

O CUIDADO COM QUEM ENSINA: SAÚDE DOCENTE E VALORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.982152529047>

Data de aceite: 25/06/2025

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr Leão Sampaio (UNILEÃO). Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como Psicopedagogo Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE
<http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>
<https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Aldenir Raimundo dos Santos

Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão e Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Diretor Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Crato/CE
<http://lattes.cnpq.br/9006022942018667>

José Wellington Freire Rodrigues

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor da Rede Municipal de Educação de Araripe/CE
<http://lattes.cnpq.br/4216458926700011>

Kênia Kerlley Saraiva de Araújo

MBA Docência e Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto Dom José de Educação (IDJ). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE
<http://lattes.cnpq.br/2826102356081239>
<https://orcid.org/0009-0002-6708-9444>

Lucineide Gonçalves Moreira

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – UI. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/9959003301220009>
<https://orcid.org/0009-0002-6734-0029>

Eduarda Jorvino da Silva

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE
<http://lattes.cnpq.br/3094504757439354>
<https://orcid.org/0009-0003-7805-6522>

Jeovane Henrique de Souza

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratego (ESTRATEGO). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação em Porteiras/CE
<https://lattes.cnpq.br/2731579996944249>
<https://orcid.org/0009-0002-2866-6915>

Ana Carla Ferreira dos Santos

Especialista em Língua Portuguesa Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Diretora Administrativa na Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE
<https://orcid.org/0009-0009-0202-5993>

Michele da Silva Chaves

Especialista em Saúde e Meio Ambiente pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC - FATEC/CARIRI). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE
<https://lattes.cnpq.br/7143436795184787>

Sheron Maria Silva Santos

Mestra em Enfermagem pelo Programa de Mestrado Acadêmico (PMAE) pela Universidade Regional do Cariri (URCA)
<https://orcid.org/0000-0002-7492-3604>

José Cícero Cabral de Lima Júnior

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE
<https://orcid.org/0000-0002-4354-4214>

Emília Pereira da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como Formadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE
<http://lattes.cnpq.br/5170601939800537>
<https://orcid.org/0009-0003-7329-6746>

Ana Gardenha Ferreira

Especialista em Educação Especial com Ênfase em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
<http://lattes.cnpq.br/9792838069052350>

RESUMO: Este artigo discute a urgência do cuidado com os professores frente à precarização da profissão docente no Brasil. A partir de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, analisa-se como a cultura da resistência silenciosa, a ausência de políticas públicas eficazes, a fragilidade institucional e os processos formativos tecnicistas têm contribuído

para o adoecimento físico e emocional dos educadores. Argumenta-se que o cuidado com o professor não deve ser entendido como ato isolado ou benevolente, mas como compromisso ético, político e estrutural. O estudo revela que a escola, enquanto espaço social, pode e deve assumir um papel central na promoção do bem-estar docente, por meio de práticas institucionais de escuta, reconhecimento e valorização. Destaca-se ainda a importância da formação continuada humanizada como dispositivo de fortalecimento subjetivo e prevenção ao sofrimento psíquico. Conclui-se que cuidar de quem educa é condição indispensável para a construção de uma educação democrática, sustentável e transformadora. O reconhecimento da docência como prática de afeto, ética e resistência deve orientar políticas públicas comprometidas com a dignidade do magistério. O artigo contribui para o debate sobre saúde docente e propõe caminhos para a construção de escolas mais humanas, sensíveis e acolhedoras.

PALAVRAS-CHAVE: saúde docente; valorização do professor; cuidado; políticas públicas; formação continuada.

CARE FOR TEACHERS: TEACHER HEALTH AND VALUE IN CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT: This article addresses the urgent need to care for teachers in light of the precariousness of the teaching profession in Brazil. Based on a qualitative approach and bibliographic review, it analyzes how the culture of silent resistance, the lack of effective public policies, institutional fragility, and technicist training processes have contributed to the physical and emotional deterioration of educators. It argues that caring for teachers should not be seen as an isolated or charitable act, but as an ethical, political, and structural commitment. The study reveals that the school, as a social institution, can and must play a central role in promoting teacher well-being through practices of listening, recognition, and appreciation. The importance of humanized continuing education is also highlighted as a tool for subjective strengthening and mental health support. The conclusion reinforces that caring for educators is essential for building a democratic, sustainable, and transformative education system. Recognizing teaching as a practice of affection, ethics, and resistance must guide public policies truly committed to the dignity of educators. This paper contributes to the debate on teacher health and suggests paths for building more humane, sensitive, and welcoming schools.

