


**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESGASTE EMOCIONAL E AUSÊNCIA DE  
POLÍTICAS DE CUIDADO COM OS DOCENTES**

**TEACHER TRAINING: EMOTIONAL EXHAUSTION AND LACK OF TEACHER CARE  
POLICIES**

**FORMACIÓN DOCENTE: AGOTAMIENTO EMOCIONAL Y FALTA DE POLÍTICAS DE  
CUIDADO DOCENTE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-027>

**Data de submissão:** 06/07/2025

**Data de publicação:** 06/08/2025

**Leila Cardoso Machado**

Mestre em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Neila Barbosa Osório**

Pós-Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Luiz Sinésio Silva Neto**

Pós-Doutor em Ciências da Saúde

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Djanires Lageano Neto de Jesus**

Pós-Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Wesquisley Vidal de Santana**

Doutor em Educação na Amazônia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Eduardo Aoki Ribeiro Sera**

Doutor em Educação na Amazônia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Claudiany Silva Leite Lima**

Doutoranda em Biotecnologia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Leonardo Sampaio Baleeiro Santana**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Fabiano Vieira de Alvarenga**

Mestre em Engenharia de Software

Instituição: Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR)

**Roseany Calazans Lameira da Silva**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Valter Henrique da Silva Santos**

Mestre em Ciências Florestais e Ambientais

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Valmir Fernandes de Lira**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Silvinia Pereira de Sousa Pires**

Mestranda em Governança e Transformação Digital

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Samuel Marques Borges**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Luciano Paulo de Almeida Souza**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Karinne Oliveira Meneses**

Mestranda em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais

Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

**Katiuscia da Silva Fernandes**

Especialista em Gestão da Comunicação em Mídias Sociais

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Orcimar Sousa Gomes de Amorim**

Especialista em Educação Matemática

Instituição: Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)

**Andreia Firmino de Sousa Brito**

Especialista em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Genivaldo Rodrigues Trindade**

Especialista em Gestão Escolar

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Fabiana Fonseca Moraes Dias dos Santos**

Especialista em Gestão Municipal

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Osiana Lustosa dos Santos**

Graduada em Pedagogia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Elba Maria Rabelo Alves**

Graduada em Direito

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Claudia Berixa Moura Karaja**

Graduada em Psicologia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Matheus Sousa da Silva Marques**

Graduado em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Pará (UEPA)

## RESUMO

O presente artigo analisa criticamente o processo de formação docente no Brasil, com ênfase nas condições de adoecimento emocional e na ausência de políticas institucionais de cuidado aos professores em formação. A investigação parte do pressuposto de que o sofrimento psíquico vivenciado pelos licenciandos não é fenômeno isolado, mas resultado de estruturas acadêmicas que silenciam a dor e normalizam a precariedade. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, conforme os pressupostos de Lakatos e Marconi (2017), o estudo evidencia como a universidade, ao negligenciar o cuidado como dimensão formativa, contribui para processos de exclusão simbólica, afetando a permanência, o bem-estar e a constituição da identidade profissional docente. O texto propõe a centralidade do cuidado como princípio ético-pedagógico capaz de reconfigurar a formação inicial, reconhecendo o sofrimento como expressão legítima da experiência formativa e exigindo respostas institucionais concretas. O estudo destaca ainda que políticas efetivas de acolhimento, escuta e suporte psicossocial não são meros complementos, mas condições estruturais para garantir o direito à formação plena e humanizada dos futuros professores.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Sofrimento Psíquico. Políticas de Cuidado. Exclusão Simbólica. Saúde Emocional.

