

Artigo

Entre o cuidado e o desafio: saúde mental de docentes que atuam com o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Between care and challenge: mental health of teachers who work with the public of special education from the perspective of inclusive education

Alessandra Maria Sabatine Zambone¹, Cláudia Regina de Sousa Cabral², Fabiana Reis Chagas de Souza³, Fábíola de Fátima Andrade Frimaio⁴ e Marina Correia Chirichella⁵

¹Doutora em Direito do Consumidor e Direito da Família pela Faculdade Metropolitana de Santos, Santos, São Paulo. ORCID: 0000-0003-4746-4323. E-mail: alessandra.zambone@uol.com.br;

²Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, Paulínia, São Paulo. ORCID: 0009-0001-4324-1459. E-mail: crscabral@gmail.com;

³Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Santo André, Santo André, São Paulo. ORCID: 0009-0009-2621-9936. E-mail: fabyreis.cs@gmail.com;

⁴Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, São Paulo. ORCID: 0009-0000-2907-8483. E-mail: faandradefrimaio@gmail.com;

⁵Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo. ORCID: 0009-0006-3891-7406. E-mail: professoramarinacorreia@gmail.com.

Submetido em: 27/12/2025, revisado em: 04/01/2026 e aceito para publicação em: 07/01/2026.

RESUMO: A saúde mental dos professores tem se consolidado como uma questão central no debate educacional contemporâneo, especialmente no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que as exigências pedagógicas e emocionais do trabalho docente são intensificadas. Este artigo analisa o sofrimento mental de docentes que atuam nesse campo, partindo da hipótese de que o adoecimento não constitui um fenômeno individual ou episódico, mas um processo estrutural e institucional, produzido pelas condições de trabalho, pela intensificação das demandas e pela fragilização das políticas de cuidado. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, com caráter crítico-interpretativo, articulando referenciais teóricos sobre trabalho docente e sofrimento institucional, evidências empíricas secundárias e o marco jurídico brasileiro recente relacionado à saúde mental no trabalho educacional. A análise evidencia que, embora haja avanços normativos importantes, persiste um descompasso entre o reconhecimento legal do direito à saúde mental e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos professores, sobretudo nos contextos inclusivos. Conclui-se que a promoção da saúde mental docente exige o deslocamento do debate da culpabilização individual para a responsabilização institucional e política, afirmando o cuidado como eixo estruturante das políticas educacionais e condição indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva ética, sustentável e humanizadora.

Palavras-chave: Saúde Mental Docente; Educação Inclusiva; Políticas de Bem-Estar; Sofrimento Institucional; Legislação Educacional.

ABSTRACT: Teachers' mental health has become a central issue in contemporary educational debates, particularly in the context of Special Education from the Inclusive Education perspective, where pedagogical and emotional demands on teaching work are significantly intensified. This article analyzes the mental distress experienced by teachers working in this field, based on the assumption that such distress is not an individual or episodic phenomenon, but rather a structural and institutional process produced by working conditions, work intensification, and the fragility of care policies. The study adopts a qualitative approach of a theoretical-bibliographic and documentary nature, with a critical-interpretative orientation, articulating theoretical frameworks on teaching work and institutional suffering, secondary empirical evidence, and the recent Brazilian legal framework related to mental health in educational work. The analysis reveals that, despite important normative advances, a significant gap persists between the legal recognition of the right to mental health and the concrete working conditions experienced by teachers, especially in inclusive educational contexts. It is concluded that promoting teachers' mental health requires shifting the debate from individual blame to institutional and political responsibility, affirming care as a structural axis of educational policies and as an indispensable condition for the implementation of ethical, sustainable, and humanizing inclusive education.

Keywords: Teaching Mental Health; Inclusive Education; Welfare Policies; Institutional Suffering; Educational Legislation.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A saúde mental dos professores tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma das questões centrais do debate educacional contemporâneo, tanto no Brasil quanto em outros contextos internacionais.

Pesquisas na área da Educação e da Psicologia do Trabalho indicam um crescimento expressivo dos índices de sofrimento psíquico, exaustão emocional e adoecimento mental entre profissionais da educação, revelando que o trabalho docente tem sido progressivamente atravessado por exigências emocionais, organizacionais e simbólicas

que extrapolam os limites tradicionais da profissão (Codo, 1999; Dejours, 2011; Maslach; Leiter, 2016).

Esse cenário de adoecimento não pode ser compreendido de forma isolada ou individualizada. Conforme apontam Tardif (2002) e Nóvoa (2017), a docência constitui um trabalho essencialmente relacional, sustentado por saberes profissionais construídos na interação cotidiana com estudantes, colegas e instituições. Quando as condições de trabalho se deterioram, os espaços coletivos de elaboração do fazer docente se fragilizam e o reconhecimento simbólico do trabalho diminui, intensificam-se os riscos de sofrimento psíquico e de perda de sentido da atividade profissional.