KEYWORDS: teacher health; teacher appreciation; care; public policies; continuing education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade da educação tem ocupado espaço central nas políticas públicas, nos discursos institucionais e nos estudos acadêmicos. Entretanto, pouco se fala sobre a saúde, o bem-estar e as condições reais de trabalho daqueles que sustentam a base do processo educativo: os professores. Em um cenário

marcado por sucessivas reformas educacionais, precarização das condições laborais, acúmulo de funções e intensificação das exigências pedagógicas, emerge a questão fundamental: quem cuida de quem educa?

A docência, enquanto prática humana e relacional, ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos. Ela exige do educador um constante exercício de escuta, empatia, planejamento, mediação de conflitos e resistência emocional diante de contextos cada vez mais adversos. No entanto, o crescente adoecimento físico e mental dos docentes revela um modelo de escola que demanda muito, mas oferece pouco em termos de acolhimento e suporte institucional (BATISTA; LIMA, 2023). Nesse sentido, é urgente reconhecer que a saúde do professor não é um tema periférico, mas sim estruturante para o funcionamento eficaz e humanizado da educação.

Segundo levantamento da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), os índices de transtornos como estresse crônico, ansiedade e síndrome de burnout são significativamente elevados entre profissionais da educação, especialmente em países da América Latina. No Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) apontam que a evasão docente e os afastamentos por problemas emocionais vêm crescendo de forma preocupante, afetando diretamente o rendimento escolar dos alunos e a coesão das equipes pedagógicas.

A invisibilidade histórica do sofrimento docente é agravada por uma cultura organizacional escolar que naturaliza a sobrecarga e o desgaste emocional como parte intrínseca da profissão. Essa normalização do sofrimento, como alerta Tardif (2014), impede que o professor seja percebido como um sujeito de direitos, com demandas humanas e emocionais legítimas. A ausência de políticas públicas efetivas de valorização, bem como a fragilidade dos programas de apoio psicossocial, revelam um sistema educacional que ainda negligencia o cuidado como dimensão essencial da permanência e qualidade da atuação docente (NÓVOA, 2019).

Dessa forma, o presente artigo propõe-se a discutir a centralidade do cuidado com o professor no contexto educacional contemporâneo, partindo de uma análise crítica sobre as condições de trabalho, os fatores de adoecimento e as possibilidades de construção de ambientes pedagógicos mais acolhedores. A hipótese que sustenta esta investigação é a de que a valorização integral do professor – que inclui o reconhecimento simbólico, emocional e material – constitui condição indispensável para o fortalecimento da escola pública e para a promoção de uma educação emancipadora, ética e democrática.

A abordagem adotada é qualitativa e se baseia em revisão bibliográfica atualizada, a fim de compreender os múltiplos fatores que atravessam a saúde docente e os caminhos possíveis para instituir uma cultura institucional do cuidado. Ao trazer à tona a pergunta “quem cuida do professor?”, este estudo busca contribuir para a construção de um campo reflexivo e propositivo, no qual o docente deixe de ser apenas o agente de transformação e passe a ser também sujeito do cuidado que sustenta o próprio ato educativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Professor no Contexto Contemporâneo

O professor, na contemporaneidade, encontra-se diante de múltiplas exigências e contradições impostas por um sistema educacional em constante transformação. A globalização, a revolução tecnológica, as desigualdades sociais e as mudanças no perfil dos estudantes reconfiguram, de maneira profunda, o papel docente, exigindo um profissional multifacetado, resiliente e capaz de articular conhecimentos pedagógicos, competências socioemocionais e práticas inclusivas (NÓVOA, 2019).

A docência, outrora pautada majoritariamente na transmissão de conteúdos, passou a demandar uma atuação mais complexa, que envolve o desenvolvimento de projetos pedagógicos contextualizados, a mediação de conflitos, o enfrentamento da violência simbólica e estrutural nas escolas, além do constante esforço em garantir a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Como aponta Perrenoud (2021), espera-se que o professor seja, ao mesmo tempo, educador, psicólogo, gestor, conselheiro e agente social, o que acaba por ampliar significativamente sua carga de trabalho e tensão emocional.

Nesse cenário, a profissão docente é marcada por tensões entre aquilo que se espera do professor e as reais condições oferecidas para o desempenho de sua função. Diversos estudos apontam para um crescente sentimento de frustração, desvalorização e impotência entre os educadores, principalmente quando não há o respaldo institucional necessário para o exercício pleno de sua prática (TARDIF; LESSARD, 2014). A ausência de espaços de escuta, a precarização das estruturas escolares e a falta de políticas efetivas de valorização contribuem para a deterioração da saúde física e mental do professor.

