o acompanhamento das ações de cuidado deve utilizar informações proporcionais à finalidade. Em uma avaliação de rotina, a escola pode observar previsibilidade dos prazos, duplicidade de registros, acesso a apoio e respeito aos horários acordados. Essas dimensões dizem respeito ao funcionamento institucional e não exigem coletar histórias clínicas. Caso a rede pretenda realizar uma pesquisa de saúde, precisará definir procedimentos próprios e as exigências éticas correspondentes. Este artigo não propõe que gestores apliquem instrumentos de rastreamento ou classifiquem trabalhadores a partir de respostas informais.

Em diálogo com Carlotto e Diehl (2023), uma avaliação útil também diferencia realização e resultado. Registrar que uma reunião aconteceu informa uma atividade executada. Saber se uma dificuldade foi encaminhada informa algo sobre sua consequência. O acompanhamento pode reunir os dois elementos, perguntando o que foi feito e o que mudou. Não se deve concluir automaticamente que uma melhora percebida foi causada por uma única ação, pois outros fatores podem ter participado. A interpretação precisa ser proporcional às informações disponíveis e reconhecer quando a equipe ainda não possui elementos suficientes para avaliar o encaminhamento.

A partir de Carlotto e Diehl (2023), o retorno após afastamentos constitui outra situação que merece organização. Sem estabelecer procedimentos clínicos ou administrativos universais, o artigo propõe que a instituição examine as condições de retomada de acordo com orientações profissionais e regras aplicáveis. A equipe precisa organizar tarefas e comunicação sem exigir exposição do motivo do afastamento. Um retorno acolhedor não se resume a uma

saudação: envolve clareza sobre atividades, referências de apoio e possibilidade de informar dificuldades pelos canais adequados. Essas propostas devem ser ajustadas às condições e às responsabilidades de cada rede.

Com base na discussão de Carlotto e Diehl (2023), o cuidado continuado depende, por fim, de memória institucional. Quando uma equipe muda, acordos podem ser esquecidos e dificuldades já discutidas reaparecem. Propõe-se registrar procedimentos de trabalho e decisões coletivas sem incluir detalhes íntimos dos profissionais. Assim, a aprendizagem produzida permanece disponível para orientar novas gestões e trabalhadores. O registro deve ser simples e útil, evitando acrescentar burocracia ao problema que se deseja enfrentar. Sua finalidade é sustentar a continuidade de práticas avaliadas como pertinentes e permitir que sejam revistas quando deixarem de atender às necessidades da instituição.

14. SÍNTESE DA DISCUSSÃO E LIMITES DAS PROPOSTAS

À luz de Carvalho (2024), a comparação dos estudos selecionados permite organizar o problema em diferentes planos, sem tratá-los como independentes. Há experiências individuais de sofrimento, características das relações de trabalho e decisões que dependem das redes e das políticas educacionais. A síntese construída neste artigo é que o cuidado perde alcance quando atua somente em um desses planos. Essa formulação é uma interpretação do conjunto, não um resultado estatístico. Seu propósito é orientar a análise institucional: compreender a experiência da pessoa, examinar o trabalho e identificar responsabilidades que ultrapassam a capacidade de decisão local.

Em diálogo com Carvalho (2024), as propostas desenvolvidas ao longo do texto compartilham um critério: uma ação deve responder a uma necessidade identificada. Se o problema é duplicidade de registros, a resposta deve examinar os registros; se é falta de apoio em uma situação complexa, precisa definir referências e responsabilidades. Uma atividade geral de sensibilização pode acompanhar essas medidas, mas não as substitui. A relação entre problema e encaminhamento permite avaliar a coerência do cuidado. Sem essa relação, a escola corre o risco de ampliar o número de iniciativas e manter intactas as dificuldades que motivaram sua criação.

A partir de Carvalho (2024), outro critério é a participação dos profissionais na avaliação da viabilidade. Uma medida aparentemente simples pode produzir efeitos imprevistos, como transferir tarefas a outro turno ou concentrar responsabilidades em um grupo. Por isso, propõe-se acompanhar mudanças com abertura para corrigir a organização. O cuidado não deve ser entendido como um modelo pronto que a equipe precisa aceitar. Ele exige negociação sobre o trabalho e informação sobre os limites existentes. Essa perspectiva reconhece que as soluções precisam ser construídas sem promessas de eliminar todos os conflitos ou todas as experiências de sofrimento.

Com base na discussão de Carvalho (2024), a literatura consultada apresenta limites que permanecem relevantes. Parte dos estudos utiliza questionários e amostras locais, enquanto revisões podem reunir investigações com contextos e instrumentos diferentes. Não é adequado somar participantes de pesquisas distintas para produzir uma prevalência geral, comparar percentuais como se fossem equivalentes ou transferir resultados entre etapas sem justificativa.

Também não se pode concluir que toda relação estatística represente causa. A discussão foi elaborada para preservar essas diferenças e utilizar as contribuições das fontes no alcance em que foram produzidas.

À luz de Carvalho (2024), as propostas institucionais deste artigo também têm limites próprios. Elas não foram aplicadas nem avaliadas em escolas e não substituem políticas de financiamento, carreira ou atenção à saúde. Sua contribuição é oferecer critérios para examinar rotinas e formular encaminhamentos. Estudos futuros poderiam acompanhar mudanças concretas ao longo do tempo, ouvir profissionais de diferentes vínculos e analisar quem consegue acessar os apoios oferecidos. Essa investigação ajudaria a distinguir medidas apenas bem recebidas de mudanças que permanecem úteis e viáveis na organização do trabalho.