## ABSTRACT

This article critically analyzes the teacher training process in Brazil, emphasizing the conditions of emotional illness and the lack of institutional care policies for pre-service teachers. The research assumes that the psychological distress experienced by pre-service teachers is not an isolated phenomenon, but rather the result of academic structures that silence pain and normalize precariousness. Using a qualitative and bibliographical approach, in accordance with the assumptions of Lakatos and Marconi (2017), the study highlights how universities, by neglecting care as a formative dimension, contribute to processes of symbolic exclusion, affecting retention, well-being, and the formation of professional teacher identity. The text proposes the centrality of care as an ethical-pedagogical principle capable of reconfiguring initial teacher training, recognizing suffering as a legitimate expression of the formative experience and demanding concrete institutional responses. The study also highlights that effective policies of acceptance, listening, and psychosocial support are not mere complements, but structural conditions for guaranteeing the right to comprehensive and humane training for future teachers.

**Keywords:** Teacher Training. Psychological Distress. Care Policies. Symbolic Exclusion. Emotional Health.

## **RESUMEN**

Este artículo analiza críticamente el proceso de formación docente en Brasil, haciendo hincapié en las condiciones de enfermedad emocional y la falta de políticas institucionales de atención para docentes en formación. La investigación asume que el sufrimiento psicológico que experimentan los docentes en formación no es un fenómeno aislado, sino el resultado de estructuras académicas que silencian el dolor y normalizan la precariedad. Mediante un enfoque cualitativo y bibliográfico, de acuerdo con los supuestos de Lakatos y Marconi (2017), el estudio destaca cómo las universidades, al descuidar el cuidado como dimensión formativa, contribuyen a procesos de exclusión simbólica, afectando la retención, el bienestar y la formación de la identidad profesional docente. El texto propone la centralidad del cuidado como principio ético-pedagógico capaz de reconfigurar la formación inicial docente, reconociendo el sufrimiento como expresión legítima de la experiencia formativa y exigiendo respuestas institucionales concretas. El estudio también destaca que las políticas efectivas de aceptación, escucha y apoyo psicosocial no son meros complementos, sino condiciones estructurales para garantizar el derecho a una formación integral y humana de los futuros docentes.

**Palabras clave:** Formación Docente. Sufrimiento Psicológico. Políticas de Atención. Exclusión Simbólica. Salud Emocional.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem atravessado um campo de tensões que, longe de se restringirem aos conteúdos curriculares ou às metodologias de ensino, revelam um cenário mais profundo de adoecimento, desgaste emocional e invisibilização do sofrimento docente ainda durante os anos de licenciatura. Em nome da excelência acadêmica, impõe-se aos estudantes de cursos de formação docente uma trajetória marcada pela sobrecarga, pela precariedade de condições e pela ausência de redes institucionais de cuidado. Este processo, embora silencioso, impacta diretamente na constituição da identidade profissional e compromete o futuro exercício da docência. O foco deste estudo recai, portanto, sobre a análise crítica das condições de formação dos professores em nível superior, tomando como centro de problematização o desgaste emocional e a ausência de políticas efetivas de cuidado aos licenciandos.

A justificativa para essa investigação encontra ressonância na crescente evasão nos cursos de licenciatura, nas altas taxas de sofrimento psicológico entre estudantes de pedagogia e áreas afins, e na fragilidade das respostas institucionais às demandas subjetivas e emocionais desses sujeitos. Enquanto as diretrizes nacionais de formação docente enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, observa-se uma negligência sistemática às dimensões humanas, afetivas e relacionais que compõem o processo formativo. A universidade, como espaço que deveria articular conhecimento, acolhimento e escuta, frequentemente assume uma postura instrumental, voltada para o cumprimento de cargas horárias e exigências burocráticas, em detrimento do cuidado como princípio pedagógico.

O problema central que orienta esta pesquisa pode ser assim formulado: em que medida a ausência de políticas de cuidado aos professores em formação contribui para a produção de um cenário de adoecimento emocional e exclusão simbólica nos cursos de licenciatura? Ao desdobrar essa questão, busca-se compreender não apenas os sintomas do sofrimento docente durante a formação, mas, sobretudo, os mecanismos institucionais e políticos que os mantêm naturalizados. Interessa-nos investigar como o silêncio em torno da dor é construído e sustentado dentro das estruturas acadêmicas e quais são as implicações disso para a permanência, a saúde mental e a construção da identidade docente.

