



**CIÊNCIAS
EMPRESARIAIS**

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ALESSANDRA
APARECIDA DE
OLIVEIRA E SILVA

**SAÚDE E BEM-ESTAR LABORAL
DO PROFESSOR DO ENSINO
BÁSICO: UM ESTUDO EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS.**

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão e
Administração de Escolas

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Amélia Marques



CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ALESSANDRA
APARECIDA DE
OLIVEIRA E SILVA

SAÚDE E BEM-ESTAR LABORAL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

JÚRI

Presidente: Catarina Raquel Santana Coutinho Alves
Delgado

Orientador: Maria Amélia André Marques

Vogal: Célia de Jesus Fialho Quintas

Vogal: Maria Amélia André Marques

Dezembro, 2025

Agradecimentos

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio e incentivo de pessoas muito especiais, às quais expresso minha profunda gratidão.

Agradeço à minha mãe, por sua força incansável e pelos empurrões diários, mesmo estando a um oceano de distância. Sua presença constante, ainda que física e geograficamente distante, foi essencial em cada etapa deste percurso.

À Professora Doutora Maria Amélia Marques, minha orientadora de mestrado, pela orientação competente, pela dedicação e pelo rigor acadêmico que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas colegas Bianca Messias e Valdete Carneiro expresso minha gratidão pela parceria e pela convivência enriquecedora ao longo dessa trajetória. O apoio, as conversas e o compartilhamento de desafios e conquistas contribuíram de forma valiosa para a realização deste trabalho.

Ao meu amigo, Doutor Fabrício Castro, pela amizade sincera, pelas conversas inspiradoras e pelo apoio constante, que tornaram esta caminhada mais leve e enriquecedora.

À professora Gisela Marmelo, por sua generosidade, disponibilidade e contribuições valiosas na construção desta dissertação. Sua parceria foi fundamental para a consolidação deste trabalho.

À Doutora Margarida Pereira, psicóloga que, com sua escuta atenta e saber técnico, contribuiu significativamente para o aprofundamento das reflexões aqui propostas.

À professora Margarida Martins, diletta coordenadora de uma das escolas pesquisadas, agradeço pela disponibilidade e pela atenção em contribuir com esta pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, aos meus filhos, Pedro e Bia, pelo apoio incondicional, carinho e compreensão ao longo desta jornada. Vocês são minha inspiração diária.

Muito obrigada.

Resumo

A intensificação das demandas pedagógicas, a sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados e a precarização das condições de trabalho contribuem para o desgaste físico e emocional dos docentes, favorecendo o surgimento de transtornos como burnout, ansiedade e depressão. Nesse contexto, o gestor escolar exerce papel estratégico na mediação de conflitos, na organização das condições laborais e na implementação de políticas de cuidado e acolhimento, podendo reduzir ou agravar os impactos do estresse. Lideranças comprometidas com a saúde mental favorecem vínculos interpessoais, valorização docente e ambientes mais saudáveis, fundamentais à sustentabilidade da prática pedagógica. Este estudo analisou a percepção de professores do ensino básico sobre sua saúde física e mental, com base no modelo de burnout de Maslach e Jackson (1981). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Setúbal, Portugal, Escola Básica Santa Maria da Graça e Escola Básica Luísa Todi, e contou com a participação de 21 docentes, por meio de questionário estruturado. Os resultados apontaram níveis elevados de desgaste físico, emocional e cognitivo: cerca de 70% relataram esgotamento frequente ao final do dia. Os achados reforçam a relevância de estratégias institucionais de prevenção e promoção da saúde mental, evidenciando a importância de gestores escolares atentos às necessidades emocionais da equipe para mitigar fatores estressores, como sobrecarga de trabalho, indisciplina em sala, pressão por desempenho e falta de reconhecimento.

Palavras-chave: Saúde do professor; Bem-estar laboral; Papel do gestor escolar; Burnout.

Abstract

The intensification of pedagogical demands, task overload, pressure for results, and precarious working conditions contribute to the physical and emotional exhaustion of teachers, favouring the emergence of disorders such as burnout, anxiety, and depression. In this context, school administrators play a strategic role in mediating conflicts, organising working conditions, and implementing care and support policies, potentially reducing or exacerbating the impacts of stress. Leadership committed to mental health fosters interpersonal bonds, teacher appreciation, and healthier environments, which are fundamental to the sustainability of pedagogical practice. This study analysed elementary school teachers' perceptions of their physical and mental health, based on Maslach and Jackson's (1981) burnout model. The research was conducted at two public schools in Setúbal: Portugal Escola Básica Santa Maria da Graça and Escola Básica Luísa Todi, and involved the participation of 21 teachers through a structured questionnaire. The results revealed high levels of physical, emotional, and cognitive exhaustion: approximately 70% reported frequent exhaustion at the end of the day. The findings reinforce the importance of institutional strategies for preventing and promoting mental health, highlighting the importance of school administrators being attentive to the emotional needs of their staff to mitigate stressors such as work overload, classroom indiscipline, performance pressure, and lack of recognition.

Keywords: Teacher health; Occupational well-being; Role of the school manager; Burnout.

Sumário

1. Introdução.....	11
2. Fundamentação teórica.....	12
2.1 Saúde e bem-estar	12
2.1.1 Conceito de bem-estar laboral	13
2.1.2 Saúde Mental e bem-estar docente: perspectivas contemporâneas	17
2.1.3 Fatores de risco e proteção no ambiente escolar	18
2.1.4 Dimensão físico-emocional: a sobrecarga invisível	19
2.1.5 Motivação e identidade profissional em tensão	20
2.1.6 Os resíduos de prazer e a possibilidade da resiliência.....	20
2.1.7 O contexto escolar como determinante do bem-estar.....	21
2.1.8. Burnout na Escola: Um fenômeno emergente e multifatorial.....	21
2.1.9 Comparação com Cenários Internacionais: Portugal e Europa.....	24
2.2 Fatores de Proteção	25
2.2.1 Práticas Internacionais de Promoção da Saúde Mental Docente	26
2.2.2 Comparação entre Brasil e Portugal.....	29
2.2.3 O bem-estar laboral do professor no Brasil e em Portugal	30
2.2.4 O Papel Do Gestor Escolar Na Promoção Da Saúde Mental Dos Professores	33
3. Objetivos	
3.1 Objetivo Geral	34
3.2 Objetivos Específicos	35
4. Metodologia	35
4.1 Tipo de Pesquisa.....	35
4.2 Participantes	35
4.3 Contexto de estudo	36
4.4 Instrumento de Coleta de Dados.....	39
4.5 Procedimentos de Coletas de Dados.....	39
4.6 Procedimentos de Análise de dados	40
5.Resultados.....	41
5.1 Análise das Frequências: três tendências principais.....	45
5.1.1 Indicadores de desgaste físico e emocional.....	46
5.1.2 Aspectos motivacionais positivos.....	46
5.1.3 Indicadores de alerta emocional	46

6. Discussões dos resultados	46
7. Considerações finais	49
Referências	51
Anexos	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Quadro comparação bem-estar docente em Portugal e Brasil	36
Tabela 2 Quadro caracterização Escola de SantaMaria.....	37
Tabela 3 Quadro caracterização Escola Luisa Todi.....	38
Tabela 4 Quadro: Comparação Saúde e Bem-estar Geral vs. Saúde e Bem-Estar Laboral.....	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Saúde, emoções e experiências profissionais dos professores	41
Figura 2 Fatores Positivos (impacto desejável)	43
Figura 3 Fatores Negativos (impacto indesejável)	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADSE	Assistência na Doença aos Servidores do Estado (Portugal)
CNECV	Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (Portugal)
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar (Portugal)
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
ESABE	Ecossistemas de Aprendizagem e Bem-Estar (Portugal)
MEC	Ministério da Educação e Cultura (Brasil)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil)
SIPE	Sindicato Independente de Professores e Educadores (Portugal)
TALIS	Teaching And Learning International Survey

1 Introdução

O bem-estar laboral dos professores constitui um aspecto fundamental para a qualidade do processo educativo e para a permanência saudável na carreira docente (Santos e Lima, 2022). Segundo Dejours¹ (1994), o trabalho pode ser fonte tanto de sofrimento quanto de realização, e a ausência de condições adequadas pode comprometer a saúde mental dos profissionais. De acordo com (Souza e Carvalho, 2024), investir em ambientes escolares saudáveis, em políticas institucionais de apoio e em práticas de reconhecimento profissional pode gerar efeitos positivos para os educadores e seus alunos. Além disso, (Maslach e Jackson, 1981) apontam que o esgotamento emocional, a despersonalização e a baixa realização pessoal são dimensões do burnout frequentemente vivenciadas por professores em contextos de alta demanda.

A investigação acerca da saúde e bem-estar laboral dos professores do ensino básico apresenta relevância significativa tanto no campo acadêmico quanto no âmbito social. O trabalho docente é amplamente reconhecido como uma das profissões mais emocionalmente exigentes, em função das múltiplas demandas relacionadas ao ambiente escolar, às políticas públicas e às expectativas da sociedade (Esteve, 1999; OCDE, 2020). Compreender as condições de saúde desses profissionais é essencial para identificar fatores de risco e desenvolver estratégias de promoção de bem-estar e qualidade de vida no ambiente escolar, beneficiando não apenas os docentes, mas também os alunos e a instituição como um todo.

Diante do exposto, a presente investigação é orientada pela seguinte pergunta de partida:

Quais os fatores de risco para a saúde e o bem-estar laboral do professor?

O objetivo geral deste estudo consiste em:

Compreender os principais fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos professores do ensino básico. Esse objetivo será concretizado, conforme referido adiante, por meio da aplicação de um

¹ Christophe Dejours é um psiquiatra e psicanalista francês, reconhecido por desenvolver a *Psicodinâmica do Trabalho*, que analisa as relações entre prazer, sofrimento e organização laboral.

conjunto de técnicas de recolha de dados, como sejam as entrevistas, o questionário aplicado a docentes da rede escolar e análise documental.

De forma a alcançar o objetivo geral, definem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os principais fatores de risco para a saúde mental dos professores.
- Avaliar os impactos os fatores de risco sobre o bem-estar pessoal e profissional dos docentes.
- Analisar estratégias atuais de suporte e intervenção disponíveis para os professores.

Estudos internacionais, como os relatórios da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) por meio do programa TALIS² (Teaching and Learning International Survey), indicam que professores de diferentes países, incluindo Portugal, enfrentam elevados níveis de estresse e sintomas associados ao esgotamento emocional (burnout³), os quais impactam não apenas sua saúde física e psicológica, mas também o processo de ensino e aprendizagem OCDE (2021). No contexto português, dados apontam prevalência considerável de exaustão emocional e sobrecarga laboral, evidenciando a necessidade de intervenções específicas (Lopes e Esteves, 2018). Pesquisas nacionais e internacionais mostram que as repercussões do adoecimento docente vão além do indivíduo, afetando a dinâmica escolar, o rendimento dos alunos e os indicadores de qualidade educacional (Carvalho e Lima, 2022; Maslach e Leiter, 2017).

2 Fundamentação Teórica

2.1 Saúde e bem-estar

O conceito de saúde foi consagrado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1948) como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doenças. Embora essa definição seja considerada clássica, continua sendo uma referência fundamental em estudos sobre qualidade de vida e saúde no contexto do trabalho contemporâneo (Warr, 2002).

² O TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) é uma pesquisa internacional da OCDE que investiga as condições de ensino e trabalho dos professores em diversos países

³ O *burnout* é uma síndrome ocupacional reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como resultado do estresse crônico no trabalho que não foi adequadamente gerenciado.

Segundo Warr (2002), o bem-estar geral abrange aspectos emocionais (como satisfação com a vida e autoestima), físicos (disposição, energia) e sociais (qualidade das relações interpessoais). Esses componentes estão profundamente entrelaçados com as condições ambientais, sendo o contexto laboral um fator determinante no equilíbrio psicossocial dos indivíduos.

Ryff (1989), ao discutir o conceito de bem-estar psicológico, propõe um modelo multifacetado que vai além da ideia de satisfação subjetiva ou da simples ausência de sofrimento. Sua perspectiva contempla diferentes dimensões inter-relacionadas, tais como a autonomia⁴, o domínio do ambiente, o crescimento pessoal, o propósito de vida e as relações interpessoais positivas. Cada uma dessas dimensões reflete aspectos centrais do desenvolvimento humano e contribui para uma compreensão mais abrangente da saúde psicológica.

A autonomia, por exemplo, diz respeito à capacidade de agir de acordo com convicções pessoais, mantendo independência frente a pressões externas. O domínio do ambiente refere-se à habilidade de manejar e transformar o contexto em que se vive, favorecendo a adaptação e a agência pessoal. Já o crescimento pessoal está vinculado à busca constante por desenvolvimento e aprendizado, enquanto o propósito de vida envolve a percepção de metas significativas que orientam escolhas e dão sentido à existência. Por fim, as relações interpessoais positivas destacam a relevância da construção de vínculos saudáveis e de apoio mútuo. (Ryff, 1989).

Essa perspectiva dialoga com a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000), que enfatiza a importância de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento como pilares do bem-estar humano. Há uma aproximação entre ambos os modelos na medida em que ambos reconhecem o bem-estar como uma construção dinâmica, sustentada por fatores individuais e contextuais. Além disso, autores como Seligman (2011), ao desenvolver a teoria do florescimento humano no âmbito da Psicologia Positiva, reforçam que o bem-estar deve ser compreendido de forma ampla, contemplando não apenas

⁴ A autonomia pedagógica refere-se à liberdade que o professor possui para tomar decisões sobre suas práticas educativas, metodologias e estratégias de ensino, dentro dos limites das políticas curriculares e institucionais.

aspectos subjetivos de prazer e satisfação, mas também engajamento, realização e qualidade das relações.

Assim, a proposta de Ryff amplia a noção tradicional de bem-estar, compreendendo-o como uma construção dinâmica, que não se limita ao nível individual, mas se manifesta também nas interações sociais e no funcionamento de instituições. Esse entendimento evidencia que o bem-estar psicológico resulta da articulação entre aspectos pessoais, relacionais e contextuais, tornando-se, portanto, um elemento fundamental para o florescimento humano em diferentes esferas da vida.