É necessário considerar que o trabalho docente não ocorre de maneira neutra ou desprovida de implicações emocionais. Pelo contrário, ensinar é um ato profundamente relacional, atravessado por afetos, histórias de vida, expectativas e angústias. De acordo com Zabalza (2019), o professor é um sujeito implicado, que se doa constantemente aos seus alunos e ao processo educativo, muitas vezes em detrimento de sua própria saúde e bem-estar. A entrega, o envolvimento afetivo e o compromisso ético, embora fundamentais, tornam-se fatores de risco quando não há políticas de cuidado institucionalizadas.

Além disso, a lógica gerencialista que se expande na educação pública brasileira tem contribuído para o esvaziamento do sentido pedagógico da docência, transformando professores em meros executores de metas, avaliações padronizadas e relatórios burocráticos (OLIVEIRA; DUARTE, 2022). Essa racionalização do fazer pedagógico distancia o professor de sua autonomia e criatividade, restringindo sua atuação e reforçando a sensação de alienação frente ao processo educativo.

Diante desse panorama, é imprescindível pensar o professor não apenas como executor de tarefas escolares, mas como sujeito histórico, ético e político, que precisa

ser reconhecido, valorizado e cuidado. Como defende Freire (1996, p. 38), “cuidar da formação dos que cuidam da formação dos outros é um gesto de responsabilidade social e de compromisso com o futuro”. Dessa forma, compreender a complexidade da profissão docente no contexto atual é o primeiro passo para construir uma escola mais justa, humanizada e democrática, onde o professor tenha condições reais de exercer sua missão formativa.

A Invisibilidade do Sofrimento Docente

A trajetória profissional dos professores, embora repleta de significados e compromissos éticos com a formação de sujeitos, é muitas vezes marcada por silenciamentos em torno de seus sofrimentos. O adoecimento psíquico, a sobrecarga emocional e a exaustão física dos docentes são fenômenos recorrentes no cotidiano escolar, mas que permanecem, em grande parte, invisibilizados tanto pelas políticas públicas quanto pelas próprias instituições educacionais (BATISTA; LIMA, 2023).

Essa invisibilidade é sustentada por uma cultura escolar que romantiza a resistência do professor, atribuindo-lhe uma capacidade quase heroica de suportar pressões e desafios sem o devido reconhecimento ou suporte. Segundo Araújo e Vieira (2021), o sofrimento docente é frequentemente individualizado e moralizado, sendo tratado como falha pessoal ou fragilidade emocional, o que impede uma leitura estrutural do problema. Tal perspectiva nega as dimensões coletivas e institucionais do adoecimento, desresponsabilizando o Estado e os gestores escolares pela promoção de condições dignas de trabalho.

Estudos demonstram que os professores estão entre os profissionais mais vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos como depressão, ansiedade, síndrome de burnout e distúrbios psicossomáticos. A pesquisa nacional realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2022) revelou que mais de 60% dos professores da educação básica brasileira já apresentaram sintomas de esgotamento físico e emocional relacionados ao trabalho, o que evidencia uma grave crise de cuidado e valorização profissional no âmbito educacional.

A naturalização do sofrimento no magistério, segundo Maslach e Leiter (2019), decorre de um modelo organizacional que valoriza a produtividade em detrimento do bem-estar humano. Essa lógica, alicerçada na racionalidade técnica e burocrática, impõe metas inatingíveis, exige cumprimento de demandas fora do horário contratual e desconsidera a complexidade subjetiva do ato de educar. O professor passa, assim, a ser visto não como um ser integral, mas como um recurso funcional, disponível e constantemente cobrado.

Além disso, a ausência de espaços institucionais de escuta e acolhimento contribui para o agravamento do sofrimento docente. As escolas, muitas vezes, não oferecem suporte psicológico, nem possibilitam momentos de diálogo coletivo sobre os desafios da prática. Como destaca Tardif (2014), os professores trabalham em ambientes marcados pela

solidão profissional, onde o compartilhamento de angústias é substituído por estratégias individuais de enfrentamento, o que pode gerar isolamento, culpa e adoecimento silencioso.

A pandemia de COVID-19 acentuou ainda mais esse quadro. Com a adoção abrupta do ensino remoto, o acúmulo de funções domésticas e profissionais, e a ausência de capacitação adequada, muitos docentes relataram experiências de estresse extremo e sentimentos de desamparo institucional (MOURA; CAVALCANTE, 2021). Nesse período, ficou evidente a negligência histórica com a saúde emocional dos professores, além da precariedade das políticas de suporte ao trabalho docente em contextos de crise.