A escolha metodológica que orienta este trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, conforme sustentado por Lakatos e Marconi (2017), que defendem a importância da análise interpretativa e reflexiva no tratamento de fenômenos sociais complexos. A investigação bibliográfica permite mapear discursos, contradições e lacunas presentes na produção acadêmica e nos documentos normativos sobre formação docente. Essa opção metodológica possibilita, ainda, a

articulação entre diferentes categorias analíticas (como sofrimento, exclusão simbólica, políticas de cuidado e identidade profissional), construindo uma leitura crítica e fundamentada sobre o objeto em questão.

O objetivo geral deste estudo é analisar como o processo de formação docente, em sua estrutura atual, tem funcionado como um espaço de produção do sofrimento emocional, agravado pela ausência de políticas institucionais de cuidado e suporte aos licenciandos. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar os principais fatores associados ao desgaste emocional dos estudantes de licenciatura; (b) discutir o papel da universidade na promoção (ou omissão) de estratégias de acolhimento e escuta; (c) refletir sobre os efeitos simbólicos da ausência de cuidado no percurso formativo e nas perspectivas de permanência na profissão docente.

A relevância deste trabalho não mora apenas na denúncia do sofrimento vivenciado pelos licenciandos, mas na urgência de se repensar o lugar do cuidado como dimensão estruturante das políticas de formação docente. O que está em jogo não é apenas a saúde de quem aprende a ensinar, mas a qualidade da educação pública que se pretende oferecer à sociedade. Afinal, uma formação que adocece seus sujeitos compromete, desde a origem, sua capacidade de transformação social. Reconhecer e enfrentar esse problema é tarefa inadiável das instituições formadoras, dos gestores públicos e de toda a comunidade acadêmica comprometida com uma educação humanizada.

## **2 AS CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO COMO CAMPO DE PRODUÇÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE**

A formação docente no Brasil, em especial no que se refere às licenciaturas, tem sido marcada por contradições profundas entre discurso e prática. Embora se afirme a importância de preparar professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social, o cotidiano vivido por esses sujeitos revela um cenário de precarização, abandono institucional e sobrecarga emocional que compromete sua saúde mental e sua permanência na profissão (Gatti; Barreto, 2009).

A universidade, enquanto espaço de formação e construção da identidade profissional, deveria constituir-se como ambiente de estímulo, escuta e cuidado. No entanto, o que se observa com frequência é uma estrutura marcada por práticas excludentes, ausência de apoio psicológico e exigências acadêmicas desproporcionais, especialmente para estudantes oriundos de classes populares, que enfrentam barreiras socioeconômicas e institucionais para concluir sua formação (Reis et al., 2020).

A ausência de políticas públicas voltadas para o cuidado integral do futuro professor aprofunda esse cenário de vulnerabilidade. Mesmo com a Lei n. 12.796/2013, que modifica a LDB para incluir

diretrizes específicas sobre a formação de profissionais da educação, o foco continua centrado em aspectos técnicos e operacionais, negligenciando a dimensão emocional e subjetiva do processo formativo (Lei n. 12.796, 2013).

É nesse contexto que aparece o que Esteve (1994) denominou de “*mal-estar docente*”, expressão que, segundo o autor,

É intencionalmente ambígua... Quando usamos a palavra mal-estar sabemos que algo não anda bem, mas não somos capazes de definir que é o que não anda e por quê... (Esteve, 1994, p.12-13).

Esse mal-estar se manifesta de forma insidiosa durante a formação, corroendo a motivação, o senso de pertencimento e a expectativa de realização profissional.

O sentimento de inadequação vivenciado por muitos estudantes de licenciatura não é fruto de uma fragilidade pessoal, mas da exposição contínua a um sistema que desvaloriza a docência e impõe obstáculos estruturais à sua formação. A precarização das condições materiais, a sobrecarga de tarefas, os estágios não remunerados e a competição acadêmica são elementos que contribuem diretamente para o adoecimento psíquico desses sujeitos (Gasparini et al., 2005).