A intensificação do trabalho docente, associada à ampliação das responsabilidades atribuídas à escola, tem sido amplamente discutida na literatura educacional. Arroyo (2020) destaca que a escola contemporânea passou a assumir demandas sociais complexas, relacionadas às desigualdades, à pobreza, à violência e às múltiplas formas de exclusão, sem que, na mesma proporção, tenham sido garantidas políticas públicas integradas e condições institucionais adequadas para o enfrentamento dessas questões. Nesse contexto, o professor é frequentemente convocado a responder individualmente a problemas de natureza estrutural, o que contribui para a sobrecarga emocional e para o adoecimento.

No campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essas tensões assumem contornos ainda mais intensos. A ampliação do direito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial representa uma conquista ética, política e legal inquestionável (Mantoan, 2003). Contudo, estudos indicam que a implementação da inclusão escolar tem ocorrido, em muitos contextos, de forma dissociada de políticas estruturantes de apoio ao trabalho docente, resultando na responsabilização individual do professor pela efetivação de um projeto que deveria ser institucional e coletivo (Vilaronga; Mendes, 2014; Martins; Soares; Rozek, 2020).

Professores que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lidam cotidianamente com a heterogeneidade das turmas, com a necessidade de adaptações curriculares, com demandas emocionais intensificadas e com a articulação constante com famílias e serviços externos. Quando essas exigências não são acompanhadas por formação continuada, equipes multiprofissionais e tempos institucionais de planejamento, o trabalho docente tende a assumir contornos de desgaste crônico e sofrimento institucional (Baremlitt, 2001; Dejours, 2011).

Nos últimos anos, o debate sobre a saúde mental docente ganhou maior visibilidade no cenário jurídico brasileiro. A promulgação da Lei nº 14.681/2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, e da Lei nº 14.819/2024, que cria a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, sinaliza um reconhecimento institucional de que o sofrimento psíquico dos profissionais da educação não pode mais ser tratado como questão individual. Esses dispositivos dialogam com legislações anteriores, como a Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, e com a atualização

da Norma Regulamentadora nº 1 (2024), que passa a reconhecer os riscos psicossociais como riscos ocupacionais.

Paradoxalmente, tais avanços normativos coexistem com a persistência de condições precárias de trabalho docente. Pesquisas nacionais evidenciam elevados índices de ansiedade, exaustão emocional e intenção de abandono da carreira entre professores da rede pública, indicando que o reconhecimento jurídico do direito à saúde mental ainda não se traduz, de forma efetiva, em políticas institucionais de cuidado e valorização profissional (CNTE, 2022; FIOCRUZ, 2023; INSTITUTO PENÍNSULA, 2021).

Diante desse cenário, este artigo parte da hipótese de que o sofrimento mental dos professores que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não constitui um fenômeno individual ou episódico, mas um processo estrutural e institucional, produzido pela articulação entre intensificação do trabalho, exigências emocionais elevadas e fragilidade das políticas de suporte e cuidado. Compreender a saúde mental docente implica, portanto, deslocar o foco da culpabilização individual para a análise das condições organizacionais, políticas e institucionais que configuram o trabalho educativo.

O objetivo deste artigo é analisar a saúde mental de docentes que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, articulando três dimensões centrais: (a) referenciais teóricos que compreendem o sofrimento docente como fenômeno institucional e coletivo; (b) evidências empíricas recentes sobre o adoecimento de professores no Brasil; e (c) o marco jurídico contemporâneo que redefine a saúde mental como responsabilidade dos sistemas educacionais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, com caráter crítico-interpretativo.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o trabalho docente, os saberes profissionais e as condições institucionais que atravessam a atuação na educação inclusiva; em seguida, analisam-se evidências empíricas sobre o adoecimento docente; posteriormente, examina-se o marco jurídico recente relacionado à saúde mental no trabalho educacional; por fim, apresentam-se reflexões sobre a necessidade de políticas de cuidado institucional como condição para a efetivação de uma educação inclusiva ética, sustentável e humanizadora.

2 TRABALHO DOCENTE, SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 SABERES DOCENTES E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO

A docência constitui um trabalho de elevada complexidade, sustentado por saberes múltiplos que se constroem na articulação entre formação inicial, experiência profissional, contextos institucionais e relações humanas. Tardif (2002) define os saberes docentes como um conjunto heterogêneo de conhecimentos que incluem saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, produzidos no exercício cotidiano da

profissão. Esses saberes não são aplicados de forma neutra, mas mobilizados em contextos concretos de trabalho, atravessados por condições materiais, organizacionais e simbólicas específicas.