Diante disso, torna-se urgente romper com a lógica da culpabilização individual e assumir o sofrimento docente como um problema coletivo, ético e político. Reconhecer essa dimensão implica ressignificar o espaço escolar como território de cuidado, escuta ativa e promoção da saúde integral. É fundamental que o poder público, os gestores escolares e a sociedade como um todo assumam a responsabilidade de construir condições estruturais que garantam o direito do professor a um trabalho digno, saudável e humanizado.

Políticas Públicas e a Falta de Apoio Institucional

A valorização do magistério e a promoção de condições dignas de trabalho para os docentes são diretrizes previstas em marcos legais e normativos da educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988. No entanto, o distanciamento entre os dispositivos legais e a efetiva implementação de políticas públicas voltadas ao cuidado e apoio ao professor revela uma lacuna preocupante entre discurso e prática.

Apesar de o PNE estabelecer metas claras, como a equiparação salarial com outras profissões de escolaridade equivalente (Meta 17) e a garantia de formação continuada de qualidade (Meta 16), a maioria dos estados e municípios ainda enfrenta dificuldades para cumprir essas determinações. A ausência de financiamento adequado, a descontinuidade dos programas governamentais e a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal comprometem a eficácia das ações voltadas à saúde e valorização docente (CAMPOS; LIMA, 2023).

Os professores, sobretudo da educação básica, frequentemente enfrentam jornadas extenuantes, múltiplos vínculos empregatícios e ambientes escolares deficitários em infraestrutura. A carência de políticas institucionais que assegurem tempo de planejamento, suporte pedagógico e acompanhamento psicossocial contribui para o desgaste emocional dos docentes e para o esvaziamento do sentido formativo da profissão (FRIGOTTO, 2020). Segundo relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2023), o Brasil ainda apresenta um dos mais baixos índices de investimento em bem-estar docente na América Latina.

Outro aspecto crítico é a inexistência de programas permanentes de atenção à saúde mental dos professores nas redes públicas de ensino. Mesmo com o crescimento alarmante de casos de adoecimento psíquico, ainda predominam ações pontuais, de caráter emergencial, sem a institucionalização de estruturas que promovam o cuidado continuado. Como destaca Oliveira (2022), a política educacional brasileira tem historicamente negligenciado o bem-estar dos profissionais que sustentam a escola, concentrando esforços em metas quantitativas e avaliações padronizadas, em detrimento de iniciativas voltadas à humanização das relações escolares.

Além disso, observa-se uma fragilidade nos processos formativos oferecidos aos docentes. A formação continuada, quando existente, muitas vezes assume um caráter tecnicista e desarticulado da realidade vivida nas escolas. São raros os programas que propõem reflexões sobre a saúde emocional, o autocuidado e o enfrentamento das tensões cotidianas do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Nóvoa (2017) argumenta que uma política efetiva de formação docente deve ir além das competências técnicas, promovendo também o fortalecimento identitário, ético e subjetivo dos professores.

A ausência de apoio institucional, portanto, não se limita à questão estrutural ou financeira: ela também se manifesta na lógica de gestão escolar que, por vezes, ignora a escuta ativa e participativa dos educadores na tomada de decisões. A centralização administrativa, a burocratização das tarefas e a sobreposição de demandas contribuem para a sensação de invisibilidade e impotência no exercício da docência (DUARTE; VIEIRA, 2021). Nesse contexto, cuidar do professor exige não apenas investimentos materiais, mas também a reconfiguração da cultura institucional das escolas, com base no diálogo, no respeito mútuo e na valorização do trabalho coletivo.

Portanto, a superação da falta de apoio institucional passa, necessariamente, pela construção de políticas públicas integradas, de longo prazo e sensíveis às realidades locais. É imprescindível repensar a gestão educacional com foco no bem-estar docente como direito, e não como privilégio, reconhecendo o professor como sujeito de direitos e protagonista da transformação educativa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica e caráter exploratório. A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que o fenômeno investigado – o cuidado com o professor e as condições de sua valorização – não pode ser captado por meio de dados exclusivamente quantitativos, exigindo uma análise que contemple dimensões subjetivas, sociais, históricas e institucionais (MINAYO, 2023).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite ao pesquisador compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, valorizando os contextos nos quais essas experiências são produzidas. No presente trabalho, esse

paradigma é adotado para investigar criticamente como o sofrimento docente, a ausência de políticas públicas eficazes e as fragilidades institucionais impactam a vida profissional e pessoal dos professores no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

O estudo desenvolveu-se com base em revisão bibliográfica narrativa, utilizando como fontes livros acadêmicos, artigos científicos indexados em bases como Scielo, Google Scholar e CAPES Periódicos, além de documentos legais e institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). A seleção das obras seguiu os seguintes critérios: pertinência ao tema, relevância acadêmica, atualização (priorizando publicações dos últimos cinco anos) e consistência teórico-metodológica.