Além da carga acadêmica formal, muitos estudantes acumulam jornadas de trabalho extensas fora da universidade, o que os impede de vivenciar integralmente o processo formativo. A rotina se torna exaustiva, marcada por deslocamentos longos, alimentação inadequada e privação de sono.

Como mostra Tavares (2007),

“[...] são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor”.

O sofrimento se torna ainda maior quando o estudante não encontra nos espaços formativos oportunidades reais de expressão e escuta. A formação, ao invés de ser um processo dialógico e humanizador, passa a funcionar como um sistema que silencia, oprime e cobra, reproduzindo a lógica da produtividade e da eficiência em detrimento do cuidado e da construção coletiva do saber (Seligmann-Silva, 2020).

A ausência de dispositivos institucionais de acolhimento e acompanhamento psicológico nos cursos de licenciatura é um reflexo da visão utilitarista que ainda predomina nas políticas de formação. A prioridade está na certificação e no cumprimento de cargas horárias, não no desenvolvimento integral

do futuro professor, que continua sendo visto como uma engrenagem no sistema educacional (Freitas, 2007).

Nesse sentido, a precariedade não se limita ao plano material, mas atravessa também o simbólico. A falta de reconhecimento social da docência, somada ao descompasso entre as expectativas iniciais e a realidade da formação, contribui para o desencanto precoce. Muitos ingressam no curso com sonhos de transformação, mas logo se veem mergulhados em frustrações cotidianas, falta de orientação e desamparo institucional (Lemos, 2009).

É importante destacar que esse desencanto não ocorre de forma isolada, mas é resultado de uma estrutura que desvaloriza o trabalho docente desde sua gênese. O espaço universitário, que deveria oferecer ferramentas para a construção de uma identidade profissional sólida, muitas vezes reforça estigmas e distancia o estudante da escola, dificultando sua inserção no contexto educacional (Faria Lima, 2023).

A falta de políticas efetivas de acompanhamento dos estágios supervisionados e a desconexão entre teoria e prática escolar aprofundam esse abismo. O estágio, que poderia ser um momento de fortalecimento da vocação, torna-se, em muitos casos, uma experiência de enfrentamento solitário de problemas estruturais da escola, sem o suporte necessário para elaborar as dificuldades vividas (Araújo et al., 2019).

A formação docente, tal como ocorre atualmente, tende a responsabilizar o sujeito por seu fracasso ou adoecimento. Em vez de reconhecer as limitações do sistema, impõe-se ao estudante uma lógica meritocrática, onde o esforço individual é a principal medida de sucesso. Essa perspectiva desconsidera as desigualdades sociais e institucionais que afetam diretamente o percurso formativo (Macaia, 2023).

Ao desconsiderar o cuidado como dimensão essencial da formação, os cursos de licenciatura contribuem para a naturalização do sofrimento docente como parte inevitável da profissão. Assim, o mal-estar não é diagnosticado, prevenido ou tratado, mas internalizado como um traço da identidade profissional, o que compromete a saúde emocional e o futuro exercício da docência (Penteado; Souza Neto, 2019).

A ausência de iniciativas estruturadas que promovam saúde mental, apoio psicossocial e espaços de escuta na universidade agrava os quadros de ansiedade, depressão e estafa mental entre os licenciandos. A negligência institucional diante desse fenômeno revela uma política de formação que ignora o humano em nome da funcionalidade (Vieira, 2010).

É preciso compreender que o sofrimento do professor em formação não é um problema colateral, mas estrutural. Ele revela os limites e contradições de um modelo de formação que

desconsidera os afetos, os corpos e as subjetividades. Ignorar essa realidade é perpetuar um sistema que adoce antes mesmo do ingresso no magistério (Gatti; Barreto, 2009).