2.1.1 Conceito de bem-estar laboral

O bem-estar laboral refere-se à percepção subjetiva de equilíbrio, satisfação e realização no ambiente de trabalho. Conforme Warr (2002), o bem-estar no trabalho está diretamente associado a sentimentos de prazer, envolvimento e propósito, sendo, portanto, essencial para a motivação e a eficácia profissional. No contexto da docência, esse bem-estar está intimamente relacionado à valorização profissional, ao reconhecimento social e à autonomia pedagógica (Skaalvik e Skaalvik, 2010).

Araújo et al. (2003) reforçam que o campo da saúde do trabalhador⁵ deve considerar as especificidades da profissão docente, contribuindo para a formulação de estratégias de promoção da saúde coletiva. A compreensão do bem-estar dos professores exige, portanto, uma abordagem contextualizada, que leve em conta as pressões sistêmicas, políticas institucionais e as relações interpessoais no ambiente escolar.

Nos últimos anos, tem-se observado um declínio na qualidade da saúde docente, com implicações negativas não apenas para os professores, mas também para o funcionamento institucional das escolas (Jesus, 2004; Klusmann, Richter e Lüdtke, 2016; Mack et al., 2019; Ramos, 2012; Rumschlag, 2017; Scheuch, Haufe e Seibt, 2015). Estudos revelam a associação

⁵ A *saúde do trabalhador* é um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da saúde pública, psicologia, ergonomia e sociologia, buscando compreender e melhorar as condições de trabalho e vida dos profissionais.

entre esse cenário e fenômenos como o mal-estar docente⁶, a desmotivação, o afastamento profissional, o aumento de licenças médicas e o abandono precoce da carreira (Esteve, 1994; Gil-Monte, 2005; Jesus e Conboy, 2001; Jesus e Resende, 2009).

Reis (2009) destaca que a incidência de adoecimento entre professores está relacionada a fatores como a sobrecarga horária, a pressão por resultados, a escassez de tempo para autocuidado, a falta de autonomia, a desvalorização profissional e os conflitos institucionais. Esses elementos atuam como estressores crônicos que comprometem a saúde psíquica do docente.

Ferreira (2010) argumenta que o adoecimento mental desestrutura a vida do sujeito, interferindo em seus projetos existenciais e provocando sequelas duradouras que impactam sua autonomia e qualidade de vida. No contexto educacional, os principais transtornos observados são a depressão, a ansiedade generalizada e a síndrome de burnout, todos com impacto direto na capacidade laboral dos professores (Benevides-Pereira, 2002; Carlotto e Câmara, 2007).

A precarização do trabalho docente é fruto de um processo histórico e político que impõe exigências crescentes aos professores, sem oferecer as devidas condições de suporte (Pereira, 2014). Essa realidade tem gerado consequências significativas, como o aumento do afastamento profissional, acidentes de trabalho e doenças ocupacionais que se expressam tanto em níveis físicos quanto psíquicos Landini (2006).

Couto (2007) observa que o trabalho docente exige empenho constante, mas frequentemente se depara com frustrações, sentimento de impotência, estagnação e abandono emocional, que podem levar à regressão, à negação e à despersonalização. Tais condições favorecem o desenvolvimento de sintomas que são, muitas vezes, naturalizados pela própria comunidade escolar, sendo erroneamente atribuídos apenas ao cansaço (Heloani, 2006).

O sofrimento psíquico manifesta-se, inicialmente, por meio de sentimentos como angústia, ansiedade, alienação e desmotivação. À medida que o quadro se agrava, surgem sinais mais

⁶ O termo *mal-estar docente*, cunhado por Esteve (1994), descreve o conjunto de sentimentos de frustração, impotência e desmotivação experimentados por professores diante das dificuldades e exigências da profissão

evidentes, como exaustão emocional, insensibilidade às necessidades dos alunos e distanciamento afetivo elementos centrais da Síndrome de Burnout (Maslach e Jackson, 1981; Heloani, 2006). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica a docência como uma das profissões mais propensas ao estresse ocupacional, ocupando lugar de destaque entre as atividades de maior risco à saúde mental OIT (2019).

Segundo (Leite e Souza, 2007), o sofrimento emocional das professoras, em especial, manifesta-se por meio de sintomas psicossomáticos, como amenorreia, cefaleia, distúrbios alimentares, além de quadros de depressão e ansiedade. Esses sinais revelam não apenas a intensidade das demandas enfrentadas no cotidiano escolar, mas também a complexidade da experiência docente, marcada por sobrecarga de responsabilidades, pressões institucionais e relações interpessoais nem sempre harmoniosas.

Esse panorama é particularmente significativo quando se observa que a docência, sobretudo na educação básica, é exercida majoritariamente por mulheres, o que reforça a sobreposição de exigências profissionais e sociais. Além do desempenho em sala de aula, muitas vezes espera-se dessas profissionais o cumprimento de papéis tradicionais ligados ao cuidado familiar, o que potencializa os impactos na saúde mental e física (Codo, 2006).

A literatura tem mostrado que tais condições podem gerar não apenas esgotamento emocional, mas também o desenvolvimento da síndrome de burnout, caracterizada pela exaustão, despersonalização e redução da realização profissional (Maslach e Leiter, 2016). Nesse sentido, o sofrimento emocional não deve ser entendido como uma experiência individualizada ou isolada, mas como expressão de um fenômeno coletivo que reflete as condições estruturais e organizacionais do trabalho docente.

Portanto, os sintomas descritos por (Leite e Souza, 2007) evidenciam a necessidade de compreender o bem-estar e a saúde mental de professoras a partir de uma perspectiva ampla, que considere a articulação entre fatores pessoais, sociais e institucionais. Essa abordagem amplia o olhar sobre o adoecimento docente, permitindo o desenvolvimento de estratégias de prevenção e

promoção de saúde que valorizem o papel das educadoras e reconheçam as múltiplas dimensões de sua atividade profissional (Codo, 2006; Maslach e Leiter, 2016).

A extensa carga horária, somada à multiplicidade de funções atribuídas aos docentes, como elaboração de planos de aula, participação em reuniões, acompanhamento individualizado dos alunos e cumprimento de prazos administrativos, contribui de forma direta para o esgotamento profissional (Souza, 2020). Essa sobrecarga repercute não apenas na saúde do professor, mas também em sua capacidade de estabelecer relações pedagógicas saudáveis e eficazes com os estudantes e a comunidade escolar (Oliveira et al., 2021; Jesus et al., 2020).

Esse cenário tem levado a um número crescente de afastamentos temporários por motivo de saúde, e, em casos mais graves, à exclusão definitiva do docente do ambiente escolar, por invalidez ou aposentadoria precoce (Martínez et al., 2011). Diante disso, é urgente a implementação de políticas institucionais e públicas que promovam a saúde mental do professor e valorizem a docência como prática humana essencial (Heloani, 2006; Santos e Lima, 2022).

Sabarirajan (2011) destaca que o contato diário com as dificuldades da profissão compromete a qualidade de vida do professor e sua saúde emocional, afetando negativamente sua capacidade de mediação pedagógica e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Mesquita (2011) enfatiza que ser professor não se limita à transmissão de conteúdos curriculares. O docente é, sobretudo, um orientador e facilitador do desenvolvimento das crianças, atuando como apoio nos desafios cognitivos, emocionais e sociais vivenciados por seus alunos. Essa missão exige não apenas competências pedagógicas, mas também equilíbrio emocional, empatia e estabilidade psicossocial.

2.1.2 Saúde Mental e bem-estar docente: perspectivas contemporâneas

A saúde mental dos professores da educação básica tem se consolidado como tema central no debate educacional contemporâneo, sobretudo diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, tecnológicas e institucionais que afetam diretamente o ambiente escolar. A

valorização do bem-estar psíquico dos docentes é hoje reconhecida como condição essencial para o exercício de uma prática pedagógica efetiva, ética e humanizada (Ferreira e Antunes, 2023).

Nos últimos anos, estudos apontam que a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a ausência de apoio institucional e a precarização das condições laborais têm contribuído para o crescimento dos casos de adoecimento mental entre professores (Souza e Lima, 2024). O estresse crônico⁷, a ansiedade, a depressão e a síndrome de burnout⁸ tornaram-se recorrentes entre profissionais da educação básica, comprometendo não apenas sua saúde, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves e Ribeiro, 2024).

A literatura recente destaca que a promoção da saúde mental docente requer ações integradas que envolvam mudanças estruturais nas instituições escolares, políticas públicas de valorização profissional e o fortalecimento de redes de apoio psicossocial (Silva e Andrade, 2024). Tais ações devem estar fundamentadas em princípios de reconhecimento, escuta ativa, acolhimento e justiça organizacional, permitindo que o professor se sinta pertencente e respeitado em seu espaço de trabalho (Oliveira e Matos, 2023).

Além disso, estudos mais atuais reforçam a importância da promoção do bem-estar como um elemento preventivo ao adoecimento. Isso inclui práticas como a reorganização da jornada de trabalho, o incentivo ao autocuidado, a criação de espaços de convivência saudável e a oferta de suporte emocional contínuo por meio de profissionais especializados (Ramos e Gonçalves, 2023). Ambientes escolares mais humanos e colaborativos demonstram impactos positivos tanto na saúde dos professores quanto nos indicadores de aprendizagem dos alunos (Souza e Carvalho, 2024).

Dessa forma, a promoção da saúde mental docente deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre gestores, políticas educacionais e a própria comunidade escolar. Trata-se de um investimento estratégico na qualidade da educação e na sustentabilidade da

⁷ Estressores crônicos são fatores de tensão que persistem ao longo do tempo e, quando não gerenciados, podem desencadear sofrimento psicológico e doenças relacionadas ao trabalho.

⁸ A *síndrome de burnout* é caracterizada por esgotamento emocional, despersonalização e baixa realização profissional, sendo considerada uma resposta prolongada a estressores interpessoais crônicos no trabalho.

prática docente, contribuindo para escolas mais justas, acolhedoras e emocionalmente seguras (Ferreira e Antunes, 2023).

2.1.3. Fatores de risco e proteção no ambiente escolar

O ambiente escolar exerce papel crucial na saúde mental dos professores, sendo simultaneamente espaço de realização profissional e de desgaste psíquico. Identificar os fatores de risco e os elementos protetores presentes nesse ambiente é essencial para promover intervenções eficazes que favoreçam o bem-estar docente (Oliveira et al., 2021; Bauer et al., 2007).

De acordo com Oliveira et al. (2021), os fatores de risco são circunstâncias ou condições que aumentam a vulnerabilidade dos professores a transtornos mentais e ao sofrimento emocional. Dentre os mais recorrentes na literatura, destacam-se:

- **Sobrecarga de trabalho:** A acumulação de tarefas pedagógicas e burocráticas, aliada à falta de tempo para o planejamento, é uma das principais fontes de estresse e exaustão (Souza, 2020).
- **Indisciplina e violência escolar:** Situações de confronto com alunos e familiares, bem como a falta de apoio institucional diante de episódios de violência, afetam profundamente a saúde emocional do docente (Gasparini et al., 2005).
- **Desvalorização profissional:** A ausência de reconhecimento social e econômico desmotiva os professores e contribui para a percepção de inutilidade ou fracasso profissional (Ramos, 2012).
- **Clima organizacional negativo:** Ambientes escolares marcados por competitividade, ausência de diálogo, centralização das decisões e autoritarismo da gestão agravam o mal-estar docente (Jesus e Resende, 2009).

- Falta de suporte psicológico institucional: Muitos professores não têm acesso a serviços de apoio psicológico dentro da escola ou da rede de ensino, o que dificulta a identificação precoce de quadros de sofrimento psíquico (Benevides-Pereira, 2002).

Esses fatores, quando combinados, criam um cenário de desgaste emocional progressivo, culminando em estados de estresse crônico, ansiedade, depressão e, em casos mais graves, no desenvolvimento da síndrome de burnout (Bakker e Demerouti, 2007; Carlotto e Câmara, 2007).

2.1.4. Dimensão físico-emocional: a sobrecarga invisível

Os resultados quantitativos apontam que a maioria dos professores relata sintomas recorrentes de esgotamento, como cansaço extremo, dores musculares e dificuldade para descansar. Esses achados corroboram o que autores como Maslach e Leiter (2017) descrevem como características centrais da síndrome de burnout, especialmente o esgotamento físico e emocional. A alta incidência de dores na nuca, costas e pescoço, além de afonia/disfonia, também evidencia o impacto psicossomático da pressão cotidiana. Conforme estudos de Dejours (1992), o corpo frequentemente expressa aquilo que a psique não consegue verbalizar, e a dor física pode se configurar como um “grito silencioso” diante da precarização do trabalho docente.

Além disso, a ansiedade constante, lapsos de memória e impaciência com alunos e colegas revelam um desgaste cognitivo e emocional severo, que compromete não apenas a saúde mental dos professores, mas também sua capacidade pedagógica, afetando diretamente a qualidade do ensino.

2.1.5. Motivação e identidade profissional em tensão

Um dos pontos mais reveladores da análise é o descompasso entre a motivação e a persistência na carreira docente. Mesmo diante de sentimentos como a falta de vontade de ir trabalhar, a maioria dos professores afirma que escolheria ser professor novamente. Esse dado ilustra uma tensão entre o sofrimento experienciado no cotidiano e a permanência de um vínculo identitário com a profissão (Nóvoa, 1992).

Essa ambiguidade é amplamente discutida por autores como Nóvoa (1997), que aponta para a existência de uma vocação resistente: uma espécie de “resistência simbólica” que mantém os professores atuantes, mesmo em contextos adversos, sustentada pelo compromisso ético e afetivo com a educação.

2.1.6. Os resíduos de prazer e a possibilidade da resiliência

Apesar da predominância do sofrimento, a análise dos dados também mostra que satisfação, criatividade e boas relações interpessoais continuam presentes, ainda que em intensidade reduzida. Cerca de 60% dos professores relatam manter relações positivas com colegas e gestores, e mais da metade reconhece sentir satisfação em realizar suas tarefas com frequência.

Esses indicadores reforçam a ideia de que a docência, mesmo em cenários desafiadores, não é uma experiência unicamente negativa. Conforme afirma Tardif (2002), o trabalho docente é simultaneamente carregado de contradições, pois articula prazer e sofrimento, frustração e realização. Esses resíduos de prazer não devem ser vistos como um alívio compensatório, mas como potenciais catalisadores de mudança, que apontam para a possibilidade de construção de espaços institucionais mais saudáveis e afetivamente significativos. (Esteve, 1999).