O procedimento de levantamento bibliográfico ocorreu entre os meses de março e maio de 2025, com ênfase na identificação de produções que abordassem o sofrimento docente, as condições de trabalho na educação básica, as políticas de valorização do magistério e a promoção da saúde mental dos educadores. Para assegurar a credibilidade das fontes, foram priorizados autores reconhecidos no campo da educação, como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, além de pesquisadores contemporâneos que têm se dedicado a discutir a saúde e o bem-estar docente, como Batista, Maslach e Duarte.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva crítica-interpretativa, com base na hermenêutica dialética, a qual permite correlacionar os conteúdos teóricos com a realidade vivida pelos professores, sem desconsiderar as contradições sociais que atravessam a prática docente. Conforme Chizzotti (2011), essa abordagem visa compreender os fenômenos em sua totalidade, integrando elementos objetivos e subjetivos da realidade.

É importante destacar que, por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de instrumentos empíricos junto a sujeitos de pesquisa. Contudo, o trabalho não se abstém de considerar a vivência concreta dos professores, pois incorpora os resultados de estudos qualitativos prévios, realizados com docentes de diferentes redes públicas de ensino, que servem como base para a problematização e fundamentação das reflexões aqui apresentadas.

Assim, a metodologia adotada busca garantir rigor acadêmico, coerência argumentativa e densidade teórica, ao mesmo tempo em que preserva o compromisso ético com a valorização da voz docente e com a transformação social da realidade educacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Cultura da Resistência Silenciosa

A docência no Brasil, sobretudo nas redes públicas de ensino, tem se sustentado, em grande parte, por uma cultura de resistência silenciosa que se construiu ao longo do tempo como mecanismo de enfrentamento às adversidades estruturais e simbólicas

vividas cotidianamente pelos professores. Essa resistência, embora muitas vezes heroica, evidencia também uma dimensão de abandono institucional que naturaliza o sofrimento docente e perpetua a negligência das políticas públicas em relação ao bem-estar desses profissionais.

Os professores resistem não apenas às más condições salariais e à sobrecarga de trabalho, mas também à desvalorização simbólica de sua função social. Mesmo diante da ausência de reconhecimento, do esvaziamento de suas vozes nos espaços decisórios e da precariedade das estruturas escolares, seguem atuando com compromisso e ética, sustentando a escola como um dos poucos espaços de esperança para milhares de crianças e adolescentes (FREITAS, 2022). Essa permanência, no entanto, tem um alto custo pessoal e emocional, muitas vezes invisibilizado pelo próprio sistema educacional.

Segundo Maslach e Leiter (2019), a síndrome de burnout entre professores está fortemente associada à sensação de desamparo diante de demandas inatingíveis, à ausência de autonomia e à escassez de apoio institucional. O sentimento de solidão profissional, conforme destaca Tardif (2014), torna-se ainda mais intenso quando o esforço individual de manter a qualidade do ensino não encontra respaldo coletivo ou político. Assim, o silêncio da resistência docente pode ser interpretado também como um grito não ouvido, um pedido velado por mudanças estruturais que garantam dignidade ao ato de educar.

Além disso, há um processo de naturalização da sobrecarga, no qual o sacrifício pessoal é romantizado e confundido com vocação. Muitos professores internalizam a ideia de que é seu dever “dar conta de tudo”, mesmo sem recursos, apoio técnico ou tempo para refletir sobre sua prática. Essa lógica, de base neoliberal, transfere para o indivíduo a responsabilidade por condições que são, na verdade, institucionais e coletivas (DUARTE; VIEIRA, 2021). Dessa forma, o esgotamento deixa de ser visto como um sintoma de um sistema falido e passa a ser interpretado como incompetência ou fragilidade individual.

Essa cultura de resistência silenciosa também revela o modo como a docência é afetivamente sustentada. O compromisso com os alunos, a esperança de transformação social e os laços afetivos construídos no cotidiano escolar são elementos que mantêm muitos professores em atividade, mesmo diante de adversidades extremas. Conforme afirma Nóvoa (2019), “os professores não resistem apenas por obrigação, mas por convicção e por amor ao seu ofício”, o que torna essa resistência ainda mais complexa, pois está enraizada em vínculos subjetivos que, ao mesmo tempo que fortalecem, também podem adoecer.