A falta de articulação entre os diferentes agentes formadores (professores universitários, orientadores de estágio e gestores escolares) também contribui para o isolamento vivenciado pelos estudantes. Essa fragmentação impede que se construa uma rede de apoio que fortaleça o processo formativo e mitigue o sofrimento (Reis et al., 2020).

A noção de que a docência é uma missão ou um sacrifício pessoal ainda permeia muitos discursos formativos, e isso contribui para a culpabilização do estudante que sofre. A romantização da resistência individual apaga as responsabilidades institucionais e impede a construção de políticas que assegurem condições dignas de formação (Freitas, 2007).

A evasão nos cursos de licenciatura é outro indicativo do esgotamento vivenciado por muitos estudantes. A saída precoce não é apenas um problema estatístico, mas uma evidência de que a formação falha em acolher, sustentar e encorajar aqueles que ingressam no magistério com disposição para fazer a diferença (MEC/INEP, 2011).

A transformação dessa realidade exige o reconhecimento do sofrimento docente como uma questão coletiva e política. É necessário romper com a lógica individualizante que invisibiliza os fatores estruturais do adoecimento, propondo ações concretas de suporte psicológico, políticas de permanência estudantil e valorização simbólica da docência (Faria Lima, 2023).

A formação precisa se reconfigurar como um processo ético-político, que coloque a vida no centro e reconheça o cuidado como princípio pedagógico. Isso implica repensar os currículos, as metodologias e as relações pedagógicas, incorporando práticas de escuta, acolhimento e construção coletiva do saber (Seligmann-Silva, 2020).

A existência de dispositivos de saúde mental nas instituições de ensino superior deve deixar de ser exceção e tornar-se parte do compromisso institucional com a formação de professores. Investir no cuidado é investir na qualidade da educação pública, pois professores emocionalmente saudáveis são agentes fundamentais para uma escola humanizadora (Araújo et al., 2019).

Portanto, ao analisarmos as condições de formação como campo de produção do sofrimento docente, é fundamental reconhecer que a mudança depende de um reposicionamento institucional. Isso envolve repensar desde as estruturas físicas das universidades até os valores que orientam o fazer pedagógico, colocando o sujeito no centro da formação (Lemos, 2009).

O sofrimento do professor em formação não pode mais ser tratado como dado natural ou inevitável, pois ele é o sintoma de um modelo falido que precisa ser enfrentado com coragem, escuta

e políticas públicas eficazes. A universidade tem papel estratégico nesse processo e não pode mais se omitir diante da realidade que adoecce seus futuros professores (Tavares et al., 2007).

Desta forma, necessita a compreensão que as condições de formação influenciam diretamente o tipo de profissional que chegará à escola. Um professor formado sob o peso do silêncio, da solidão e do adoecimento dificilmente poderá atuar como agente de transformação. Cuidar do professor em formação é, portanto, cuidar do futuro da educação brasileira (Penteado e Souza Neto, 2019).

## 2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO LUGAR DE ADOECIMENTO SILENCIOSO

A formação docente, que deveria ser compreendida como um espaço de construção crítica, emancipatória e humanizadora, tem operado, de forma contrária, como um terreno fértil para o sofrimento silencioso de milhares de futuros professores. Este adoecimento não se manifesta com estardalhaço, mas infiltra-se no cotidiano dos licenciandos por meio de pequenas negligências, silêncios institucionais e exigências desumanas naturalizadas. O que deveria ser lugar de acolhimento da subjetividade e do sonho de transformação social, transforma-se em ambiente opressor, burocrático e tecnocrático, onde o sujeito é reduzido à sua produtividade, à sua resiliência e à sua capacidade de suportar o insuportável (Seligmann-Silva, 2020).