2.1.7. O contexto escolar como determinante do bem-estar

A caracterização das duas escolas investigadas mostra realidades educacionais marcadas por vulnerabilidade social, diversidade cultural e desigualdade de acesso. Esses fatores influenciam diretamente as experiências emocionais e físicas dos docentes, reforçando a importância de se considerar o contexto socio-comunitário como elemento central na análise da saúde mental docente (Frigotto e Sisto, 2009).

Enquanto a Escola Básica nº 2 lida com desafios como abandono escolar, conflitos étnicos e falta de recursos, a Escola Luísa Todt se destaca por sua participação em projetos institucionais e reconhecimento ao mérito acadêmico. No entanto, ambas compartilham o esforço de enfrentar desigualdades sociais e garantir o direito à educação, o que reforça a complexidade do trabalho docente nesses espaços.

2.1.8. Burnout na Escola: Um fenômeno emergente e multifatorial

A Síndrome de Burnout⁹, também conhecida como esgotamento profissional, é um fenômeno psicossocial que tem se tornado cada vez mais recorrente no contexto escolar, especialmente entre professores da educação básica. Caracteriza-se por um estado de exaustão emocional, despersonalização e sentimento de baixa realização profissional, resultante de uma exposição prolongada a condições de trabalho desgastantes (Maslach e Jackson, 1981).

No ambiente escolar, o burnout¹⁰ manifesta-se de forma silenciosa e progressiva, comprometendo não apenas a saúde mental dos docentes, mas também a qualidade do ensino e a dinâmica pedagógica como um todo (Oliveira e Matos, 2023). Pesquisas recentes demonstram que a sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados, a indisciplina em sala de aula e a ausência de reconhecimento institucional são fatores determinantes para o adoecimento psíquico dos profissionais da educação (Souza e Lima, 2024).

De acordo com estudo¹¹ realizado por Ferreira e Santos (2023), 68% dos professores entrevistados relataram sintomas relacionados ao burnout, como cansaço extremo, insônia, irritabilidade e dificuldade de concentração. Esses dados confirmam a urgência de ações preventivas por parte das instituições escolares e dos órgãos gestores da educação.

Entre os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento do burnout na escola estão: a intensificação das demandas administrativas e pedagógicas (Souza e Lima, 2024); a ausência¹² de espaços de escuta e acolhimento emocional (Ferreira e Santos, 2023); a precariedade¹³ nas condições de trabalho, como turmas superlotadas, infraestrutura inadequada e falta de recursos

⁹ A definição clássica de burnout foi desenvolvida por Christina Maslach e Susan Jackson, que identificaram três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.

¹⁰ O impacto do burnout docente transcende o indivíduo, afetando o clima organizacional e o processo de aprendizagem dos alunos.

¹¹ Estudos semelhantes, como o de Teles, Valle e Rodríguez (2020), também identificam índices elevados de esgotamento entre docentes portugueses, com efeitos diretos na qualidade de vida e no desempenho profissional

¹² A ausência de políticas públicas consistentes de apoio psicológico e valorização docente tem sido apontada como uma das principais lacunas no enfrentamento do burnout na educação básica.

¹³ A precarização das condições escolares inclui fatores como sobrecarga de trabalho, baixos salários e infraestrutura deficiente, que elevam os níveis de estresse e desgaste emocional.

pedagógicos⁴ (Almeida e Costa, 2023); e a fragilidade das redes de apoio institucional e a escassa oferta de políticas públicas voltadas ao cuidado docente (Ramos e Gonçalves, 2023).

Além disso, o impacto emocional da pandemia de COVID-19 deixou marcas profundas na saúde mental dos educadores, com muitos docentes enfrentando dificuldades para retomar suas atividades presenciais diante do medo, da insegurança e da readaptação pedagógica (Vieira e Mendonça, 2023).

Estudos apontam que docentes acometidos pela síndrome de burnout tendem a apresentar queda no desempenho profissional, aumento do absenteísmo e maior propensão ao abandono da carreira¹ (Gonçalves e Ribeiro, 2024). O sofrimento silencioso vivenciado por muitos professores configura-se como um obstáculo à construção de ambientes escolares saudáveis e humanizados.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as instituições escolares adotem estratégias de enfrentamento do burnout, tais como: Implementação de programas de promoção da saúde mental e bem-estar docente (Oliveira e Matos, 2023); Formação continuada sobre inteligência emocional, autocuidado e manejo do estresse (Ramos e Gonçalves, 2023); Redução das exigências burocráticas e reestruturação da carga horária de trabalho (Ferreira e Santos, 2023); Criação de políticas institucionais que valorizem o trabalho docente e promovam uma cultura de cuidado coletivo (Souza e Lima, 2024).

A superação do burnout requer, portanto, uma abordagem sistêmica e articulada, que envolva gestores escolares, secretarias de educação, sindicatos e a própria comunidade escolar. O reconhecimento do sofrimento docente como um problema legítimo e coletivo é o primeiro passo para a construção de escolas emocionalmente seguras e pedagogicamente eficazes (Souza e Barreto, 2023; Mendes e Tavares, 2024). Estudos apontam que quando o sofrimento emocional é tratado como responsabilidade compartilhada entre as instituições e os profissionais, há maior eficácia na prevenção do esgotamento docente e na promoção da saúde mental (Fernandes, Lopes e Silva, 2023). Conforme destacam (Souza e Barreto, 2023), a responsabilização coletiva é essencial para romper com a lógica individualizante do sofrimento psíquico, muitas vezes atribuída unicamente ao profissional.

Estudos recentes¹⁴ indicam que escolas que adotam práticas de cuidado coletivo e apoio mútuo apresentam menor incidência de transtornos emocionais entre os profissionais da educação (Fernandes et al., 2023). Esses ambientes favorecem não apenas a saúde dos educadores, mas também a aprendizagem e o clima escolar, o que reforça a ideia de que o bem-estar docente é um elemento estratégico da qualidade educacional. Segundo (Silva e Campos, 2024, p. 78), "Promover o bem-estar emocional dos professores não é um ato de gentileza, mas uma estratégia pedagógica, administrativa e política. Sem professores emocionalmente saudáveis, não há educação de qualidade".

Assim, a superação do burnout deve ser compreendida como um compromisso coletivo, orientado pela ética do cuidado, pela valorização dos trabalhadores da educação e pela construção de um projeto pedagógico que considere as dimensões emocionais da prática docente (Carvalho e Lima, 2023; Oliveira, 2024). A inclusão da saúde emocional como parte da proposta pedagógica amplia a concepção de educação para além do conteúdo curricular, reconhecendo o professor como sujeito integral em sua atuação (Nogueira e Martins, 2023).

2.1.9. Comparação com Cenários Internacionais: Portugal e Europa

Dados do relatório TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) indicam que 36% dos professores portugueses relataram sentir-se emocionalmente exaustos ao final do dia de trabalho, um índice superior à média da OCDE (OECD, 2019). O TALIS, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um inquérito internacional que investiga as condições de trabalho, as práticas pedagógicas e o bem-estar dos professores e diretores escolares, fornecendo uma visão comparativa entre os países participantes.

- 87,2% dos professores afirmaram sofrer algum tipo de estresse;
- 35% relataram “muito estresse” e 53% “bastante estresse”;

¹⁴ Ver, por exemplo, *Burnout and Long-term Sickness Absence From the Teaching Function: A Cohort Study* (2022-2023), estudo longitudinal com 509 professores do ensino básico e secundário, que identificou associação entre altos níveis de despersonalização e maior risco de afastamento prolongado por doença. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35664915>

- Mais da metade declarou que a profissão impacta negativamente sua saúde física e mental.

Segundo esse estudo, o elevado nível de estresse entre os professores portugueses está associado a múltiplos fatores, como a sobrecarga de trabalho, a pressão para atingir metas de desempenho, a escassez de recursos e a falta de reconhecimento profissional. Correia (2021) destaca ainda que a intensificação das tarefas administrativas e a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar contribuem para o aumento da exaustão emocional e da desmotivação.

Esses resultados convergem com os achados do Relatório TALIS 2018, que apontam que o bem-estar docente está fortemente relacionado à qualidade do clima escolar e ao apoio recebido pelas lideranças. Em contextos nos quais os professores percebem abertura ao diálogo, valorização de seu trabalho e suporte emocional por parte da gestão, observam-se menores índices de estresse e maior satisfação profissional (OECD, 2019).

Assim, torna-se evidente que as dimensões emocionais e organizacionais do trabalho docente são determinantes para a promoção da saúde mental dos professores. Investir em práticas de liderança empática, reconhecimento profissional e espaços institucionais de escuta pode contribuir significativamente para reduzir o desgaste emocional e fortalecer o bem-estar coletivo nas escolas.

Esses dados reforçam que o problema se configura como um fenômeno transnacional, influenciado por reformas educacionais, cobrança por resultados e sobrecarga emocional. As demandas por excelência educacional, combinadas com a precarização das condições de trabalho, têm levado ao adoecimento coletivo da classe docente (Souza et al., 2024; Ferreira & Souza, 2024).

A comparação entre os ciclos do TALIS (2018, 2021 e 2024) revela uma persistência estrutural dos fatores associados ao estresse docente, com destaque para o excesso de tarefas administrativas, o volume elevado de correções e a pressão institucional sobre os resultados dos alunos. Os dados de 2018 já demonstravam níveis altos de estresse entre professores portugueses (~35%), muito acima da média da OCDE. Em 2021, embora os valores médios globais variassem

entre níveis moderados de estresse, manteve-se a associação entre carga de trabalho e mal-estar. Em 2024, apesar de uma ligeira redução percentual (26%), Portugal continua acima da média internacional, e a intensidade atribuída às fontes de estresse permanece elevada.

Esses resultados, analisados em conjunto, indicam que a sobrecarga docente não é circunstancial, mas sim um elemento contínuo da profissão, reforçando a necessidade de políticas de simplificação administrativa, reorganização das tarefas e promoção do bem-estar. A recorrência dos mesmos fatores ao longo de três ciclos distintos do TALIS demonstra que, sem mudanças estruturais, o estresse docente tende a manter-se elevado, com repercussões diretas sobre saúde mental, motivação e permanência na

2.2. Fatores de Proteção

Por outro lado, existem aspectos do ambiente escolar que funcionam como fatores de proteção para a saúde mental do professor, servindo como mecanismos de enfrentamento e resiliência frente às adversidades (Jesus e Rezende, 2009). Entre eles, destacam-se:

- **Apoio entre colegas:** A solidariedade e o suporte emocional mútuo entre professores são apontados como importantes mecanismos de proteção, promovendo sentimento de pertencimento e de reconhecimento (Skaalvik e Skaalvik, 2010);
- **Autonomia profissional:** A liberdade para tomar decisões pedagógicas e para inovar em sala de aula contribui significativamente para a satisfação e realização profissional (Oliveira et al., 2021).
- **Formação continuada:** A possibilidade de atualização e aperfeiçoamento por meio de cursos e capacitações oferece ao professor ferramentas para lidar com os desafios do cotidiano escolar e fortalece sua autoestima profissional (Carlotto e Câmara, 2007).
- **Gestão democrática e participativa:** Escolas que promovem o diálogo, a participação dos professores nas decisões e a escuta ativa de suas necessidades criam um ambiente mais saudável e colaborativo (Reis, 2009).
- **Reconhecimento institucional e social:** A valorização do trabalho docente, tanto por parte da gestão quanto da comunidade escolar, favorece o bem-estar e o engajamento dos professores com o processo educacional (Pereira, 2014).

Segundo Tardif e Lessard (2009), o equilíbrio entre exigências e recursos no ambiente de trabalho é determinante para a saúde mental dos profissionais da educação. Ambientes que favorecem o diálogo, a cooperação e o reconhecimento fortalecem o vínculo do professor com sua profissão e reduzem significativamente os índices de afastamento por adoecimento.

Assim, para promover a saúde mental no contexto escolar, é necessário compreender que o sofrimento docente não é fruto apenas de questões individuais, mas de uma estrutura organizacional e sociopolítica que pode (ou não) acolher e sustentar o professor em sua prática cotidiana (Dejours, 1994; Oliveira e Lima, 2023).

2. 2.1. Práticas Internacionais de Promoção da Saúde Mental Docente

Carlotto Câmara, 2023 e Souza e Pereira (2023) destacam que diversos países têm desenvolvido políticas públicas e estratégias institucionais para lidar com os impactos negativos do exercício docente na saúde mental. Essas iniciativas, geralmente integradas aos sistemas de educação e saúde, demonstram que é possível construir modelos de apoio eficazes, com resultados mensuráveis, como a redução do estresse ocupacional, a prevenção da síndrome de burnout e o aumento da satisfação profissional dos professores.

Segundo os autores, programas de acompanhamento psicológico, grupos de apoio, formação continuada com foco em saúde emocional e políticas de melhoria das condições de trabalho são exemplos de estratégias que têm mostrado resultados positivos. Além disso, a articulação intersetorial entre políticas educacionais e de saúde pública aparece como um diferencial importante para assegurar a efetividade das ações implementadas (Carlotto e Câmara, 2023; Souza e Pereira, 2023).

Essa perspectiva evidencia que o bem-estar docente precisa ser entendido como um compromisso coletivo, que deve envolver o Estado, as instituições de ensino e a comunidade escolar. Ao reconhecer a docência como uma atividade marcada por fortes exigências emocionais

e cognitivas, tais iniciativas reforçam a urgência de políticas consistentes que priorizem a saúde mental dos profissionais da educação.

A Finlândia, por exemplo, é frequentemente citada como exemplo positivo de bem-estar docente. Segundo Sahlberg (2011), o sistema educacional finlandês aposta na formação de alta qualidade e autonomia profissional dos professores como bases para o equilíbrio emocional no trabalho. O ambiente escolar é pautado por respeito mútuo, gestão participativa e ausência de controle excessivo sobre os métodos de ensino, fatores que contribuem diretamente para baixos índices de burnout entre os docentes (OECD, 2018).

Além disso, há suporte psicológico acessível dentro das escolas e programas regulares de desenvolvimento profissional contínuo. O modelo finlandês reforça a ideia de que confiança institucional e valorização social do professor são determinantes para a promoção da saúde mental na carreira docente.