Em diálogo com Carvalho (2024), a discussão sustenta, assim, uma compreensão de cuidado que inclui escuta, condições de realização do trabalho e acesso a apoio apropriado. O professor não precisa ser reduzido a um conjunto de sintomas para que suas dificuldades sejam consideradas. Ao mesmo tempo, reconhecer problemas institucionais não elimina necessidades individuais de atendimento. O desafio é articular essas dimensões de forma respeitosa. A leitura proposta procura manter o tema próximo das decisões cotidianas e da responsabilidade das redes, sem converter a saúde mental em mais um indicador de desempenho a ser cobrado da categoria.

15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou fatores de sobrecarga relacionados ao esgotamento emocional docente e discutiu estratégias de cuidado

em diferentes níveis. A reflexão permitiu compreender que o sofrimento precisa ser examinado em relação às condições de trabalho, às responsabilidades profissionais e às possibilidades de apoio. O volume de tarefas, a distribuição dos prazos, a falta de clareza nas atribuições e a ocupação do tempo privado precisam integrar essa discussão. Esses elementos não explicam todas as experiências individuais, mas ajudam a compreender por que respostas centradas apenas na pessoa podem ser insuficientes.

O esgotamento não deve ser tratado como medida de dedicação nem como prova de fragilidade. Um professor pode manter compromisso com os estudantes e enfrentar desgaste importante. Reconhecer essa coexistência ajuda a evitar julgamentos e a acolher necessidades antes que a conversa seja reduzida à produtividade. O cuidado pessoal e as mudanças institucionais devem ser articulados: proteger horários, revisar duplicidades, planejar demandas e definir referências de apoio são propostas de organização, enquanto necessidades de saúde exigem encaminhamento apropriado, com respeito à confidencialidade e à autonomia.

As possibilidades de cuidado são desiguais. Responsabilidades familiares, vínculos profissionais, turnos e condições materiais precisam ser considerados na oferta de ações. Sua avaliação deve observar quem conseguiu participar, que dificuldade foi enfrentada e quais mudanças ocorreram. Como estudo bibliográfico narrativo, o artigo apresenta limites de seleção e comparação das fontes. As propostas não foram testadas e não permitem afirmar eficácia preventiva ou terapêutica. Sua contribuição consiste em oferecer perguntas e critérios para analisar rotinas, distinguindo experiências individuais, decisões escolares e responsabilidades das redes de ensino.

Conclui-se que cuidar de professores significa reconhecer a pessoa e o trabalho que ela realiza. Isso envolve ouvir sem expor, organizar demandas com transparência, respeitar limites e dar consequência aos problemas apresentados. A instituição precisa examinar se suas próprias decisões favorecem ou dificultam essas condições. A saúde mental docente ganha lugar efetivo no cotidiano quando passa a orientar a maneira como o trabalho é planejado, acompanhado e compartilhado, preservando o acesso a apoio profissional e a participação dos trabalhadores nas decisões que afetam sua rotina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlotto, M. S., & Diehl, L. (2023). Intenção de abandono profissional em professores de acordo com níveis de ensino. Actualidades en Psicología, 37(135), 128–142. https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.51184

Carlotto, M. S., & Kuhn, P. (2023). Autoavaliação da saúde geral em professores da educação básica. Educação em Foco, 26(50), 1–15. https://doi.org/10.36704/eef.v26i50.6652

Carvalho, V. D. (2024). Papéis na organização, conflito trabalho-família, satisfação laboral e saúde mental de docentes em relação com o comprometimento organizacional afetivo. Cadernos de Saúde Pública, 40(10), e00143723. https://doi.org/10.1590/0102-311XPT143723

Facci, M. G. D., & Esper, M. B. S. B. (2020). Adoecimento e medicalização de professores universitários frente a precarização e intensificação do trabalho. Movimento-Revista de Educação, 7(15). https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42453

Ferreira, E. C., & Pezuk, J. A. (2021). Síndrome de Burn-out: Um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 26(2), 483–502. https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200008

Gomez, M., & Klautau, P. (2021). Burnout na educação: Precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública. Psicologia Clínica, 33(3), 429–447. https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n03A02

Luz, D. A. de M. da, & Lisbôa, C. O. K. (2022). A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: Uma contribuição do fazer da psicologia. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, 14(41), 19–37. https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246

Oliveira, D. A. (2022). Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: Qual o destino dos recursos públicos? Retratos da Escola, 15(33), 713–732. https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1362

Pinho, P. de S., Freitas, A. M. C., Patrão, A. L., & Aquino, E. M. L. (2023). Estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior: Revisão integrativa. Saúde e Sociedade, 32(4), e210604pt. https://doi.org/10.1590/S0104-12902023210604pt

Ramos, D. K., Anastácio, B. S., Silva, G. A. da, & Pires, L. U. R. (2023). Professores na pandemia: Fatores e condições associados à Síndrome de Burnout. Pro-Posições, 34, e20210100. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0100

Silva, J. C. da, Leal, L. T. A., Schmidt, S., Fuhr, M. da S., & Saraiva, E. S. (2023). Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. Psicologia

Escolar e Educacional, 27, e242262. https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262