O termo “adoecimento silencioso” aqui não é mero recurso retórico, mas uma denúncia clara da invisibilização institucional do sofrimento dos licenciandos. Esses estudantes, em sua maioria oriundos de contextos vulneráveis, enfrentam múltiplas jornadas de trabalho, falta de assistência psicológica, ausência de políticas de permanência e um currículo que, apesar de progressista no discurso, reproduz práticas pedagógicas excludentes e autoritárias. O silêncio não é ausência de dor, mas a sua normalização como parte integrante da trajetória formativa (Gatti; Barreto, 2009).

Esse adoecimento é, muitas vezes, interpretado como fragilidade individual, falta de vocação ou resistência às exigências da profissão, quando, na verdade, revela o esgotamento de um modelo formativo que negligencia as condições reais de existência dos sujeitos. A responsabilidade é transferida do sistema para o indivíduo, reforçando a culpabilização dos estudantes por não conseguirem sustentar, emocional e fisicamente, uma estrutura que desconsidera suas humanidades (Freitas, 2007).

O sucesso é medido pelo desempenho acadêmico em contextos adversos, e a desistência, vista como fracasso pessoal. A evasão nos cursos de formação docente, portanto, não é fruto da desistência de sonhos, mas da falta de condições mínimas para sustentá-los. O estudante se vê obrigado a sobreviver num ambiente que não reconhece suas lutas, suas dores e seus limites. A universidade, que deveria ser espaço de libertação, torna-se um território hostil (Lemos, 2009).

A negligência com a saúde mental dos licenciandos revela-se, assim, como sintoma de uma concepção de formação que prioriza resultados e ignora processos. O cuidado é entendido como responsabilidade privada, quando deveria ser compromisso coletivo e político das instituições formadoras. A ausência de dispositivos permanentes de escuta, acolhimento e orientação psicológica não é casual: trata-se de uma escolha que reproduz a lógica produtivista e nega o direito à fragilidade (Vieira, 2010).

O adoecimento se agrava na prática dos estágios supervisionados, que, em muitos casos, se tornam experiências de exposição às violências estruturais da escola pública, sem mediações efetivas. O estudante é lançado a um campo de batalha para o qual não foi suficientemente preparado, e do qual não é protegido. Falta acompanhamento, falta diálogo com os docentes orientadores, falta escuta institucional. O estágio, longe de ser um lugar de maturação profissional, torna-se, para muitos, o estopim da desistência (Araújo et al., 2019).

Como bem aponta Esteve (1994), o chamado “mal-estar docente” não é um evento súbito, mas um processo cumulativo que se inicia na formação e segue ao longo da carreira. Essa dor, que não encontra nome nem lugar na estrutura institucional, vai se alojando nas entranhas do sujeito, minando sua energia, seu entusiasmo e seu senso de pertencimento. Quando não é ouvido, o sofrimento se cristaliza como identidade: o professor se forma acreditando que estar adoecido é parte do ofício.

Além disso, a organização dos currículos muitas vezes desconecta teoria e prática, mantendo os estudantes reféns de um discurso abstrato e alheio à realidade das escolas. Ao invés de aproximação crítica com o chão da escola, o que se vê são conteúdos descontextualizados, metodologias repetitivas e avaliações que reforçam a lógica da competitividade. O futuro docente, diante disso, não encontra sentido na formação e começa a questionar sua escolha profissional, não por ausência de vocação, mas por presença de sofrimento (Faria Lima, 2023).

A jornada do licenciando muitas vezes se inicia antes do nascer do sol e termina após o último ônibus da noite. O acúmulo de aulas, leituras, atividades avaliativas e obrigações trabalhistas externas à universidade torna-se insustentável. Como descreve Tavares (2007), a rotina é extenuante, o tempo para descanso é inexistente, a alimentação é precária, e a saúde é deixada de lado em nome de uma formação que exige muito e oferece pouco em retorno afetivo ou institucional.