Nessa perspectiva, compreender o trabalho docente exige analisar as condições em que esses saberes são produzidos e exercidos. Nóvoa (2017) destaca que a docência é um ofício relacional, que depende da existência de tempos institucionais para o planejamento coletivo, a reflexão sobre a prática e a construção de vínculos profissionais. Quando tais condições são fragilizadas, o professor tende a vivenciar o trabalho de forma isolada, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde mental do profissional.

A intensificação do trabalho docente tem sido apontada como um dos principais fatores de desgaste profissional. Conforme analisa Arroyo (2020), a escola contemporânea passou a assumir demandas sociais complexas, relacionadas à desigualdade, à exclusão e à negação de direitos, sem que, na mesma proporção, tenham sido garantidas políticas públicas integradas capazes de sustentar essa ampliação de responsabilidades. Nesse contexto, o professor é frequentemente convocado a responder individualmente a problemas estruturais, o que contribui para a sobrecarga emocional e para a precarização do trabalho.

Essas condições afetam diretamente a forma como os saberes docentes são mobilizados. Quando o trabalho se organiza sob lógicas de controle excessivo, burocratização e pressão por resultados, os saberes profissionais perdem sua dimensão criativa e passam a ser instrumentalizados, gerando sentimentos de impotência e desvalorização. Como aponta Tardif (2002), a desarticulação entre saber, autonomia e reconhecimento compromete o sentido do trabalho docente e amplia o risco de sofrimento psíquico.

2.2 SOFRIMENTO DOCENTE, MAL-ESTAR E PSICODINÂMICA DO TRABALHO

O sofrimento docente tem sido amplamente discutido na literatura educacional e psicológica como um fenômeno que ultrapassa explicações individuais ou patológicas. Codo (1999) introduz o conceito de mal-estar docente para descrever o conjunto de tensões emocionais produzidas pela contradição entre o ideal de educar e as condições concretas de trabalho impostas aos professores. Esse mal-estar emerge quando o compromisso ético do professor com o ensino entra em choque com a precarização institucional e a desvalorização profissional.

A psicodinâmica do trabalho, desenvolvida por Dejours (2011), oferece importantes contribuições para a compreensão desse fenômeno. Segundo o autor, o sofrimento no trabalho surge quando há ruptura entre o investimento subjetivo do trabalhador e as possibilidades de reconhecimento oferecidas pela organização. No caso da docência, a ausência de reconhecimento simbólico, aliada à sobrecarga e à solidão profissional, tende a converter o sofrimento em adoecimento psíquico, especialmente quando não existem espaços coletivos de elaboração.

Baremlitt (2001) amplia essa análise ao discutir o sofrimento institucional, conceito que permite compreender como as organizações produzem modos específicos de subjetivação. Nas instituições escolares, o sofrimento institucional manifesta-se na naturalização da sobrecarga, na culpabilização individual pelos fracassos educacionais e na invisibilização do trabalho emocional realizado pelos professores. Essa dinâmica contribui para a internalização da culpa e para o silenciamento do sofrimento, dificultando sua elaboração coletiva.

O adoecimento docente, portanto, não pode ser reduzido a fragilidades individuais ou à falta de preparo profissional. Trata-se de um processo socialmente produzido, relacionado à organização do trabalho, às relações de poder no interior das instituições e à ausência de políticas de cuidado. Essa leitura desloca o debate da patologização do professor para a análise crítica das condições institucionais que produzem sofrimento.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o trabalho docente é atravessado por exigências adicionais que intensificam as tensões já presentes na profissão. A inclusão escolar, conforme defendida por Mantoan (2003), implica a reorganização dos tempos, espaços, currículos e relações escolares, rompendo com práticas excludentes e classificatórias. Trata-se de um projeto coletivo que demanda suporte institucional, formação continuada e trabalho colaborativo.

Entretanto, estudos indicam que a implementação da educação inclusiva tem ocorrido, em muitos contextos, de forma dissociada dessas condições estruturais. Vilaronga e Mendes (2014) apontam que a ausência de equipes multiprofissionais, de apoio técnico especializado e de tempos institucionais de planejamento contribui para a sobrecarga dos professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado. Martins, Soares e Rozek (2020) reforçam que, embora muitos docentes concordem com os princípios da inclusão, sentem-se inseguros diante das exigências pedagógicas e emocionais impostas pelo cotidiano escolar.

A atuação na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva exige do professor elevada disponibilidade afetiva, capacidade de mediação de conflitos, articulação constante com famílias e serviços externos e produção de estratégias pedagógicas diferenciadas. Quando essas exigências não são acompanhadas por políticas institucionais de suporte, o trabalho tende a assumir contornos de desgaste crônico. Maslach e Leiter (2016) destacam que profissões de cuidado apresentam maior vulnerabilidade ao Burnout quando há desequilíbrio persistente entre demandas elevadas e recursos organizacionais insuficientes.