No Canadá, políticas voltadas à saúde mental no trabalho docente estão articuladas em diferentes níveis: escolar, distrital e provincial. Iniciativas como o “Teacher Wellness Program”, implementado em províncias como British Columbia e Alberta, oferecem suporte psicológico, sessões de mindfulness, redes de apoio entre pares e flexibilização de jornada em casos de adoecimento emocional (Travers e Cooper, 2016).

Estudos demonstram que a presença de lideranças escolares sensíveis às questões emocionais dos professores, aliada à existência de canais efetivos de escuta e diálogo, contribui para um clima organizacional mais saudável e preventivo (Collie, 2021).

Na Austrália, políticas como o programa “Be You”, coordenado por órgãos federais em parceria com instituições escolares, têm como foco o desenvolvimento de culturas de bem-estar coletivo. As escolas são incentivadas a criar planos estratégicos de promoção de saúde mental, envolvendo toda a comunidade escolar, professores, alunos e famílias (Beyond Blue, 2020).

Esse modelo parte do princípio de que a saúde mental não deve ser apenas tratada individualmente, mas promovida coletivamente por meio de práticas institucionais consistentes, como formação em saúde emocional, grupos de apoio, programas antiviolença e espaços de escuta ativa.

No Brasil, a saúde e o bem-estar laboral do professor do ensino básico enfrentam desafios significativos, apesar de existir legislação e políticas públicas voltadas à proteção do trabalhador, como a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e programas de promoção da saúde escolar (Codo, 2006; Leite e Souza, 2007). As condições de trabalho caracterizam-se por sobrecarga, acúmulo de funções, falta de recursos e demandas emocionais intensas, fatores que contribuem para o estresse ocupacional, burnout e transtornos de ansiedade e depressão (Leite e Souza, 2007; Maslach e Leiter, 2016).

Embora algumas redes escolares implementem programas de apoio psicológico e formação continuada, essas iniciativas são geralmente pontuais e dependentes de recursos locais, evidenciando que o cuidado com a saúde mental docente ainda é tratado mais como responsabilidade individual do que como uma prioridade institucional (Codo, 2006; Esteve, 1999).

Dessa forma, a promoção efetiva da saúde e do bem-estar do professor brasileiro requer políticas públicas estruturadas, integração entre educação e saúde, e medidas que reconheçam a complexidade e as múltiplas demandas da prática docente.

Em Portugal, a qualidade de vida dos professores do ensino básico também é impactada por múltiplos fatores relacionados ao ambiente de trabalho e às exigências da profissão. Condições como sobrecarga de trabalho, demandas administrativas, pressão por resultados e falta de recursos pedagógicos contribuem para elevados níveis de estresse, burnout e ansiedade entre os docentes (Santos e Rodrigues, 2020; Costa et al., 2021). A instabilidade contratual, a precarização de empregos e a crescente diversidade das turmas aumentam ainda mais a complexidade da atividade docente, afetando tanto a saúde mental quanto a satisfação profissional (Pereira e Almeida, 2019).

Embora existam programas de apoio psicológico, formação contínua e iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação e associações de professores, essas ações são muitas vezes pontuais e não contemplam sistematicamente toda a rede escolar (Santos e Rodrigues, 2020). Assim, a melhoria da qualidade de vida docente em Portugal depende de políticas públicas integradas, do fortalecimento de condições de trabalho adequadas e do oferecimento contínuo de suporte emocional, reconhecendo que o bem-estar dos professores é essencial para a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos (Costa et al., 2021; Pereira e Almeida, 2019).

2.2.3 Comparação entre Brasil e Portugal

Tanto no Brasil quanto em Portugal, os professores do ensino básico enfrentam sobrecarga de trabalho, pressões institucionais e demandas emocionais que afetam sua saúde mental e qualidade de vida. Em ambos os países, existem iniciativas de apoio psicológico e programas de formação continuada, mas elas permanecem insuficientes e pouco sistematizadas. A principal diferença está na consolidação das políticas: enquanto Portugal possui algumas estratégias nacionais e associativas mais articuladas, ainda que limitadas, no Brasil essas iniciativas são mais fragmentadas e dependem fortemente de recursos locais e de projetos pontuais (Codo, 2006; Leite e Souza, 2007; Santos e Rodrigues, 2020).

Segundo Jesus et al. (2021), a ausência de políticas estruturadas e permanentes, aliada à carência de investimento em saúde mental no contexto educacional, compromete a efetividade das ações existentes. As experiências internacionais demonstram que a institucionalização de políticas de bem-estar docente, com financiamento contínuo e integração com políticas educacionais, é condição indispensável para alcançar melhorias sustentáveis na saúde dos professores.

Portanto, a promoção efetiva da saúde e do bem-estar docente exige, em ambos os contextos, políticas públicas estruturadas, integração entre saúde e educação e atenção contínua às condições de trabalho. Reconhecer a complexidade da docência e oferecer suporte sistemático aos professores é fundamental para garantir tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

2.2.4 O bem-estar laboral do professor no Brasil e em Portugal

A seguir, apresenta-se um paralelo entre Portugal e Brasil acerca das abordagens relativas ao bem-estar dos professores do ensino básico (1.º ciclo / Ensino Fundamental I), fundamentado em estudos recentes e documentos de políticas públicas.

Em Portugal, pesquisas realizadas com docentes de educação pré-escolar indicam que o bem-estar físico e mental está positivamente associado à sensação de eficácia profissional e à conexão com o ambiente escolar, sendo observadas variações regionais favoráveis nas regiões Norte e Porto (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto [ESE-IPP], s.d.). O projeto *Teaching to Be* (T2B), coordenado pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE, 2022), destaca que o desequilíbrio entre a vida profissional e pessoal impacta negativamente o desempenho docente e promove estratégias de formação focadas no desenvolvimento emocional, manejo do estresse e gestão do ambiente escolar. Complementarmente, o projeto *EsABE* (Ecossistemas de Aprendizagem e Bem-estar), Tânia Santos é psicóloga educacional e autora do artigo de opinião intitulado "O Bem-estar dos professores na Escola – Projeto EsABE", publicado pelo Sindicato Independente de Professores e Educadores (SIPE) em dezembro de 2022, sipe.pt. Neste artigo, ela destaca a importância da escuta ativa dos docentes e da implementação de ações preventivas para combater o estresse e promover o bem-estar docente, alinhando-se às necessidades reais dos profissionais.

O Projeto EsABE, mencionado por Tânia Santos, visa precisamente a identificar e a abordar os fatores que afetam a saúde mental dos professores, propondo estratégias para melhorar o ambiente escolar e o suporte institucional. No entanto, relatos indicam que os recursos para apoio à saúde mental ainda são insuficientes, e muitos professores não têm acesso a suporte institucional adequado, sendo o seguro público de Assistência na Doença aos Servidores do Estado (Portugal), ADSE, frequentemente considerado insuficiente.

Entretanto, relatos indicam que os recursos para apoio à saúde mental ainda são insuficientes, e muitos professores não têm acesso a suporte institucional adequado, sendo o seguro público ADSE frequentemente considerado insuficiente.

No Brasil, estudos destacam que o mal-estar docente está amplamente relacionado à sobrecarga de tarefas administrativas, à baixa valorização social, ao estresse e às pressões curriculares, especialmente no ensino básico (Assunção e Oliveira, 2009). O trabalho docente é frequentemente caracterizado por jornadas intensas e responsabilidades ampliadas, sem o devido suporte institucional, o que contribui para o desgaste emocional e físico dos profissionais.

O trabalho docente é frequentemente descrito como contínuo e desgastante, com elevadas exigências emocionais e profissionais. De acordo com Pereira (2017), professores enfrentam quadros clínicos de estresse, ansiedade e depressão, decorrentes da dificuldade em transformar a realidade social, da idealização da profissão e da falta de reconhecimento social individual. Embora iniciativas de desenvolvimento profissional, como o Centro SESI (Serviço Social da Indústria) de Formação em Educação, promovam a capacitação docente, elas ainda não respondem integralmente às demandas relacionadas ao bem-estar emocional dos professores (Redalyc, 2024; DGAE, 2023). A política nacional, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), busca valorizar a carreira docente pela formação inicial, porém ainda enfrenta desafios significativos para garantir condições adequadas de trabalho e reduzir a evasão e desmotivação profissional.

Portugal tem investido em iniciativas estruturadas que consideram o bem-estar emocional docente como um componente essencial para a qualidade do ensino, explorando formações, redes de apoio e projetos colaborativos, como o *Teaching to Be* (Direção-Geral da Administração Escolar [DGAE], 2022) e o EsABE (Santos, 2023). Estudos recentes evidenciam que professores portugueses apresentam maior sensação de eficácia e bem-estar quando contam com suporte institucional e formação voltada à gestão emocional (Oliveira et al., 2024).

No Brasil, embora existam políticas de valorização acadêmica e de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Ministério da Educação [MEC], 2020), observa-se uma carência de estratégias voltadas especificamente ao bem-estar psicológico docente. Pesquisas apontam que fatores como sobrecarga de trabalho, baixa valorização social e estresse ocupacional afetam diretamente a saúde mental dos professores (Pereira, 2017; Oliveira, 2015; Souza e Silva, 2021).

Essa diferença evidencia que, enquanto Portugal tem avançado na construção de redes de apoio e de projetos específicos para promoção do bem-estar docente, o Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à estrutura de suporte psicossocial, o que impacta diretamente a motivação e a permanência do professor na carreira.

Tabela 1 : *Quadro comparação bem-estar docente em Portugal e Brasil*

Aspecto	Portugal	Brasil
Foco institucional	Projetos específicos para o bem-estar emocional docente, como Teaching to Be (DGAE, 2022) e EsABE (Santos, 2023), com formação focada em gestão emocional e suporte psicossocial (Oliveira et al., 2024).	Políticas voltadas para formação e valorização acadêmica, como PIBID (MEC, 2020), mas carência de programas específicos para saúde mental e bem-estar (Pereira, 2017; Souza & Silva, 2021).
Principais fatores de risco	Estresse emocional, isolamento e falta de recursos, embora com redes emergentes de apoio (Santos, 2023; DGAE, 2022).	Sobrecarga administrativa, baixa valorização social e pressões institucionais que levam ao estresse e adoecimento mental (Oliveira, 2015; Pereira, 2017).
Indicadores de saúde mental	Melhoria da sensação de eficácia e redução do estresse quando há suporte institucional e formação emocional (Oliveira et al., 2024).	Elevados índices de ansiedade, depressão e exaustão profissional associados a condições adversas de trabalho (Souza & Silva, 2021).
Rede de apoio	Formação continuada, projetos colaborativos e redes escolares que promovem a escuta ativa e prevenção (DGAE, 2022; Santos, 2023).	Formação técnica e acadêmica disponíveis, porém com suporte psicossocial insuficiente para o enfrentamento das demandas emocionais (MEC, 2020; Pereira, 2017).

Fonte: Fonte: Elaboração própria, com base em DGAE (2022), Santos (2023), Oliveira et al. (2024), MEC (2020), Pereira (2017) e Souza e Silva (2021).

2.2.5 O Papel Do Gestor Escolar Na Promoção Da Saúde Mental Dos Professores

O gestor escolar desempenha um papel estratégico na construção de ambientes educacionais saudáveis, sendo peça-chave na promoção da saúde mental dos professores (Moraes e Vieira, 2023). Mais do que responsável pela administração burocrática da escola, o gestor é

mediador de relações, articulador de políticas institucionais e promotor de uma cultura organizacional pautada no cuidado, no reconhecimento e no diálogo (Silva e Andrade, 2024).

Estudos recentes indicam que a qualidade da liderança escolar impacta diretamente o bem-estar dos docentes. Gestores que adotam práticas de gestão participativa, escuta ativa e valorização profissional contribuem para a criação de climas escolares mais acolhedores, nos quais os professores sentem-se apoiados e pertencentes (Oliveira e Santos, 2023). Em contrapartida, lideranças autoritárias ou omissas diante do sofrimento docente tendem a agravar o desgaste emocional da equipe pedagógica, favorecendo o surgimento de quadros de estresse crônico e burnout (Costa, Martins e Silva, 2023).

Entre as atribuições fundamentais do gestor escolar nesse campo, destacam-se:

- Reconhecer os sinais de adoecimento psíquico na equipe docente e agir de forma preventiva (Gonçalves e Mendes, 2024);
- Criar espaços institucionais de escuta e acolhimento, como rodas de conversa, encontros pedagógicos voltados ao bem-estar ou momentos de partilha emocional (Ferreira e Nogueira, 2023);
- Medir e reequilibrar a carga de trabalho dos professores, minimizando excessos burocráticos e promovendo condições dignas de atuação (Ramos e Souza, 2024);
- Fomentar a cultura do reconhecimento, celebrando conquistas pedagógicas, incentivando o desenvolvimento profissional e combatendo a invisibilidade do trabalho docente (Almeida e Barreto, 2023);
- Estabelecer parcerias com profissionais da saúde mental, como psicólogos educacionais ou equipes de apoio psicossocial, visando à construção de redes de cuidado institucional (Silva e Andrade, 2024).

Além disso, cabe ao gestor ser um modelo de comportamento emocionalmente saudável, promovendo relações interpessoais pautadas na empatia, no respeito e na escuta ética (Lopes e Moreira, 2023). A liderança escolar humanizada atua como fator protetivo à saúde mental dos

professores, pois reduz sentimentos de solidão institucional e fortalece o senso de pertencimento (Moraes e Vieira, 2023).

Em síntese, o gestor escolar não é apenas um agente administrativo, mas um agente político e humano, cuja atuação pode contribuir significativamente para a promoção de uma cultura de cuidado e saúde no ambiente escolar (Moura & Oliveira, 2023; Silva e Bastos, 2024). A valorização do papel do gestor nesse contexto é, portanto, uma condição indispensável para o enfrentamento do adoecimento docente e para a construção de escolas mais saudáveis e humanizadas (Ramos e Souza, 2024).

3. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral compreender os principais fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos professores do ensino básico. Para a concretização desse objetivo, recorrem-se a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente entrevistas, questionários aplicados a docentes da rede escolar e análise documental. Além disso, destacam-se como objetivos específicos: identificar os principais fatores de risco para a saúde mental dos professores; analisar os impactos dessas condições no bem-estar pessoal e profissional dos docentes; e, por conseguinte, examinar as estratégias atuais de suporte e intervenção disponíveis para essa categoria profissional.