A ausência de espaços seguros de escuta e diálogo nas universidades acentua a sensação de solidão e isolamento dos estudantes. O ambiente acadêmico, muitas vezes, inibe o compartilhamento de angústias, seja pelo medo de julgamentos, seja pela ausência de confiança em políticas de acolhimento. Essa falta de canais efetivos de expressão subjetiva impede a elaboração coletiva das

dores e reforça a ideia de que o sofrimento é individual, pessoal, e não socialmente produzido (Seligmann-Silva, 2020).

A romantização do sofrimento também é um aspecto que precisa ser combatido com veemência. Ainda é comum a ideia de que a formação docente deve ser árdua, sacrificante e repleta de provações, como se apenas os fortes merecessem chegar ao final. Tal visão, além de cruel, é contraproducente, pois transforma o espaço formativo num campo de provas e exclusões, apagando a necessidade de cuidado como componente ético e político da formação (Penteado; Souza Neto, 2019).

A fragilidade emocional que se instala ao longo da formação, portanto, não é acidental. Ela é resultado de um projeto formativo que não reconhece a subjetividade como parte do processo de aprender a ensinar. O modelo atual é incompatível com a noção de educação como ato de esperança e transformação. Ao invés de encorajar sonhos, a formação atual muitas vezes os destrói, sem que se reconheça a responsabilidade coletiva por esse processo (Gatti; Barreto, 2009).

Nesse cenário, os estudantes de licenciatura tornam-se os principais termômetros de um sistema que falha em humanizar seus próprios processos. Eles adoecem não porque são fracos, mas porque são expostos continuamente a situações de desamparo, desvalorização e exigências incongruentes com suas realidades. O sofrimento deixa de ser exceção e torna-se regra, o que exige respostas institucionais urgentes, planejadas e sustentáveis (Macaia, 2023).

O discurso da resiliência, frequentemente mobilizado como resposta ao adoecimento, precisa ser revisto criticamente. Não se trata de treinar estudantes para aguentar mais, mas de construir estruturas que façam com que eles não precisem aguentar tanto. A lógica da superação individual não substitui políticas de permanência, nem supre a ausência de redes de apoio e valorização simbólica. A saúde mental não pode mais ser negligenciada ou romantizada (Araújo et al., 2019).

Assim, reconhecer a formação docente como um lugar de adoecimento silencioso é assumir a necessidade de ruptura com uma tradição que insiste em formar professores à custa de sua própria humanidade. Isso não implica fragilizar a formação, mas fortalecê-la com base na escuta, no acolhimento, na pluralidade e na justiça social. A universidade que forma professores precisa, antes de tudo, aprender a cuidar. Do contrário, continuará sendo cúmplice do silêncio que adoece (Faria Lima, 2023).

## 2.2 A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE CUIDADO COMO FATOR DE EXCLUSÃO SIMBÓLICA

A ausência de políticas institucionais voltadas ao cuidado do professor em formação ultrapassa os limites do sofrimento individual e inscreve-se como mecanismo sutil, porém perverso, de exclusão simbólica. Trata-se de um processo que nega, ainda que de forma não declarada, a legitimidade da dor,

da vulnerabilidade e da subjetividade no espaço formativo. Ao não reconhecer o sofrimento psíquico como questão institucional e coletiva, as universidades operam um tipo de exclusão que silencia, marginaliza e desumaniza os futuros docentes, convertendo o espaço da formação em um território de resistência solitária (Seligmann-Silva, 2020).

Essa exclusão não é material, mas simbólica, pois não se manifesta apenas na falta de bolsas, de infraestrutura ou de assistência estudantil (embora tudo isso também pese), mas na ausência de políticas que reconheçam os estudantes de licenciatura como sujeitos plenos, com corpo, mente, afetos e limites. O que está em jogo é o não reconhecimento de que o sofrimento faz parte da trajetória formativa e, portanto, exige respostas estruturadas, éticas e políticas. Quando a dor é ignorada, ela não desaparece, ela se intensifica e se converte em invisibilidade (Penteado; Souza Neto, 2019).