Nesse contexto, consolida-se uma lógica de responsabilização individual do professor pela efetivação da inclusão, fenômeno que tem sido descrito como “heroísmo docente”. Conforme argumenta Codo (1999), quando o cuidado se transforma em obrigação solitária, ele

deixa de ser fonte de sentido e passa a operar como fator de sofrimento. Essa lógica reforça o sofrimento institucional e dificulta a construção de práticas inclusivas sustentáveis.

2.4 SÍNTESE ANALÍTICA: SOFRIMENTO DOCENTE COMO FENÔMENO ESTRUTURAL

A análise dos saberes docentes, das condições de trabalho e das exigências específicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva permite afirmar que o sofrimento docente constitui um fenômeno estrutural e institucional. Ele resulta da articulação entre intensificação do trabalho, fragilização do reconhecimento profissional, ausência de políticas sistemáticas de cuidado e responsabilização individual por problemas de natureza coletiva.

Compreender o sofrimento docente a partir dessa perspectiva é fundamental para deslocar o debate da culpabilização individual para a responsabilização dos sistemas educacionais. Tal deslocamento constitui condição necessária para a análise das evidências empíricas sobre o adoecimento docente e para a discussão do marco jurídico contemporâneo, temas abordados nas seções seguintes deste artigo.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma **abordagem qualitativa**, de natureza **teórico-bibliográfica e documental**, com **caráter crítico-interpretativo**. A opção metodológica está diretamente relacionada ao objetivo central do artigo, que não consiste em produzir dados empíricos primários, mas em **analisar, interpretar e articular criticamente** produções teóricas, evidências empíricas secundárias e dispositivos normativos referentes à saúde mental de docentes que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada quando se pretende compreender fenômenos sociais complexos, atravessados por dimensões subjetivas, institucionais e políticas, que não podem ser reduzidas à mensuração numérica (Minayo, 2014). No caso do presente estudo, a saúde mental docente é compreendida como um fenômeno relacional e institucional, produzido no interior das organizações escolares e das políticas educacionais, exigindo uma abordagem interpretativa capaz de captar sentidos, tensões e contradições presentes no trabalho educativo.

Do ponto de vista procedimental, o estudo fundamenta-se na **análise teórico-bibliográfica**, realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas das áreas da Educação, Educação Especial, Psicologia do Trabalho e Psicologia Social, que discutem o trabalho docente, os saberes profissionais, o sofrimento psíquico e o sofrimento institucional. Foram mobilizados autores que contribuem para a compreensão crítica da docência como trabalho relacional e emocionalmente exigente, bem como para a análise do adoecimento como fenômeno estrutural, produzido pelas condições organizacionais e pelas relações institucionais.

Paralelamente, realizou-se uma **análise documental** de dispositivos legais e normativos que

incidem diretamente sobre a saúde mental dos profissionais da educação no Brasil. Foram examinadas legislações e normativas recentes, com destaque para a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na educação básica; a Lei nº 14.681/2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação; a Lei nº 14.819/2024, que cria a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); e a atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (2024), que reconhece os riscos psicossociais como riscos ocupacionais. Esses documentos foram analisados de forma integrada, considerando seus princípios, diretrizes e limites de implementação no contexto das redes públicas de ensino.

Como complemento à análise teórica e normativa, o estudo mobilizou dados empíricos secundários provenientes de pesquisas e relatórios institucionais amplamente reconhecidos no campo educacional e da saúde do trabalhador. Entre as fontes analisadas destacam-se estudos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Instituto Península, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e de instituições vinculadas à produção de indicadores educacionais no Brasil. Esses dados foram utilizados não com finalidade estatística, mas como elementos empíricos de contextualização e problematização, permitindo identificar tendências, recorrências e tensões relacionadas ao adoecimento docente.

A análise dos materiais teóricos, documentais e empíricos foi realizada de forma interpretativa, buscando articular categorias analíticas construídas ao longo do estudo, tais como trabalho docente, saberes profissionais, sofrimento institucional, intensificação do trabalho, inclusão escolar e cuidado institucional. Essa articulação permitiu compreender o sofrimento mental dos professores não como evento isolado, mas como expressão de processos estruturais que atravessam a organização do trabalho escolar, especialmente nos contextos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A opção por um caráter ensaístico-crítico não implica ausência de rigor metodológico, mas, ao contrário, responde à necessidade de integrar diferentes campos do conhecimento e de produzir uma análise reflexiva sobre fenômenos complexos. Conforme argumenta Minayo (2014), o rigor na pesquisa qualitativa se expressa na coerência entre objetivos, abordagem teórica, procedimentos analíticos e interpretação dos resultados, elementos que orientaram todo o percurso metodológico deste estudo.