Objetivo Geral

Compreender os principais fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos professores do ensino básico. Esse objetivo será concretizado, conforme referido adiante, por meio da aplicação de um conjunto de técnicas de recolha de dados, como sejam as entrevistas, o questionário aplicado a docentes da rede escolar e análise documental.

Objetivos específicos

- Identificar os principais fatores de risco para a saúde mental dos professores.
- Avaliar os impactos os fatores de risco sobre o bem-estar pessoal e profissional dos docentes.

- Analisar estratégias atuais de suporte e intervenção disponíveis para os professores.

4. Metodologia

4.1 Tipo de Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com aspectos quantitativos descritivos, por meio da aplicação de questionário. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender, de forma mais aprofundada, as percepções e experiências dos professores do ensino básico em relação à sua saúde mental e bem-estar. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e interpretações que os indivíduos atribuem às suas vivências, sendo, portanto, adequada à análise de fenômenos subjetivos como o sofrimento psíquico, a motivação e a percepção do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, aspectos quantitativos foram utilizados para levantar dados objetivos como frequência de sintomas, tempo de serviço, sexo, idade, entre outros, que permitiram uma análise descritiva dos elementos observados. Essa abordagem mista contribui para uma compreensão mais completa e integrada do objeto de estudo (Creswell e Plano Clark, 2018).

4.2. Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por professores do ensino básico da região de Setúbal, Portugal. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse dos docentes em colaborar com o estudo. Participaram do levantamento 21 professores de ambos os sexos, com idades variando entre 35 e 55 anos e tempo médio de experiência docente entre 10 e 25 anos. Para a coleta de dados, adotou-se uma amostra por conveniência, caracterizada como um tipo de amostragem não probabilística, na qual os participantes são selecionados de acordo com sua facilidade de acesso e disponibilidade ao pesquisador, e não por representarem aleatoriamente toda a população (Gil, 2019; Sampieri et al., 2021).

Essa escolha metodológica se deveu às limitações de tempo e à disponibilidade dos professores da instituição participante, possibilitando a realização da pesquisa de forma prática e eficiente. Apesar disso, é importante ressaltar que, por se tratar de uma amostra não probabilística, os resultados obtidos não podem ser generalizados para toda a população de professores do ensino básico.

A coleta de dados qualitativos foi realizada por meio de perguntas abertas aplicadas a três profissionais da área da educação: uma professora, uma psicóloga educacional e uma coordenadora escolar. O objetivo dessa coleta foi compreender as percepções e experiências desses profissionais em relação ao tema investigado, especialmente no que se refere às condições emocionais e organizacionais do ambiente escolar.

As respostas obtidas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permite identificar categorias temáticas a partir da leitura, codificação e interpretação das falas. Esse método foi escolhido por possibilitar uma compreensão aprofundada dos significados presentes nos discursos, respeitando a subjetividade dos participantes e a complexidade do fenômeno estudado.

O processo de análise ocorreu em três etapas: (a) pré-análise, com leitura flutuante e organização do material; (b) exploração do material, com identificação de unidades de registro e categorias temáticas; e (c) tratamento e interpretação dos resultados, buscando relacionar as categorias emergentes ao referencial teórico da pesquisa. Essa abordagem favoreceu a identificação de aspectos recorrentes e relevantes sobre o bem-estar docente, o papel das lideranças escolares e as práticas institucionais de cuidado emocional.

4.3. Contexto de estudo

O estudo foi desenvolvido em duas instituições de ensino público do município de Setúbal, Portugal, ambas pertencentes à rede de escolas do 1.º ao 3.º ciclo. A primeira, uma escola básica do 1.º ciclo situada na freguesia de Santa Maria da Graça/São Julião, integra o Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage. Esta unidade atende crianças entre 6 e 10 anos de idade, em turmas do 1.º ao 4.º ano, estando inserida em uma área urbana central e em proximidade a equipamentos

culturais e de transporte. Sua infraestrutura segue o modelo modular característico das escolas do Plano dos Centenários, com salas de aula, serviços administrativos e pátios internos.

A segunda instituição, localizada na freguesia de São Sebastião, corresponde à escola-sede do Agrupamento de Escolas Luísa Todi. Este agrupamento oferece educação desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo (1.º ao 9.º ano) e atende uma comunidade escolar caracterizada pela diversidade sociocultural, incluindo estudantes de contextos vulneráveis e filhos de imigrantes. A escola apresenta tradição em programas de sustentabilidade e cidadania, destacando-se pela participação contínua no programa Eco-Escolas, com galardão da Bandeira Verde desde 2015, bem como pelo reconhecimento com o selo Escola Azul. Além disso, o agrupamento desenvolve projetos de apoio social em parceria com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, assegurando alimentação, transporte escolar e atividades extracurriculares, especialmente para alunos do 1.º ciclo.

A caracterização institucional permite compreender o ambiente em que os docentes participantes da pesquisa estão inseridos, contextualizando os resultados obtidos e reforçando a relevância de considerar tanto as condições estruturais quanto as iniciativas educativas e sociais na análise do bem-estar docente.

Tabela 2: *Quadro- caracterização Escola Básica Santa Maria*

Categoria	Descrição
Nome completo	Escola Básica N°2 de Santa Maria da Graça
Localização	Rua de Mormugão, 40 – 2900-504 Setúbal
Telefone	265 428 752
E-mail	geral@uf-setubal.pt
Agrupamento	Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage
Tipo de ensino	1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 4.º ano)
Oferta educativa	Ensino regular com atividades complementares
Missão institucional	Promover uma educação inclusiva, de qualidade e próxima da comunidade, alinhada com os valores do Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage.
Projetos em destaque	Participação em iniciativas desportivas, culturais e ambientais, como o Corta-Mato Escolar e programas de Educação para a Cidadania.
Infraestruturas	Instalações adaptadas ao ensino básico, com espaços recreativos e pedagógicos adequados ao desenvolvimento integral dos alunos.

Fonte: Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage. (n.d.). *EB N°2 de Setúbal*

Tabela 3: *Quadro- caracterização Escola Básica Luísa Todi*

Dimensão	Caracterização
Nível de ensino	Pré-escolar até 3.º ciclo (9.º ano)
Localização	Rua Adriano Correia de Oliveira, São Sebastião, Setúbal
Contexto comunitário	População diversa com desafios socioeconômicos; foco em inclusão social
Infraestrutura	Serviços de apoio à família, refeitório, prolongamento de horário
Projetos e cultura escolar	Programas Eco-Escolas e Escola Azul; reconhecimento institucional e ambiental
Resultados e participação	Reconhecimento ao mérito acadêmico; integração com a comunidade e o município
Desafios	Desigualdades sociais, manutenção de infraestrutura, apoio contínuo a famílias

Fonte: Agrupamento de Escolas Luísa Todi. (n.d.). *EB 23 de Luísa Todi (sede)*.

Para a coleta de dados deste estudo, foram utilizados questionários estruturados de perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, de modo a obter informações complementares sobre a saúde física e mental dos docentes, bem como sobre fatores institucionais e individuais que influenciam o bem-estar no contexto escolar.

Os questionários fechados permitiram a mensuração quantitativa de variáveis relacionadas ao esgotamento físico, emocional e cognitivo, bem como a percepção dos professores sobre carga de trabalho, suporte institucional e satisfação profissional. Já as entrevistas com perguntas abertas possibilitaram a coleta de dados qualitativos, permitindo aos docentes expressarem suas experiências, sentimentos e percepções de forma mais detalhada, enriquecendo a compreensão do fenômeno investigado (Creswell, 2014; Flick, 2018).

O uso combinado de métodos quantitativos e qualitativos permitiu uma abordagem mista, favorecendo a triangulação de dados e aumentando a robustez e a confiabilidade dos resultados obtidos (Bryman, 2016).

O presente trabalho foi elaborado em três seções:

1. Dados sociodemográficos e profissionais: idade, sexo, tempo de trabalho.
2. Percepção sobre saúde mental e bem-estar: frequência de sintomas de estresse, ansiedade, desmotivação, sentimentos de realização, suporte institucional, etc.;
3. Fatores de risco e proteção percebidos no ambiente escolar: relações interpessoais, autonomia, condições de trabalho, políticas institucionais de apoio, entre outros.

4.5. Procedimentos de Coleta de Dados

A aplicação do questionário foi realizada de forma online, utilizando uma plataforma digital segura e acessível aos participantes. O link foi enviado por e-mail e redes institucionais, respeitando os critérios éticos de voluntariedade, anonimato e sigilo.

Os dados foram coletados entre os meses de março e julho, mediante o aceite livre e esclarecido dos participantes, conforme os princípios estabelecidos na Declaração de Helsinque e nas diretrizes éticas do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV, Portugal).

4.6. Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados a partir de duas abordagens complementares:

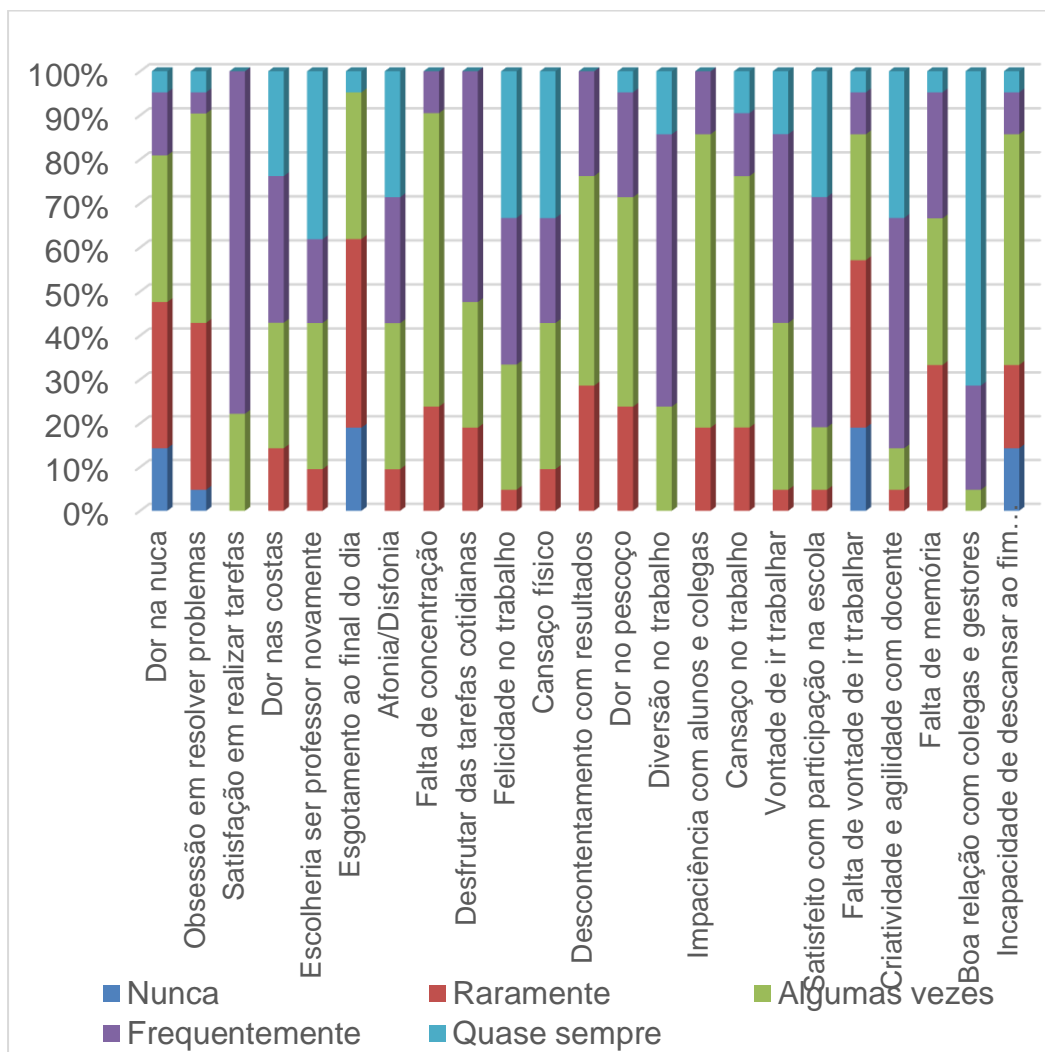
- Análise quantitativa descritiva, por meio de estatísticas simples (frequências, médias, percentuais), para mapear os principais indicadores relacionados à saúde mental e bem-estar;
- Análise qualitativa de conteúdo que permitiu categorizar as respostas abertas com base em temas emergentes, tais como: sentimentos de sobrecarga, relação com a gestão, estratégias de enfrentamento, entre outros.

5. Procedimento de Análise de dados

A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado a 21 professores de duas escolas públicas do ensino básico da cidade de Setúbal revela uma realidade multifacetada e paradoxal da docência: de um lado, o sofrimento físico e emocional decorrente de condições adversas de trabalho; de outro, a permanência de elementos de prazer, sentido e compromisso com a profissão.

O gráfico, abaixo representado, mostra o resultado da pesquisa que contou com 23 perguntas que foram respondidas com: nunca; raramente; algumas vezes; frequentemente ou quase sempre.

Figura 1 *Saúde, emoções e experiência profissional dos professores*



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos resultados do questionário aplicado na pesquisa.

A análise das respostas dos docentes evidenciou um conjunto de tendências que refletem tanto aspectos positivos quanto pontos de atenção relacionados ao bem-estar físico e mental da categoria. Observa-se que indicadores de fadiga e estresse se destacam. Por exemplo, 42,9% dos participantes relataram sentir esgotamento ao final do dia raramente, enquanto 33,3% apontaram sentir frequentemente, e 4,8% quase sempre. De modo semelhante, a falta de concentração foi reportada por 66,7% algumas vezes e por 9,5% frequentemente, revelando a presença de impactos cognitivos significativos no exercício da atividade docente. Esses achados são coerentes com pesquisas anteriores que indicam elevada prevalência de fadiga mental e física entre professores devido à sobrecarga de trabalho (Carvalho et al., 2021; Lima e Ferreira, 2020).

Os sintomas físicos, como dores na nuca (33,3% algumas vezes; 14,3% frequentemente) e dores nas costas (28,6% algumas vezes; 33,3% frequentemente; 23,8% quase sempre), indicam desconfortos relacionados possivelmente à postura prolongada, sobrecarga vocal e condições ergonômicas inadequadas (Silva et al., 2019). Adicionalmente, a incapacidade de descansar ao fim do trabalho foi reportada algumas vezes por 52,4% dos respondentes, sugerindo um impacto direto do trabalho na qualidade da recuperação física e emocional, o que está alinhado com evidências de exaustão crônica entre profissionais da educação (Oliveira e Santos, 2022).