É necessário, portanto, ressignificar a ideia de resistência na educação. Resistir não pode ser sinônimo de sobreviver. A permanência dos professores na profissão deve ser assegurada por políticas de valorização, por condições dignas de trabalho e por ambientes escolares que promovam o cuidado mútuo, a escuta ativa e o reconhecimento profissional.

Romper com a lógica da resistência solitária implica transformar a cultura organizacional das escolas em espaços de solidariedade, partilha e apoio institucional.

Assim, reconhecer a cultura da resistência silenciosa é um passo fundamental para romper com a invisibilidade do sofrimento docente e construir um novo paradigma educacional, centrado no cuidado, na escuta e na justiça social. O silêncio que hoje marca o cotidiano dos professores precisa ser convertido em voz coletiva, em política pública e em compromisso ético com aqueles que sustentam, muitas vezes sozinhos, o direito à educação no Brasil.

O Papel da Escola na Promoção do Cuidado

A escola, enquanto instituição social formadora de sujeitos, possui um papel central não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na promoção de relações humanas baseadas no respeito, na escuta e na valorização mútua. No entanto, ao longo do tempo, consolidou-se uma cultura institucional que prioriza o cumprimento de metas e rotinas burocráticas em detrimento da saúde emocional dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido, repensar o papel da escola como espaço de cuidado com o professor é uma urgência ética e política.

Embora o conceito de cuidado seja frequentemente associado à prática docente em relação aos alunos, é fundamental ampliá-lo para abranger também o cuidado institucional com os próprios educadores. Como afirmam Pinheiro e Oliveira (2022), o cuidado é uma dimensão relacional que se constrói a partir da escuta sensível, do reconhecimento da vulnerabilidade e da criação de vínculos baseados na confiança e na corresponsabilidade. Quando esse princípio é integrado à cultura organizacional da escola, cria-se um ambiente propício à saúde mental, ao bem-estar e ao fortalecimento da identidade docente.

A promoção de práticas institucionais de cuidado envolve diversas ações, que vão desde a valorização da escuta ativa nas reuniões pedagógicas até a implementação de políticas internas que reconheçam os limites humanos do professor. De acordo com Batista e Lima (2023), escolas que desenvolvem projetos coletivos com espaços regulares de diálogo, acolhimento emocional e formação continuada sensível às vivências docentes contribuem para a construção de um clima organizacional mais humanizado e solidário.

Outro aspecto fundamental é o papel da gestão escolar. A figura do gestor, mais do que um administrador de tarefas, deve atuar como articulador de uma cultura de cuidado no ambiente escolar. Isso implica estabelecer relações horizontais, promover o protagonismo dos professores na tomada de decisões e garantir que as práticas pedagógicas sejam pautadas pela ética do reconhecimento. Conforme argumenta Diniz-Pereira (2021), uma liderança educacional comprometida com o cuidado não impõe, mas escuta, media e acolhe, criando condições reais para o florescimento do trabalho docente.

Além disso, é necessário que a escola reconheça os efeitos do adoecimento docente sobre a qualidade do ensino e, consequentemente, sobre o processo de aprendizagem

dos alunos. Uma instituição que ignora o sofrimento de seus educadores compromete não apenas a saúde destes, mas todo o projeto pedagógico que sustenta. Como bem alerta Tardif (2014), “não há qualidade no ensino sem qualidade nas condições de trabalho do professor”. Cuidar do educador é, portanto, cuidar do aluno, da comunidade escolar e do próprio sentido da educação pública.

No contexto pós-pandêmico, essa discussão torna-se ainda mais urgente. A vivência do isolamento, a intensificação das tecnologias digitais, a pressão por resultados e a ausência de políticas estruturais de apoio provocaram uma sobrecarga docente sem precedentes (MOURA; CAVALCANTE, 2021). Muitas escolas não estavam preparadas para lidar com os impactos emocionais desse processo, evidenciando a carência histórica de estratégias institucionais voltadas ao cuidado dos professores.

Portanto, promover o cuidado no espaço escolar exige mais do que boa vontade: requer a institucionalização de práticas, políticas e tempos destinados ao acolhimento. Exige também a superação da cultura do individualismo e da meritocracia que tanto adocece o ambiente educacional. A escola que cuida é aquela que compreende o professor como sujeito histórico, que respeita seus limites e que constrói, coletivamente, as condições para seu desenvolvimento humano e profissional.