Por fim, destaca-se que a metodologia adotada busca contribuir para o deslocamento do debate sobre a saúde mental docente da esfera individual para a responsabilização institucional e política, coerente com a perspectiva teórica assumida e com o objetivo de fortalecer uma compreensão crítica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como projeto coletivo, que exige condições de trabalho, e suporte aos profissionais que a concretizam no cotidiano escolar.

3.1 EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As evidências empíricas produzidas no Brasil nos últimos anos convergem para a constatação de um cenário persistente e agravado de adoecimento mental entre professores da educação básica. Diferentes estudos e relatórios institucionais apontam que transtornos de ansiedade, exaustão emocional, sintomas depressivos e afastamentos por motivos relacionados à saúde mental têm se tornado cada vez mais frequentes, configurando um fenômeno coletivo e estrutural, diretamente associado às condições de trabalho docente (Codo, 1999; Dejours, 2011; Maslach; Leiter, 2016).

Dados da Fundação Oswaldo Cruz indicam que uma parcela expressiva dos profissionais da educação apresenta sinais compatíveis com sofrimento psíquico moderado ou intenso, com destaque para sintomas de ansiedade, distúrbios do sono e sensação constante de esgotamento emocional (Fiocruz, 2023). Esses achados reforçam a compreensão de que o adoecimento docente não se limita a episódios isolados, mas expressa um processo contínuo de desgaste relacionado à intensificação do trabalho e à fragilização dos dispositivos institucionais de cuidado.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Cnte, 2022) aponta que a maioria dos professores percebe deterioração significativa de sua saúde mental nos últimos anos, associando esse quadro ao aumento das demandas profissionais, à pressão por resultados, à instabilidade das políticas educacionais e à ausência de reconhecimento simbólico do trabalho realizado. Tais dados dialogam diretamente com a análise de Dejours (2011), segundo a qual o sofrimento no trabalho se intensifica quando o investimento subjetivo do trabalhador não encontra correspondência em reconhecimento institucional.

Outro elemento recorrente nas evidências empíricas refere-se à intensificação do trabalho docente. Pesquisas realizadas pelo Instituto Península (2021; 2022; 2023) indicam aumento expressivo do tempo dedicado a atividades extraclasse, ampliação das tarefas burocráticas e exigência de múltiplas funções para além do ensino propriamente dito. Esse processo compromete o tempo destinado ao planejamento pedagógico, à formação continuada e ao descanso, elementos fundamentais para a preservação da saúde mental e para a qualidade do trabalho docente (Tardif, 2002).

No contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a intensificação do trabalho assume contornos ainda mais complexos. Professores que atuam com turmas heterogêneas relatam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, à produção de materiais acessíveis, ao acompanhamento individualizado dos estudantes e à articulação com famílias e serviços externos, frequentemente sem suporte técnico ou institucional adequado (Vilaronga; Mendes, 2014). Essas exigências ampliam a carga emocional do trabalho e

contribuem para sentimentos de insegurança, frustração e desgaste contínuo.

Estudos nacionais apontam que a ausência de equipes multiprofissionais e de tempos institucionais de planejamento coletivo constitui um dos principais fatores de sobrecarga docente na educação inclusiva (Martins; Soares; Rozek, 2020). Quando o professor é responsabilizado individualmente pela efetivação da inclusão, sem apoio institucional consistente, consolida-se uma lógica de isolamento profissional que intensifica o sofrimento psíquico. Esse fenômeno aproxima-se do que Baremlitt (2001) define como sofrimento institucional, no qual as falhas organizacionais são internalizadas pelos sujeitos sob a forma de culpa e adoecimento.

Relatórios da Organização Internacional do Trabalho (Oit, 2021) classificam a docência entre as profissões mais estressantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e precarização das relações de trabalho. No Brasil, dados da Fundacentro (2023) evidenciam a coexistência de transtornos mentais, distúrbios vocais e episódios de violência escolar, indicando que o adoecimento docente resulta da interação entre fatores emocionais, organizacionais e ambientais. Essa multiplicidade de fatores reforça a necessidade de análises integradas que ultrapassem explicações simplistas ou individualizantes.

No campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as evidências empíricas revelam ainda um paradoxo recorrente: ao mesmo tempo em que cresce o discurso normativo em defesa da inclusão, persistem condições de trabalho que fragilizam os profissionais responsáveis por sua implementação. Essa contradição evidencia o que alguns autores têm denominado de “inclusão heroica”, caracterizada pela expectativa de que o professor seja capaz de compensar, por esforço individual, a ausência de políticas estruturantes de apoio (Codo, 1999; Mantoan, 2003).