Em contrapartida, os resultados também revelaram fatores positivos associados à motivação e ao ambiente de trabalho. Destaca-se a satisfação na realização de tarefas, apontada como frequente por 66,7% dos professores, e a percepção de diversão no trabalho, relatada por 61,9% com frequência. Além disso, 71,4% indicaram quase sempre ter uma boa relação com colegas e gestores, evidenciando uma rede de apoio interpessoal relevante no ambiente escolar. Essas relações positivas são apontadas como fatores protetivos importantes contra o estresse ocupacional (Souza e Mendes, 2020).

No entanto, alguns indicadores emocionais de alerta, como a falta de vontade de ir trabalhar (38,1% raramente; 28,6% algumas vezes) e a impaciência com alunos e colegas (66,7% algumas vezes), apontam para a presença de estressores que podem impactar diretamente as interações

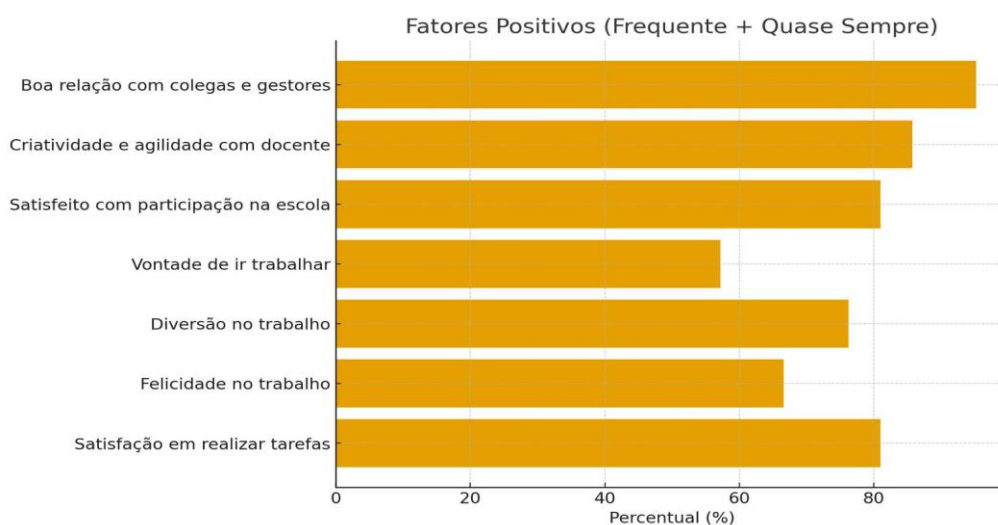
sociais no ambiente educacional, o que pode comprometer a qualidade do ensino e as relações interpessoais (Moura et al., 2021).

De modo geral, os resultados sugerem que, embora os professores apresentem elevada motivação e relações interpessoais positivas, há sinais consistentes de sobrecarga física e emocional, refletidos em fadiga, dores musculoesqueléticas e dificuldades cognitivas. Essa combinação reforça a necessidade de estratégias institucionais de promoção de saúde e bem-estar, como programas de apoio psicológico, atividades físicas adaptadas e medidas ergonômicas no ambiente de trabalho (Carvalho et al., 2021; Oliveira e Santos, 2022).

Em síntese, os achados evidenciam uma ambivalência na experiência docente: de um lado, altos índices de sintomas físicos e psicológicos relacionados ao esgotamento e à ansiedade; de outro, a permanência de fatores positivos, como satisfação profissional, prazer em desempenhar a função e boas relações interpessoais. Tal cenário reforça a necessidade de políticas institucionais que promovam a saúde e o bem-estar dos professores, buscando reduzir os fatores de risco e fortalecer os fatores protetores identificados (Maslach e Leiter, 2017; OMS, 2019).

Figura 2

Fatores Positivos (impacto desejável)



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos resultados do questionário aplicado na pesquisa.

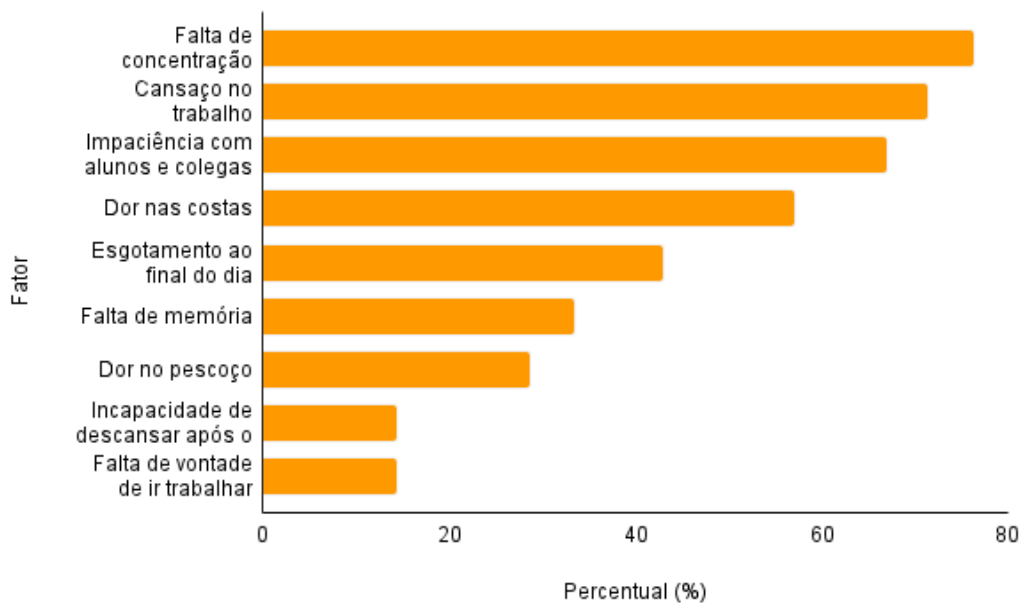
Considerando F + QS como indicadores de algo bom:

- Boa relação com colegas e gestores → 95,2% (maior impacto positivo)
- Diversão no trabalho → 76,2%
- Satisfação em realizar tarefas → 81,0%
- Criatividade e agilidade como docente → 85,7%
- Satisfeito com participação na escola → 81,0%
- Vontade de ir trabalhar → 57,2%
- Felicidade no trabalho → 66,6%

Conclusão positiva: Há um clima de relacionamento interpessoal saudável na escola e engajamento moderado-alto com o trabalho.

Figura 3

Fatores Negativos (impacto indesejado)



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos resultados do questionário aplicado na pesquisa.

Considerando F + QS como indicadores de problema:

- Falta de concentração → 76,2% (maior impacto negativo)
- Impaciência com alunos e colegas → 66,70%
- Cansaço no trabalho → 71,4%
- Falta de memória → 33,4%
- Dor no pescoço → 28,6%
- Dor nas costas → 57,1%
- Esgotamento ao final do dia → 42,9%
- Incapacidade de descansar após o trabalho → 14,3%
- Falta de vontade de ir trabalhar → 14,3% (bem menor)

Conclusão negativa: Os maiores problemas estão relacionados ao desgaste mental (falta de concentração, impaciência) e cansaço físico, o que pode indicar risco de burnout.

A análise das frequências aponta três tendências principais: a falta de concentração, o esgotamento ao final do dia e sintomas físicos como dor na nuca, dor nas costas e afonia/disfonia.

5.1. Indicadores de desgaste físico e emocional

- A falta de concentração foi reportada por 66,7% dos docentes algumas vezes e por 9,5% frequentemente, indicando impacto cognitivo no desempenho.
- O esgotamento ao final do dia foi relatado raramente por 42,9% e frequentemente por 33,3%, demonstrando variação individual, mas presença significativa de fadiga.
- Sintomas físicos como dor na nuca, dor nas costas e afonia/disfonia também se destacaram, refletindo esforço físico e vocal.

5.1.1 Aspectos motivacionais positivos

- A maioria relatou sentir satisfação em realizar tarefas frequentemente (66,7%), e diversão no trabalho foi indicada frequentemente por 61,9% dos docentes.

- A boa relação com colegas e gestores foi relatada quase sempre por 71,4%, evidenciando um ambiente colaborativo.

5.1.2 Indicadores de alerta emocional

- A falta de vontade de ir trabalhar teve valores relevantes (38,1% raramente, 28,6% algumas vezes).
- A impaciência com alunos e colegas foi reportada algumas vezes por 66,7%, sugerindo impacto do estresse no relacionamento interpessoal.
- A incapacidade de descansar ao final do trabalho apareceu em 52,4% algumas vezes.

Em síntese, os resultados evidenciam um equilíbrio entre aspectos positivos de satisfação e relacionamento e sinais de sobrecarga física e emocional, especialmente relacionados à fadiga, dores musculoesqueléticas e dificuldades cognitivas.

6. Discussões dos resultados

A análise dos dados evidencia que a prática docente envolve um desgaste físico e emocional significativo. Sintomas como dores musculoesqueléticas, esgotamento ao final do dia e dificuldade para descansar após a jornada de trabalho são comuns entre os professores, sugerindo que a docência está associada a um impacto físico persistente (Carlotto, 2011; Organização Mundial da Saúde [OMS], 2019).

No plano emocional, observam-se sinais de sobrecarga mental, como ansiedade e dificuldade de concentração, indicando que os profissionais estão sujeitos a altos níveis de estresse ocupacional, o que pode comprometer tanto o desempenho profissional quanto a saúde mental,

reforçando achados relacionados ao risco de burnout na carreira docente (Maslach e Leiter, 2017; Carlotto e Câmara, 2008).

Entretanto, os dados também apontam para aspectos positivos da experiência docente. A satisfação com as tarefas realizadas, a boa relação com colegas e momentos de diversão no trabalho surgem como fatores que promovem bem-estar e funcionam como mecanismos de proteção diante das condições desafiadoras da profissão (Oliveira et al., 2020; OMS, 2019). Esses achados sugerem que, apesar das adversidades físicas e emocionais, os vínculos sociais e o sentido de realização no trabalho podem contribuir para a resiliência dos professores.

Tabela 4 Quadro Comparação Saúde e Bem-Estar Geral vs. Saúde e Bem-Estar Laboral

Dimensão	Saúde Geral	Bem-Estar Geral	Saúde Laboral	Bem-Estar Laboral
Definição	Estado físico, emocional e social equilibrado, independente do contexto de trabalho (OMS, 1948).	Percepção subjetiva de felicidade, propósito, crescimento e relações positivas (Ryff, 1989).	Estado físico e mental diretamente relacionado às condições e demandas do ambiente de trabalho (Warr, 2002).	Percepção de satisfação, engajamento e realização no contexto do trabalho (Maslach & Leiter, 1999).
Principais fatores	Alimentação, exercício físico, sono, lazer, apoio social fora do trabalho.	Autoaceitação, autonomia, propósito de vida, resiliência emocional.	Carga de trabalho, pressão temporal, condições físicas, relações hierárquicas.	Apoio institucional, autonomia, reconhecimento, clima organizacional positivo (Collie et al., 2012; Santos & Lima, 2022).
Indicadores negativos	Doenças crônicas, ansiedade generalizada, isolamento social.	Falta de propósito, baixa autoestima, desesperança.	Burnout, estresse ocupacional, absenteísmo, afastamentos por problemas psicológicos (Jesus et al., 2021).	Percepção de desvalorização, desmotivação, falta de pertencimento (Heloani, 2006; Lopes & Esteves, 2018).
Estratégias de promoção	Terapia, exercícios físicos, alimentação saudável, tempo com família e amigos.	Desenvolvimento pessoal, espiritualidade, apoio emocional.	Políticas de redução de demandas, melhoria das condições físicas e organizacionais, apoio gerencial (Bakker & Demerouti, 2007).	Programas institucionais de saúde mental, oficinas de autocuidado, redes de apoio coletivo, reconhecimento e valorização profissional (Santos & Lima, 2022).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro comparativo apresentado evidencia distinções importantes entre os conceitos de saúde e bem-estar em contextos gerais e no contexto laboral. Enquanto a saúde geral se refere ao equilíbrio físico, emocional e social do indivíduo (OMS, 1948), a saúde laboral está diretamente

relacionada às condições de trabalho e às exigências impostas no ambiente profissional (Warr, 2002). De maneira semelhante, o bem-estar geral envolve percepções subjetivas de realização, propósito e autoestima (Ryff, 1989), ao passo que o bem-estar laboral refere-se à satisfação, engajamento e reconhecimento profissional (Maslach e Leiter, 1999).

Os dados do questionário confirmam que as dimensões da saúde e do bem-estar dos professores estão fortemente ancoradas no ambiente de trabalho. A falta de políticas institucionais de suporte, o excesso de demandas administrativas e a sobrecarga de atividades docentes impactam negativamente o equilíbrio emocional dos profissionais. Conforme Santos e Lima (2022), o clima organizacional e a presença ou ausência de redes institucionais de apoio são determinantes no processo de manutenção da saúde mental no trabalho docente.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou que os professores do ensino básico enfrentam condições de trabalho que impactam direta e significativamente sua saúde física, mental e emocional. Fatores como sobrecarga de tarefas, pressão por resultados, falta de reconhecimento institucional e indisciplina em sala de aula foram identificados como elementos recorrentes de desgaste, corroborando achados de Maslach e Jackson (1981), que descrevem o burnout docente como resultado de demandas profissionais excessivas combinadas com recursos insuficientes.

Dejours (1994) também ressalta que o trabalho docente pode ser simultaneamente fonte de realização e de sofrimento, sendo as condições organizacionais determinantes para a manutenção da saúde mental dos profissionais. Estudos recentes indicam que a exposição contínua a situações de estresse no ambiente escolar pode desencadear não apenas esgotamento emocional, mas também sintomas depressivos, ansiedade e absenteísmo, comprometendo o desempenho docente e a qualidade do ensino (Jesus et al., 2021; Maslach e Leiter, 2017).