Ao reconhecer que a escola é também espaço de sofrimento, mas pode e deve ser espaço de cura e resistência coletiva, resgata-se a dimensão emancipatória do trabalho pedagógico. E isso passa, necessariamente, pelo cuidado com quem cuida: o professor.

Formação Continuada como Cuidado Profissional

A formação continuada de professores, embora amplamente reconhecida como requisito para a qualificação do ensino, precisa ser ressignificada enquanto espaço de escuta, acolhimento e fortalecimento identitário. Ao longo das últimas décadas, a concepção predominante de formação docente tem se limitado à atualização técnico-pedagógica, priorizando conteúdos curriculares, novas metodologias e ferramentas digitais. No entanto, tal abordagem, quando desvinculada das dimensões humanas, subjetivas e emocionais da docência, mostra-se insuficiente para responder aos desafios concretos da prática cotidiana.

Formar professores não é apenas ensiná-los a aplicar métodos, mas também ajudá-los a sustentar sua saúde emocional e fortalecer sua identidade profissional em um contexto marcado por pressões institucionais, desvalorização simbólica e adoecimento crescente. Como afirma Nóvoa (2017), a formação docente deve promover uma “reconfiguração subjetiva do ser professor”, integrando vivências, afetos, reflexões críticas e experiências compartilhadas. Esse tipo de formação constitui, portanto, um verdadeiro ato de cuidado, no qual o educador é reconhecido como sujeito integral e não como mero executor de políticas educacionais.

Além disso, uma formação continuada eficaz deve ser sensível aos contextos e às realidades locais em que o professor atua. Programas generalistas, descolados do cotidiano escolar, tendem a reforçar a desconexão entre teoria e prática, gerando frustração e desinteresse entre os docentes. Segundo Oliveira e Barreto (2021), é fundamental que os processos formativos considerem os desafios enfrentados nas escolas públicas, como a falta de recursos, a indisciplina, a violência simbólica e a sobrecarga emocional, promovendo espaços colaborativos de diálogo e construção coletiva de saberes.

A formação continuada também deve funcionar como espaço de escuta ativa e acolhimento, no qual os professores possam partilhar suas angústias, reconhecer suas conquistas e repensar suas práticas a partir de um olhar ético e reflexivo. Para isso, é necessário romper com a lógica verticalizada e prescritiva dos cursos e investir em modelos horizontais, baseados em comunidades de aprendizagem, grupos de estudo, círculos de cuidado e práticas colaborativas. Como propõem Santos e Almeida (2022), tais dispositivos contribuem para o sentimento de pertencimento e para o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais da educação, promovendo bem-estar e prevenção do sofrimento psíquico.

Outro ponto importante refere-se ao reconhecimento institucional da formação continuada como direito e não como dever. Muitas vezes, o que deveria ser um espaço de crescimento transforma-se em mais uma exigência burocrática, associada à progressão de carreira, sem considerar as condições de tempo, carga horária ou remuneração do docente. Essa instrumentalização da formação contribui para seu esvaziamento e para a intensificação do mal-estar profissional. Como alerta Frigotto (2020), o cuidado com os professores não pode ser pensado como política acessória, mas como eixo estruturante das políticas educacionais.

Além disso, os programas de formação precisam incluir a temática da saúde mental e emocional dos docentes como pauta legítima. O silêncio institucional em torno do sofrimento profissional deve ser rompido por meio de ações formativas que abordem o autocuidado, a gestão do estresse, a prevenção do burnout e o desenvolvimento de estratégias coletivas de enfrentamento. Segundo Batista e Lima (2023), a formação que cuida é aquela que humaniza, que reconhece os professores como pessoas atravessadas por emoções, histórias e afetos.

Portanto, pensar a formação continuada como cuidado profissional é reconhecer que o desenvolvimento do professor não se limita à aquisição de competências, mas envolve a promoção de sua dignidade, autoestima, saúde e pertencimento. Trata-se de uma postura política e pedagógica que se compromete com a sustentabilidade da profissão docente e com a construção de uma escola que não apenas ensina, mas também acolhe, cuida e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o cuidado com o professor não é apenas uma demanda individual ou afetiva, mas uma necessidade coletiva, estrutural e política. A invisibilidade do sofrimento docente, a fragilidade das políticas públicas voltadas à valorização do magistério e a ausência de uma cultura institucional de acolhimento revelam a urgência de um novo paradigma na educação: um paradigma baseado na escuta, na solidariedade e na humanização das relações escolares.