A análise dos dados empíricos permite afirmar que o adoecimento docente não constitui um desvio ou uma exceção, mas um indicador sensível das condições em que o trabalho educativo vem sendo realizado. A recorrência de sintomas de sofrimento psíquico, associada à intensificação das demandas e à precarização institucional, aponta para a necessidade de compreender a saúde mental docente como questão coletiva, relacionada à organização do trabalho escolar e às escolhas políticas que estruturam os sistemas educacionais.

Dessa forma, as evidências empíricas analisadas neste estudo reforçam a tese de que o sofrimento mental dos professores que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é produzido por processos institucionais e estruturais. Tal constatação prepara o terreno para a análise do marco jurídico contemporâneo, que reconhece a saúde mental como responsabilidade dos sistemas educacionais.

4 MARCO JURÍDICO DA CORRESPONDENTE À SAÚDE MENTAL DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS NORMATIVOS E LIMITES INSTITUCIONAIS

O reconhecimento da saúde mental como dimensão constitutiva do trabalho docente tem avançado de forma significativa no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a partir da compreensão de que os riscos psicossociais não podem mais ser tratados como responsabilidade individual do trabalhador. No campo educacional, esse movimento normativo representa uma inflexão importante ao deslocar o debate do adoecimento docente da esfera privada para a esfera institucional e política, reafirmando o dever do Estado e dos sistemas de ensino na promoção de condições dignas de trabalho.

A promulgação da Lei nº 14.681/2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, constitui um marco ao reconhecer explicitamente a saúde mental como componente indissociável da valorização docente. Ao prever ações voltadas à prevenção do adoecimento, ao acompanhamento psicossocial e à melhoria das condições de trabalho, a referida lei rompe, ao menos no plano normativo, com a lógica historicamente individualizante do sofrimento docente. Tal avanço dialoga diretamente com a literatura crítica que compreende o adoecimento como fenômeno estrutural, produzido pelas condições organizacionais do trabalho (Codo, 1999; Dejours, 2011).

Em continuidade a esse movimento, a Lei nº 14.819/2024 institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, ampliando o escopo do cuidado para além dos estudantes e incluindo, de forma explícita, os profissionais da educação. Ao reconhecer a escola como espaço produtor de saúde ou adoecimento, essa política reforça a necessidade de intervenções institucionais permanentes, baseadas na promoção do bem-estar coletivo, na prevenção de violências e na construção de ambientes escolares emocionalmente sustentáveis. Essa perspectiva converge com as análises de Baremlitt (2001), ao enfatizar que as instituições produzem modos específicos de subjetivação e, portanto, podem operar tanto como dispositivos de cuidado quanto de sofrimento.

Esses dispositivos legais dialogam com legislações anteriores, como a Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. Embora essa lei represente um avanço significativo ao reconhecer a complexidade das demandas educacionais contemporâneas, sua implementação desigual evidencia a distância recorrente entre o texto legal e a realidade das redes de ensino. A ausência ou insuficiência dessas equipes multiprofissionais contribui para a sobrecarga docente, especialmente nos contextos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos quais as exigências pedagógicas e emocionais são intensificadas (Mantoan, 2003; Vilaronga; Mendes, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ao afirmar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e etapas, estabelece um compromisso ético e jurídico com a garantia de condições adequadas de acessibilidade, apoio e participação. Contudo, quando a inclusão escolar é implementada sem investimentos proporcionais em formação continuada, suporte técnico e cuidado

institucional, observa-se a transferência implícita da responsabilidade para o professor, reforçando dinâmicas de responsabilização individual já amplamente criticadas na literatura educacional (Arroyo, 2020; Tardif, 2002).

Nesse cenário, a atualização da Norma Regulamentadora nº 1, em 2024, representa um avanço paradigmático ao incluir os riscos psicossociais entre os riscos ocupacionais que devem ser identificados, avaliados e gerenciados pelas organizações. Ao reconhecer que fatores como sobrecarga de trabalho, pressão emocional, assédio e ausência de suporte institucional configuram riscos à saúde do trabalhador, a NR-1 amplia as possibilidades de responsabilização dos empregadores e reforça a centralidade da prevenção no campo da saúde mental. Tal reconhecimento dialoga diretamente com os dados empíricos que apontam a intensificação do trabalho docente como fator central de adoecimento (FIOCRUZ, 2023; CNTE, 2022).

Apesar desse arcabouço normativo robusto, persiste um hiato significativo entre os avanços legais e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos professores. No cotidiano escolar, especialmente nas redes públicas, a implementação das políticas de cuidado ainda se apresenta de forma fragmentada, descontínua ou inexistente, o que limita seu impacto real sobre a saúde mental docente. Essa distância entre norma e prática evidencia que o reconhecimento jurídico, embora necessário, não é suficiente para transformar, por si só, a organização do trabalho escolar.