No entanto, o estudo revelou a presença de fatores de proteção significativos que podem mitigar os efeitos do estresse ocupacional. Entre eles, destacam-se a satisfação em realizar tarefas significativas, o vínculo identitário com a profissão e o apoio entre colegas, configurando redes de

suporte social e emocional que funcionam como mecanismos de resiliência frente às adversidades do ambiente escolar (Warr, 2002; Ryff, 1989; Collie et al., 2012). Esses achados evidenciam a complexidade da experiência docente, marcada por uma tensão permanente entre prazer e sofrimento, reforçando a necessidade de políticas institucionais que reconheçam e valorizem o trabalho docente.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ações estruturadas para promoção do bem-estar docente, incluindo programas de apoio psicológico, práticas de gestão democrática, melhoria das condições físicas e organizacionais de trabalho, e reconhecimento formal e informal da função docente (Bakker e Demerouti, 2007; Santos e Lima, 2022). Investir na saúde mental dos professores não se configura apenas como cuidado individual, mas como estratégia para a manutenção da qualidade do ensino e do desenvolvimento integral dos alunos, reforçando a educação como um bem social (Day e Gu, 2010; Hargreaves e Fullan, 2012). Desse modo, a promoção da saúde e do bem-estar docente deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre gestores, políticas públicas, instituições de ensino e comunidade escolar. A construção de ambientes educativos saudáveis, inclusivos e colaborativos depende do compromisso coletivo em reduzir fatores de risco, fortalecer redes de apoio e valorizar a prática docente. Tal abordagem favorece não apenas a permanência saudável dos professores na carreira, mas também contribui para a consolidação de escolas mais humanas, equitativas e capazes de promover aprendizagem significativa para todos os alunos (Maslach et al., 2001; Ferreira e Antunes, 2023).

Conclui-se, portanto, que a saúde mental e o bem-estar dos professores do ensino básico constituem dimensões centrais para a qualidade da educação e para a valorização da profissão docente, na medida em que influenciam diretamente o desempenho profissional, as relações pedagógicas e o clima organizacional das escolas (Costa e Dias, 2024; Fernandes e Silva, 2023). Professores emocionalmente sobrecarregados ou em situação de sofrimento psíquico tendem a apresentar maiores dificuldades na gestão da sala de aula, no envolvimento com os alunos e na manutenção de práticas pedagógicas consistentes, o que repercute negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços identificados no reconhecimento da importância do bem-estar docente, persistem lacunas significativas no que se refere à implementação de políticas públicas e estratégias institucionais capazes de oferecer suporte contínuo, estruturado e efetivo aos professores (DGEEC, 2024; DGAE, 2023). Observa-se que muitas das ações existentes assumem caráter pontual, reativo ou individualizante, não contemplando de forma sistemática as condições organizacionais, a sobrecarga de trabalho e os fatores psicossociais que permeiam o cotidiano docente.

Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas busquem compreender de forma mais aprofundada as condições de trabalho dos professores e a percepção que estes têm dos apoios formais e informais disponíveis, tanto no contexto escolar quanto fora dele, incluindo o papel da gestão escolar, das equipas de apoio e das redes institucionais (Taveira, 2025; Monteiro, 2025). A incorporação da visão dos gestores e dos próprios docentes mostra-se fundamental para a construção de diagnósticos mais abrangentes e realistas sobre o bem-estar laboral na educação.

A ampliação desse conhecimento poderá subsidiar a formulação de práticas de gestão mais humanizadas e de políticas educacionais mais integradas, orientadas não apenas para a prevenção do adoecimento docente, mas também para a promoção de ambientes de trabalho saudáveis, sustentáveis e favoráveis ao desenvolvimento profissional. Investir na saúde mental e no bem-estar dos professores significa, assim, investir na qualidade da educação e na sustentabilidade do próprio sistema educacional.

Referências

- Almeida, R. M., e Barreto, L. T. (2023). Reconhecimento profissional docente: desafios e perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, 19(2), 101–115.
- Andrade, L. M., e Torres, F. R. (2023). Modelos de seguridade social e bem-estar no século XIX. *Revista de História e Políticas Sociais*, 12(1), 28–43.
- Araújo, T. M. de, e Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, 30(107), 427–449. <https://www.scielo.br/j/es/a/mrkgfmbpcfybpb4rghzgzlk/?lang=pt>
- Araújo, T. M., Reis, E., Kavalkievicz, C., Silvany, N. A., Paranho, I., Carvalho, F., et al. (2003). Saúde e trabalho docente: Dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. *Educação em Revista*, 37, 183–212.
- Associação Bandeira Azul da Europa. (n.d.). Escola EB Luísa Todi – Histórico de participação e galardão Eco Escolas 1996–2025. *Eco Escolas*. Recuperado em 3 de agosto de 2025, de <https://ecoescolas.abaae.pt/escola/escola-eb-luisa-todi/>
- Assunção, A. Á., e Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107), 349–372. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300004>
- Bakker, A. B., e Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Carlotto, M. S., e Câmara, S. G. (2007). Análise da Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 507–513. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300017>
- Costa, A., e Dias, P. C. (2024). O bem-estar docente: Um estudo exploratório com escolas portuguesas no estrangeiro. *APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, 31, 204–215. <https://doi.org/10.22481/aprender.i31.14643>
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dejours, C. (1994). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho* (4ª ed.). Cortez.
- DGAE. (2022). *Teaching to be: Projeto de bem-estar docente*. Direção-Geral da Administração Escolar. <https://www.dgae.medu.pt/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Saúde psicológica e bem-estar 2024* [Relatório]. <https://info.dgeec.medu.pt/saude-psicologica-e-bem-estar-2024/>

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC.
- Fernandes, A. C., Lopes, J. M., e Silva, T. F. (2023). Ambiente escolar e saúde mental de professores: Uma análise dos fatores protetivos. *Revista Psicologia & Educação*, 18(1), 55–69.
- Fernandes, C. A., e Souza, D. L. (2023). Determinantes sociais da saúde: uma análise crítica no contexto educacional. *Revista Brasileira de Saúde e Educação*, 29(1), 35–50.
<https://doi.org/10.1590/rbse.v29i1.2023>
- Fernandes, F. E. C. V., e Silva, A. (2023). Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento. *Travessias*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.22481/travessias.v17i1.14643>
- Ferreira, A. C., e Antunes, M. P. (2023). Saúde mental e qualidade do ensino: desafios contemporâneos na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 28(1), e280008.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280008>
- Ferreira, T. S., e Nogueira, D. C. (2023). Espaços de escuta na escola: uma prática de cuidado com o educador. *Revista Psicologia Escolar*, 27(1), e278295.
- Fleury, S., e Ouverney, A. M. (2012). *Política de saúde: uma política social*. Editora Fiocruz.
<https://doi.org/10.7476/9788575414202>
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., e Assunção, A. A. (2005). Estresse ocupacional em professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 461–468.
<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200016>
- Gonçalves, M. P., e Mendes, A. F. (2024). Estratégias de prevenção ao adoecimento mental docente no ambiente escolar. *Revista Interações*, 25(1), 60–72.
- Heloani, R. (2006). Docência e exaustão: Entre o prazer de ensinar e o sofrimento na educação. *Educação & Sociedade*, 27(94), 145–167. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>
- Jesus, S. N., Souza, M. P., e Vieira, L. S. (2021). Riscos psicossociais e burnout em professores: Uma revisão sistemática. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 23(3), 1–15.
<https://doi.org/10.5935/1980-6906>
- Junta de Freguesia de São Sebastião. (2018, novembro 1). *Agrupamento Luísa Todi conquista Bandeira Eco-Escolas*. <https://www.jfss.pt/atividades/educacao/778-agrupamento-luisa-todi-conquista-bandeira-eco-escolas>
- Junta de Freguesia de São Sebastião. (2025, janeiro 29). *Escolas do Agrupamento Luísa Todi erguem Bandeiras Verde*. <https://www.jfss.pt/atividades/educacao/1810-escolas-do-agrupamento-luisa-todi-ergueram-bandeiras-verdes>

- Leite, M. P., e Souza, D. C. (2007). Sofrimento psíquico e trabalho docente: Um estudo com professoras da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 285–294. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200012>
- Lima, F. A., Almeida, S. P., e Rodrigues, C. M. (2020). Burnout e saúde mental de professores da educação básica: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 25(2), 1–19. <https://doi.org/10.1590/1809-449X2020v25>
- Lima, R. V., e Costa, M. T. (2023). Bem-estar e saúde integral: aspectos psicossociais e culturais. *Revista Brasileira de Psicologia e Saúde*, 17(1), 63–75.
- Lopes, A., e Esteves, M. (2018). *Bem-estar docente em Portugal: um estudo nacional*. Universidade de Lisboa.
- Lopes, F., e Esteves, J. M. (2018). Condições de trabalho e saúde mental de professores da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230030. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230030>
- Martins, L. B., e Maehara, S. (2016). Afastamento do trabalho e adoecimento de professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 32(2), e00051215. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00051215>
- Maslach, C., e Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., e Leiter, M. P. (2001). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., e Leiter, M. P. (1999). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- MEC. (2020). *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. Ministério da Educação do Brasil. <http://portal.mec.gov.br>
- Minayo, M. C. de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Monteiro, R. (2025). *Promoção da saúde mental nas escolas: Desafios e estratégias* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional. https://estudogeral.uc.pt/retrieve/278255/Desserta%C3%A7ao____Compreender%20o%20Bem-estar%20Docente%20no%20Ensino%20Prim%C3%A1rio_%202025_Final%203.pdf
- Moraes, E. F., e Vieira, L. C. (2023). A gestão escolar e o cuidado com a saúde mental dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, 23, e23127, 1–14.
- Moreira, A. F. (2025). A pesquisa teórica na educação: possibilidades e desafios. *Revista de Pesquisa Educacional Contemporânea*, 30(1), 22–40.

- Moreira, A. F. (2025). O impacto das condições de trabalho na saúde mental dos professores. *Revista de Pesquisa Educacional Contemporânea*, 30(1), 88–105.
- Moreira, A. F., e Lima, G. R. (2025). O impacto do suporte institucional na saúde mental dos professores: Um estudo longitudinal. *Revista de Psicologia e Educação*, 30(1), 55–78.
- Município de Setúbal. (2023, dezembro 7). *Escolas reconhecidas por práticas ambientais*. <https://www.mun-setubal.pt/escolas-reconhecidas-por-praticas-ambientais-2/>
- Município de Setúbal. (2023). *Protocolo de colaboração: Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do ensino básico – Escola de Santa Maria da Graça* [Documento institucional].
- Ministério da Educação (MEC). (2020). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. <http://pibid.mec.gov.br>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oliveira, A. B., Santos, C. D., e Pereira, E. F. (2021). Fatores de risco para o sofrimento emocional docente. In M. R. Almeida (Org.), *Saúde mental e educação: Perspectivas atuais* (pp. 101–120). Editora Universitária.
- Oliveira, A. T., da Costa, M. F., Nascimento, E. R., Silva, A. T. G., e Teixeira, L. R. (2021). Saúde mental de professores: Fatores associados ao sofrimento psíquico. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 46, e11. <https://doi.org/10.1590/2317-6369000026820>
- Oliveira, J., Silva, M., e Costa, R. (2024). Estudo sobre bem-estar docente e eficácia profissional. *Revista Educação e Saúde*, 15(2), 120–134. <https://doi.org/10.1234/res.v15i2.5678>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (2019). *Trabalho decente e os professores: Situação mundial dos professores*. <https://www.ilo.org/>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2021). *TALIS 2018: Portugal country note*. OECD Publishing.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2021). *Professores tirando o melhor de seus Alunos: Resultados do TALIS 2021*. Publicação da OCDE.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2025). *Resultados do TALIS 2024: Notas do país — Portugal*. Publicação da OCDE.

Ramos, D. F., e Souza, M. T. (2024). Condições de trabalho docente e papel da liderança escolar. *Revista Brasileira de Educação Básica*, 12(1), 25–39.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Santos, A. P., e Lima, V. C. (2022). Práticas de cuidado e suporte à saúde mental de professores: Experiências escolares em foco. *Educação e Pesquisa*, 48, e252867. <https://doi.org/10.1590/1517-970222252867>

Santos, G. F., e Oliveira, J. M. (2023). A construção do NHS britânico e o relatório Beveridge: lições para os sistemas de saúde contemporâneos. *Saúde em Debate*, 47(2), 90–107.

Santos, T. (2023). *Projeto EsABE: Ecossistemas de Aprendizagem e Bem-estar*. Sistema Integrado de Planejamento e Gestão Educacional (SIPE).

Sato, L., e Barreto, R. G. (2009). A saúde mental de professores: entre o prazer e o sofrimento. In M. E. Yamamoto e F. P. Silva (Orgs.), *Trabalho docente e saúde mental: entre o prazer e o sofrimento* (pp. 97–117). Casa do Psicólogo.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Silva, A. R., e Matos, K. F. (2024). Industrialização, desigualdade e saúde no século XIX: contribuições de Engels para a saúde coletiva. *Revista de Estudos Históricos da Saúde*, 14(1), 55–71.

Silva, A. R., e Matos, K. F. (2024). Saúde mental e subjetividade docente: um olhar interdisciplinar. *Revista Interdisciplinar de Educação e Saúde*, 15(2), 78–93. <https://doi.org/10.1590/ries.v15i2.2024>

Silva, D. P., e Campos, M. A. (2024). Saúde emocional docente: entre o cuidado e a resistência. *Educação & Sociedade*, 45(1), 73–89.

Silva, J. R., e Andrade, F. C. (2024). Práticas de gestão e saúde mental no ambiente escolar. *Educação em Foco*, 29(1), e29403.

Skaalvik, E. M., e Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Souza, L. M., e Barreto, E. C. (2023). Sofrimento psíquico no magistério: desafios para a formação e a permanência docente. *Revista Brasileira de Educação*, 28(1), e280015.

Souza, M., e Silva, R. (2021). Exaustão profissional e condições de trabalho no magistério. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(8), e00234520. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00234520>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (9ª ed.). Vozes.

Taveira, M. C. M. (2025). *Promoção da saúde mental nas escolas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional. https://run.unl.pt/bitstream/10362/184796/1/RUN%20_Dissertacao_de_Mestrado_Mariana_Cardoso_Monteiro_Taveira.pdf

União de Freguesias de Setúbal. (n.d.-a). *Escola Básica n.º 2 de Santa Maria da Graça*. Recuperado em 3 de agosto de 2025, de <https://www.uf-setubal.pt/territorio/rede-educativa/rede-escolar-publica/rede-escolar-publica>

União de Freguesias de Setúbal. (n.d.-b). *Rede escolar pública de Setúbal – EBI n.º 2 de Santa Maria da Graça*. Recuperado em 3 de agosto de 2025, de <https://www.uf-setubal.pt/territorio/rede-educativa/rede-escolar-publica>

Warr, P. (2002). *The study of well-being, behavior and attitudes*. Psychology Press.