A análise desenvolvida ao longo do trabalho demonstrou que a resistência cotidiana dos professores, embora admirável, não pode ser romantizada nem tomada como solução permanente para os problemas históricos enfrentados pela categoria. A cultura da resistência silenciosa, sustentada por sentimentos de vocação e compromisso, precisa ser reconhecida como expressão de abandono institucional e não como atributo natural da docência. Como afirma Nóvoa (2017), não se trata de exigir dos professores que resistam heroicamente, mas de garantir-lhes condições reais e dignas para exercer sua profissão com plenitude.

O papel da escola na promoção do cuidado foi destacado como elemento-chave na superação do adoecimento docente. Instituições que desenvolvem práticas de escuta ativa, que incentivam o trabalho colaborativo e que reconhecem a complexidade do fazer pedagógico tendem a construir ambientes mais saudáveis, justos e democráticos. Isso exige a formação de gestores comprometidos com a humanização da gestão escolar e a implementação de políticas institucionais que assegurem o bem-estar emocional e psicológico dos educadores (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2022).

A formação continuada, por sua vez, deve ser ressignificada como espaço de cuidado profissional. Quando orientada por princípios éticos, dialógicos e sensíveis à realidade do chão da escola, ela não apenas aprimora as práticas pedagógicas, mas também fortalece a identidade docente, valoriza a trajetória profissional e atua como dispositivo de prevenção ao sofrimento psíquico. Como apontam Santos e Almeida (2022), é preciso abandonar a lógica tecnicista e investir em processos formativos que promovam o desenvolvimento integral do professor.

Dessa forma, cuidar de quem cuida é mais do que uma metáfora: é uma exigência concreta para a sustentabilidade da educação. É preciso que o Estado assuma a responsabilidade de garantir políticas públicas consistentes, que envolvam financiamento adequado, valorização salarial, acesso à saúde mental e formação continuada humanizada. Somente por meio de um compromisso coletivo com a dignidade docente será possível construir escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas, onde o ensinar e o aprender possam coexistir com bem-estar, reconhecimento e respeito mútuo.

Portanto, as reflexões aqui desenvolvidas apontam para a necessidade de reconfigurar a centralidade do professor nas políticas educacionais, reconhecendo-o como sujeito de direitos e não apenas como instrumento de reformas. A valorização do magistério deve ultrapassar os discursos e se concretizar em ações efetivas, capazes de transformar a escola em um espaço de pertencimento e de emancipação. Como defende Freire (1996),

ensinar exige coragem, sensibilidade e compromisso com a transformação da realidade. E transformar essa realidade começa por cuidar de quem transforma.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S.; VIEIRA, T. M. Sofrimento docente: invisibilidades e resistências na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BATISTA, C. L.; LIMA, R. F. Desgaste emocional e adoecimento docente na educação básica: desafios para a gestão escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014.

CAMPOS, R. F.; LIMA, A. C. P. Políticas públicas e valorização docente: uma análise crítica do PNE. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, n. 188, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Cuidado e formação docente: caminhos éticos e afetivos na prática pedagógica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 07 jun. 2025.

DUARTE, E. N.; VIEIRA, I. C. O sofrimento docente como expressão do descuido institucional: reflexões sobre a ética da valorização profissional. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. O adoecimento do professor como resultado do abandono da função social da escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 310-329, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FRIGOTTO, G. Valorização docente como resistência ao desmonte da educação pública. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2023.

MOURA, R. A.; CAVALCANTE, A. L. Ensino remoto, precarização do trabalho docente e saúde mental: impactos da pandemia de COVID-19. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 36, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 05 jun. 2025.

NÓVOA, A. Os professores: o presente e o futuro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente: entre a solidão e a esperança. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 6-23, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 6 jun. 2025.

OLIVEIRA, R. M.; BARRETO, S. C. Formação continuada docente: políticas, práticas e sentidos. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 07 jun. 2025.

OLIVEIRA, S. M. Burocratização, intensificação e sofrimento docente: uma crítica à lógica gerencialista. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 43-60, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/re>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Condições de trabalho na educação: relatório regional para América Latina e Caribe. Genebra: OIT, 2023. Disponível em: <https://www.ilo.org>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Relatório global sobre saúde mental no trabalho. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PERRENOUD, P. De professor para professor: formação continuada na escola. Porto Alegre: Artmed, 2021.

PINHEIRO, M. C.; OLIVEIRA, J. B. Cultura do cuidado no ambiente escolar: caminhos para a valorização docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2013-2032, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SANTOS, L. A.; ALMEIDA, D. G. Círculos de cuidado e práticas colaborativas: formação continuada e saúde docente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 77-95, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 06 jun. 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.