No âmbito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essa contradição assume contornos particularmente críticos. A ampliação dos direitos educacionais não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela ampliação de dispositivos institucionais de cuidado aos professores responsáveis por sua efetivação. Assim, o marco jurídico, embora represente um avanço civilizatório inegável, revela também seus limites quando não articulado a políticas estruturantes de valorização profissional, suporte institucional e gestão do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a análise do marco jurídico permite afirmar que a saúde mental docente passou a ocupar lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, mas sua efetivação depende de escolhas políticas, investimentos e mudanças organizacionais que ultrapassam a mera promulgação de leis. Reconhecer o sofrimento docente como fenômeno institucional implica assumir que não há educação inclusiva sustentável sem cuidado sistemático e permanente com aqueles que a concretizam no cotidiano das escolas.

5 PROPOSTA DE CUIDADO INSTITUCIONAL E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SAÚDE MENTAL DOCENTE

A análise teórica, empírica e jurídica desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o sofrimento mental dos professores que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não pode ser enfrentado por meio de ações pontuais, individualizadas ou centradas exclusivamente na responsabilização do docente. Ao contrário, a complexidade do fenômeno exige a construção

de políticas institucionais de cuidado, sustentadas por mudanças estruturais na organização do trabalho escolar, na gestão educacional e na formulação das políticas públicas.

Partir do reconhecimento do sofrimento docente como fenômeno institucional implica compreender o cuidado não como medida compensatória ou emergencial, mas como eixo estruturante das políticas educacionais. Conforme argumentam Dejours (2011) e Barembliitt (2001), o cuidado institucional está diretamente relacionado à possibilidade de reconhecimento simbólico do trabalho, à criação de espaços coletivos de escuta e à valorização da inteligência prática dos trabalhadores. No contexto escolar, isso significa construir ambientes organizacionais que favoreçam a cooperação, a reflexão coletiva e a elaboração das tensões inerentes ao trabalho docente.

Uma primeira dimensão fundamental refere-se à reorganização das condições de trabalho. A redução da sobrecarga docente, a garantia de tempos institucionais para planejamento coletivo e a diminuição das exigências burocráticas constituem medidas essenciais para a preservação da saúde mental. Tardif (2002) e Nóvoa (2017) destacam que o exercício profissional da docência depende da existência de tempos e espaços institucionais que permitam a construção coletiva do trabalho pedagógico. Sem esses dispositivos, o professor tende a vivenciar o trabalho de forma solitária, o que amplia o risco de sofrimento psíquico.

No âmbito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a reorganização do trabalho deve contemplar, de forma prioritária, a constituição e o fortalecimento de equipes multiprofissionais. A efetivação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, apresenta-se como condição central para o enfrentamento das demandas emocionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. A ausência dessas equipes tem contribuído para a transferência implícita de responsabilidades para o professor, intensificando o sofrimento institucional e fragilizando os processos inclusivos (Vilaronga; Mendes, 2014).

Outra dimensão relevante diz respeito à formação continuada, compreendida não como ação pontual ou meramente técnica, mas como espaço de reflexão crítica sobre o trabalho docente. No contexto da educação inclusiva, a formação precisa articular saberes pedagógicos, compreensão das especificidades do público-alvo da educação especial e discussão sobre saúde mental e trabalho. Arroyo (2020) enfatiza que a formação docente deve reconhecer os professores como sujeitos históricos, atravessados por condições sociais e institucionais que incidem diretamente sobre sua prática e seu bem-estar.

A criação de dispositivos institucionais de escuta e acolhimento torna-se imprescindível, de forma que permitam aos professores elaborar coletivamente as tensões, os conflitos e os sofrimentos produzidos no trabalho. Conforme aponta Dejours (2011), o sofrimento pode assumir caráter criativo e transformador quando encontra espaços de elaboração coletiva; na ausência desses espaços, tende a converter-se em adoecimento. A

institucionalização de rodas de conversa, grupos de supervisão pedagógica e espaços de acompanhamento psicossocial configura-se, portanto, como estratégia fundamental de cuidado.

No plano da gestão educacional, é necessário avançar na construção de políticas de cuidado intersetoriais, que articulem educação, saúde e assistência social. A saúde mental docente não pode ser tratada como problema exclusivo da escola, mas como questão de saúde pública, relacionada às condições de trabalho e às políticas de proteção social. A Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819/2024) oferece um marco importante para essa articulação, desde que implementada de forma efetiva e contínua.

No que se refere especificamente à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as propostas de cuidado institucional devem considerar a necessidade de gestão compartilhada da inclusão. Isso implica romper com a lógica do “heroísmo docente” e afirmar a inclusão como responsabilidade coletiva da escola e dos sistemas de ensino. Conforme defende Mantoan (2003), a inclusão não se sustenta em iniciativas individuais, mas na reorganização institucional e na construção de projetos pedagógicos coletivos que reconheçam e apoiem o trabalho dos professores.