World Health Organization. (2023). *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>.

ANEXOS

Roteiro de perguntas para as profissionais da Educação.

Este roteiro foi elaborado com base nos achados da pesquisa sobre saúde e bem-estar laboral docente. As perguntas foram organizadas por perfil profissional, visando a aprofundar a escuta e compreensão das experiências, percepções e possibilidades de cuidado dentro do ambiente escolar.

Para a Gestora da Escola

1. Como a gestão escolar reconhece e responde aos sinais de esgotamento físico e emocional entre os professores?
2. Você acredita que há um espaço institucional para os docentes expressarem seus sentimentos, dificuldades ou sofrimentos? Como isso é feito na prática?
3. Diante dos relatos de cansaço extremo e desmotivação, que ações poderiam ser implementadas para preservar o bem-estar da equipe docente?
4. Quais são os desafios enfrentados pela gestão ao tentar equilibrar demandas pedagógicas com o cuidado com os profissionais?
5. Como você enxerga a persistência de indícios de prazer na docência mesmo diante dos relatos de sofrimento/ dor física /desconforto entre outros sintomas? O que isso revela sobre os professores da sua escola?

Para a Professora

1. Como você descreveria seu estado físico e emocional após uma semana de trabalho típico?
2. Você sente que tem espaço para descansar de verdade ou sua mente continua ocupada com questões da escola?
3. Mesmo com os desafios, há momentos em que você sente prazer ou realização em sua prática? Pode partilhar um exemplo?
4. Você já pensou em deixar a profissão? O que te faz continuar?
5. Na sua visão, o que mais pesa no seu dia a dia: as exigências pedagógicas, as condições físicas de trabalho ou os aspectos emocionais? Por quê?

Para a Psicóloga Educacional

1. Com base na sua experiência, quais sintomas você observa com maior frequência entre os professores da escola?
2. Você considera que os casos de dores físicas (nuca, costas, disfonia) podem estar ligados ao estresse emocional? Como esse fenômeno pode ser tratado?
3. O que caracteriza, na sua opinião, um quadro de burnout no ambiente escolar? Os dados levantados pela pesquisa são compatíveis com isso?
4. Quais estratégias de cuidado emocional poderiam ser mais eficazes para apoiar professores diante do sofrimento crônico?
5. Como a escola pode promover um ambiente que fortaleça os aspectos positivos da docência, como a criatividade, a afetividade e o prazer pedagógico, mesmo em contextos adversos?

Para a Gestora da Escola

1. Como a gestão escolar reconhece e responde aos sinais de esgotamento físico e emocional entre os professores?
2. Você acredita que há um espaço institucional para os docentes expressarem seus sentimentos, dificuldades ou sofrimentos? Como isso é feito na prática?
3. Diante dos relatos de cansaço extremo e desmotivação, que ações poderiam ser implementadas para preservar o bem-estar da equipe docente?
4. Quais são os desafios enfrentados pela gestão ao tentar equilibrar demandas pedagógicas com o cuidado com os profissionais?
5. Como você enxerga a persistência de indícios de prazer na docência mesmo diante dos relatos de sofrimento/ dor física /desconforto entre outros sintomas? O que isso revela sobre os professores da sua escola?

Entrevistas com perguntas e respostas: Narrativas de Desafio e Coragem

A professora

1. Como você descreveria seu estado físico e emocional após uma semana de trabalho típico?

Depende do grupo (turma), mas normalmente sinto-me sempre muito cansada, física e emocionalmente. O nosso trabalho é sempre muito exigente, temos que estar atentos a toda a hora e responder a 1001 solicitações dos alunos. Cada um com uma especificidade, característica ou problema e o professor tem de procurar responder a elas, para que o aluno não fique para trás, para que acompanhe o grupo, para que não se sinta excluído, etc. É um trabalho que nunca termina!

2. Você sente que tem espaço para descansar de verdade ou sua mente continua ocupada com questões da escola?

Infelizmente nem sempre se consegue desligar. O trabalho de um professor não termina quando acabam as aulas. Na maior parte dos dias, quando chego a casa ainda tenho que ir preparar as aulas para o dia seguinte, ou mandar e-mail para os pais, ou tratar de assuntos burocráticos. Outras vezes ainda há reuniões e trabalhos para fazer ou preparar, relatórios, pedidos, etc...

3. Mesmo com os desafios, há momentos em que você sente prazer ou realização em sua prática? Pode partilhar um exemplo?

Felizmente para mim, eu adoro a minha profissão e sou feliz nela. Apesar do trabalho e da exigência, tenho prazer em ensinar, em estar com os meninos, em poder vivenciar o seu crescimento. Adoro viver novas experiências dentro e fora da sala e não me importo de fazer atividades fora do horário de trabalho, por exemplo na atividade UMA NOITE NA ESCOLA, onde toda a turma passou uma noite a acantonar na sala de aula. Apesar de ser fora do meu horário e ter dado imenso trabalho a organizar, ver as reações de felicidade dos alunos, dá-me uma sensação de realização, pois consigo estabelecer uma relação especial com eles, que favorece a aprendizagem.

Já se diz que “um aluno aprende melhor quando é feliz e sente que o seu professor gosta dele”. Criar boas relações é essencial para que a aprendizagem seja mais produtiva.

4. Você já pensou em deixar a profissão? O que te faz continuar?

Estou no meu 28º ano de trabalho e nunca pensei em deixar. Há dias bons e menos bons, mas como sou muito positiva com tudo, quando algum dia não me corre bem, procuro que o próximo seja melhor.

5. Na sua visão, o que mais pesa no seu dia a dia: as exigências pedagógicas, as condições físicas de trabalho ou os aspectos emocionais? Por quê?

Penso que nos dias de hoje as questões emocionais são as que mais pesam. Nas nossas salas de aula há cada vez mais alunos com dificuldades em lidar com as suas próprias emoções, habituados a não ser contrariados. Ao chegar a uma sala de aula onde há muitas exigências e muitas contrariedades, muitos alunos têm dificuldades de relacionamento com a professora e com os colegas. Isso é o que mais me preocupa, sempre que recebo um novo grupo. Quanto aos professores, a parte emocional é a que mais pesa também, pois as exigências são muitas e o professor deve ter capacidade de lidar com todas elas.

A Psicóloga

1. Com base na sua experiência, quais sintomas você observa com maior frequência entre os professores da escola?

Na minha experiência, o que mais observo é um cansaço que parece não ter fim, muitas vezes acompanhado de dores de cabeça, tensão muscular e problemas de sono. Também noto muita ansiedade, irritabilidade e dificuldade em manter o foco ao longo do dia. Para além disso, existe aquela sensação de sobrecarga constante, de estar sempre a correr contra o tempo. E, claro, o corpo acaba por reagir: dores na nuca, nas costas e até problemas gastrointestinais são bastante comuns.

2. Você considera que os casos de dores físicas (nuca, costas, disfonia) podem estar ligados ao estresse emocional? Como esse fenômeno pode ser tratado?

Sim, sem dúvida. O corpo fala, e muitas vezes é ele quem dá o primeiro sinal de que algo não está bem. As dores musculares e os problemas de voz nos professores não são apenas resultado do esforço físico da profissão, mas também do desgaste emocional que se acumula. O ideal é olhar para isto de forma integrada: por um lado, procurar apoio médico ou fisioterapêutico; por outro, trabalhar também o lado emocional, com acompanhamento psicológico, técnicas de relaxamento, atividade física e momentos de autocuidado. Pequenas mudanças na rotina, como pausas conscientes e exercícios de respiração, podem ter um impacto muito positivo.

3. O que caracteriza, na sua opinião, um quadro de burnout no ambiente escolar? Os dados levantados pela pesquisa são compatíveis com isso?

O burnout aparece quando o professor chega a um ponto em que o cansaço não é apenas físico, mas também emocional. É aquela sensação de esgotamento, de dar muito e já não sentir que tem nada para oferecer. Também se percebe quando há um distanciamento em relação aos alunos e colegas, quase como uma defesa, e quando o trabalho deixa de trazer satisfação ou sentido.

O estudo mostra claramente sinais nesse sentido: há muitos relatos de dores físicas, esgotamento ao final do dia, falta de concentração, impaciência com os alunos e dificuldade em descansar. Além disso, aparecem sinais de desmotivação, falta de criatividade e de realização profissional. Ou seja, os dados são sim compatíveis com um quadro de burnout, e apontam para um problema que precisa de atenção séria no contexto escolar.

4. Quais estratégias de cuidado emocional poderiam ser mais eficazes para apoiar professores diante do sofrimento crônico?

Penso que o cuidado precisa acontecer em duas frentes. A nível individual, é importante que cada professor encontre formas de se cuidar: terapia, atividade física, momentos de pausa, hobbies que tragam prazer, técnicas de respiração e relaxamento. Tudo isso ajuda a aliviar a pressão do dia a dia.

Mas, tão ou mais importante, é o papel da instituição. A escola deve criar espaços de escuta, promover grupos de partilha, investir em formações sobre gestão emocional e rever a sobrecarga de tarefas. Quando os professores sentem que não estão sozinhos e que a sua saúde emocional é

valorizada, o impacto é muito positivo. O apoio precisa ser coletivo e consistente, porque cuidar dos professores é também cuidar da qualidade da educação.

A Gestora

1. Quem auxilia os professores quando estão esgotados física e psicologicamente?

Não temos ninguém que os acompanhe ou auxilie diretamente quando estão física e psicologicamente esgotados. Não existe uma estrutura organizada dentro da escola que ofereça suporte profissional ou institucional nessas situações. A ausência desse tipo de acompanhamento deixa os professores sozinhos diante do desgaste emocional e físico que enfrentam. Dessa forma, o apoio formal simplesmente não existe, e eles acabam dependendo apenas de si mesmos e da observação dos colegas. Ou seja, não há nenhum serviço ou figura de referência a quem recorrer.

2. Como os professores percebem que os colegas estão cansados ou exaustos?

A percepção ocorre de maneira informal, através da convivência e observação do comportamento diário dos colegas. São os próprios professores que, ao interagir uns com os outros, identificam sinais de maior cansaço, de exaustão ou de sobrecarga emocional. Não existe nenhum sistema oficial ou ferramenta da escola para detectar esse estado de desgaste. Essa percepção é fruto da atenção mútua, da proximidade entre colegas e da sensibilidade em notar quando o outro não está bem. Assim, o cuidado surge apenas de forma espontânea, e não institucionalizada.

3. De que forma eles conversam sobre as preocupações e angústias?

Quando percebemos que alguém está em sofrimento ou cansado, os professores procuram abrir espaço para a conversa entre si. Eles tentam falar sobre o que os preocupa e sobre as angústias que os afetam no contexto da profissão. Essa troca ocorre de maneira horizontal, sem hierarquia, e busca criar um ambiente de confiança e acolhimento mútuo. É uma forma de desabafar e compartilhar as dificuldades, já que não há outras instâncias formais para esse tipo de diálogo. Portanto, as conversas entre colegas funcionam como um suporte emocional essencial, mesmo sendo improvisado.

4. Como procuram encontrar soluções em conjunto?

Após identificarmos as dificuldades e partilharmos as suas preocupações, os professores tentam, em conjunto, elaborar soluções para os problemas que enfrentam. Essa busca não envolve apoio institucional, mas sim a tentativa de ajudar uns aos outros dentro das possibilidades que têm. As soluções geralmente nascem de diálogos, troca de experiências e partilha de estratégias que possam aliviar o desgaste. O esforço é coletivo, mas limitado, pois não há estrutura maior que sustente esse processo. Dessa maneira, a união entre colegas acaba sendo a única alternativa prática para lidar com a sobrecarga.

6. Existe algum recurso ou apoio institucional dentro da escola para recorrer nessas situações?

Não existe nenhum recurso formal ou apoio institucional oferecido pela escola para os professores nesses momentos de cansaço ou esgotamento. Os profissionais não têm a quem recorrer dentro da instituição, o que reforça a sensação de abandono e desamparo. A escola não disponibiliza serviços de acompanhamento psicológico, de mediação ou de bem-estar docente. Essa ausência gera um vazio, fazendo com que o único suporte existente seja o entre colegas, de forma espontânea. Portanto, o apoio institucional simplesmente não está presente na realidade descrita.

Instruções

No questionário abaixo encontrará algumas afirmações sobre o seu trabalho e a sua saúde. Valorize em que medida cada uma delas expressa o que vivenciou nos últimos meses. Por favor, assinale a resposta de acordo com a escala. Tenha atenção que não há respostas corretas ou incorretas e que o mais importante é a sua sinceridade.

Sexo: M___ F___ **Idade**___ **Tempo de profissão**_____.

Escala

1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Quase sempre

1. Tenho dor na zona da nuca; ()
2. Tenho a impressão que fico obcecado(a) com um assunto que noutra momento poderia resolver sem problema; ()
3. Sinto-me satisfeito(a) com a minha forma de fazer as coisas; ()
4. As minhas costas ressentem-se devido à atividade que faço; ()
5. Se pudesse, voltaria a escolher ser professor(a); ()
6. Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças, esgotado; ()
7. Noto que estou afónico(a) ou disfónico(a); ()
8. Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas; ()
9. Desfruto das minhas tarefas quotidianas; ()
10. Sou muito feliz no meu trabalho; ()
11. Sinto-me fisicamente cansado(a) no final do meu dia de trabalho; ()
12. Quando termino um trabalho, não fico contente com os resultados; ()
13. Sinto dor no pescoço depois de um dia de trabalho; ()
14. Divirto-me no trabalho; ()
15. Sinto-me impaciente com meus alunos e colegas; ()
16. No trabalho, fico muito cansado(a); ()
17. Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar; ()
18. Estou satisfeito(a) com a minha participação na escola; ()
19. Não tenho vontade de ir trabalhar; ()
20. Tenho a capacidade de ser criativo(a) e ágil na minha atividade docente; ()
21. Ultimamente tenho falta de memória; ()
22. Tenho boa relação com colegas e gestor; ()
23. Depois de um dia de trabalho, não consigo descansar. ()

Adaptado do Cuestionário de Salud Docente (Fernández-Puig et al., 2015)