Por fim, a consolidação de políticas de cuidado institucional exige o fortalecimento de uma cultura organizacional que reconheça o professor como trabalhador de direitos, e não como sujeito vocacionado ao sacrifício. O enfrentamento do sofrimento docente passa pela valorização profissional, pelo reconhecimento simbólico do trabalho realizado e pela construção de condições que permitam o exercício da docência com dignidade, sentido e sustentabilidade. Nesse sentido, cuidar da saúde mental dos professores constitui não apenas uma exigência legal ou administrativa, mas um compromisso ético e político com a qualidade da educação e com a efetivação de uma educação inclusiva verdadeiramente humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a saúde mental dos professores que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não pode ser compreendida como um problema individual, circunstancial ou decorrente de fragilidades pessoais. Trata-se, ao contrário, de um fenômeno estrutural e institucional, produzido pela articulação entre intensificação do trabalho docente, exigências emocionais elevadas, fragilização das condições de trabalho e insuficiência de políticas sistemáticas de cuidado no interior dos sistemas educacionais.

Ao articular referenciais teóricos críticos sobre trabalho docente e sofrimento institucional, evidências empíricas recentes e o marco jurídico contemporâneo, o estudo permitiu sustentar a tese de que o adoecimento docente constitui um indicador sensível das contradições que atravessam o projeto de educação inclusiva no Brasil. Embora a ampliação dos direitos educacionais represente

uma conquista ética, política e legal inegociável, sua efetivação tem ocorrido, em muitos contextos, dissociada das condições materiais, organizacionais e subjetivas necessárias à sua sustentação no cotidiano escolar.

Os resultados da análise indicam que, no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o trabalho docente é atravessado por demandas pedagógicas e emocionais intensificadas, frequentemente sustentadas por uma lógica de responsabilização individual do professor. A ausência de equipes multiprofissionais, a escassez de tempos institucionais para planejamento coletivo e a fragilidade das políticas de formação continuada contribuem para a naturalização do sofrimento docente e para a consolidação de práticas institucionais que silenciam o adoecimento em nome de um ideal abstrato de compromisso e dedicação profissional.

O avanço recente do marco jurídico brasileiro, ao reconhecer a saúde mental como responsabilidade dos sistemas de ensino e ao incluir os riscos psicossociais no campo da saúde ocupacional, representa um passo importante no enfrentamento desse cenário. Contudo, como evidenciado ao longo do artigo, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a transformação das condições concretas de trabalho docente. A persistente distância entre norma e prática revela que a promoção da saúde mental dos professores depende de escolhas políticas, investimentos estruturais e mudanças organizacionais que ultrapassam o plano normativo.

Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de deslocar o debate sobre o adoecimento docente da esfera da culpabilização individual para a responsabilização institucional e política. Reconhecer o sofrimento dos professores como fenômeno coletivo implica assumir que o cuidado não pode ser tratado como ação pontual, compensatória ou emergencial, mas como eixo estruturante das políticas educacionais. No contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, isso significa afirmar que não há inclusão escolar sustentável sem condições de trabalho que preservem a saúde mental daqueles que a concretizam no cotidiano das escolas.

Ao propor caminhos possíveis para o cuidado institucional, o artigo contribui para o fortalecimento de uma agenda educacional comprometida com a valorização docente, com a construção de ambientes escolares emocionalmente sustentáveis e com a efetivação de uma educação inclusiva ética e humanizadora. Cuidar da saúde mental dos professores não constitui apenas uma exigência legal ou administrativa, mas um compromisso político com a qualidade da educação e com a garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico sobre saúde mental docente, Educação Especial e políticas educacionais, bem como subsidiar práticas institucionais e decisões políticas que reconheçam o professor como trabalhador de direitos, cuja saúde mental é condição indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2001.

BRASIL. [Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001]. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. [Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019]. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. [Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023]. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023**. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. [Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024]. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora nº 1: disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais**. Brasília, DF: MTE, 2024.

CNTE. **Pesquisa nacional: condições de trabalho e saúde dos/as trabalhadores/as da educação**. Brasília, DF: CNTE, 2022.

CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2011.

FIOCRUZ. **Boletim Covid-19 e saúde mental dos trabalhadores da educação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Professores no Brasil: o que mudou com a pandemia**. São Paulo: Instituto Península, 2021-2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da educação no Brasil: saúde mental dos professores.** São Paulo: Instituto Península, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, L. de A. R.; SOARES, M. S.; ROZEK, J. C. Crenças e conhecimentos de professores sobre educação inclusiva: revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e239792, 2020.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Burnout: a social psychological perspective.** New York: Psychology Press, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 531-545, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Work-related stress: a collective challenge.** Geneva: ILO, 2021.

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

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. A formação do professor para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 493-506, 2014.