Essa invisibilidade é uma forma de exclusão que atua no plano simbólico da experiência educativa. Os estudantes em sofrimento, sem espaços legítimos para se expressar, tornam-se indesejáveis ao olhar institucional, como se fossem obstáculos à eficiência acadêmica. A lógica do desempenho e da produtividade os marginaliza, exigindo que “*sigam em frente*”, mesmo quando emocionalmente devastados. Assim, a universidade forma professores à imagem de um sistema que normaliza o sofrimento e considera o cuidado um luxo, e não uma necessidade (Freitas, 2007).

O impacto dessa exclusão simbólica atinge diretamente a constituição da identidade docente. Os futuros professores aprendem, desde a formação, que expressar dor é fraqueza, que pedir ajuda é desvio, que desacelerar é fracasso. Essa pedagogia implícita (cruel e silenciosa) molda profissionais que, ao chegarem à escola, repetirão a lógica do silenciamento, reproduzindo, agora como agentes da educação, as ausências que vivenciaram como estudantes (Esteve, 1994).

É fundamental compreender que a ausência de políticas de cuidado não é neutra. Ela comunica, ainda que sem palavras, que determinadas dores não merecem ser ouvidas, que determinadas dificuldades devem ser enfrentadas sem apoio, que determinadas vulnerabilidades não têm lugar legítimo na universidade. O resultado é a produção de sujeitos exilados dentro da própria instituição, cuja permanência é vivida como prova de resistência, não como direito assegurado (Gatti; Barreto, 2009).

Essa exclusão simbólica opera também por meio das lacunas curriculares. Em raros momentos os cursos de licenciatura abrem espaço para refletir sobre o sofrimento docente, a saúde mental, o impacto emocional do trabalho pedagógico ou o lugar do cuidado na formação. As dimensões afetivas da docência são frequentemente ignoradas, o que contribui para a construção de uma profissionalidade mutilada, desconectada das reais exigências humanas do magistério (Araújo et al., 2019).

O estágio supervisionado, por exemplo, evidencia essa exclusão simbólica. Muitos estudantes ingressam na escola sem qualquer apoio institucional efetivo, vivenciando sozinhos situações de violência, descaso, falta de estrutura e despreparo pedagógico. A universidade, ao não acompanhar de perto essas vivências, reforça a ideia de que o sofrimento é parte inegociável da profissão e que caberá ao futuro professor dar conta de tudo, mesmo que para isso precise abrir mão de si mesmo (Macaia, 2023).

A ausência de espaços de escuta qualificada e acolhimento psicológico escancara o descompasso entre o que se propõe e o que se pratica nos cursos de formação. Não basta inserir disciplinas de ética, cidadania ou inclusão social se a própria instituição não se dispõe a praticar o cuidado como princípio ético-pedagógico. O que se exige, portanto, não é retórica inclusiva, mas compromisso real com políticas que garantam ao futuro professor um processo formativo digno, saudável e humanizado (Faria Lima, 2023).

Essa negligência também se revela na forma como são tratadas as licenças médicas, os trancamentos de curso e os pedidos de afastamento por razões emocionais. Na maioria das vezes, os estudantes são tratados com indiferença ou até mesmo com suspeita, como se estivessem tentando se “aproveitar” do sistema. Essa desconfiança institucional reforça a exclusão simbólica e empurra os sujeitos ainda mais para a margem, dificultando sua permanência e comprometendo sua formação (Vieira, 2010).

Do ponto de vista político, a inexistência de políticas de cuidado para o professor em formação configura uma grave omissão do Estado e das instituições formadoras. A Lei nº 12.796/2013, apesar de ter atualizado a LDB para incluir diretrizes sobre a formação docente, permanece ancorada em uma perspectiva tecnicista, centrada em competências e habilidades, sem qualquer menção à dimensão emocional do processo formativo. Isso revela o quanto o cuidado ainda é visto como tema secundário ou periférico nas políticas públicas de educação (Lei n. 12.796, 2013).

A exclusão simbólica, portanto, se materializa na ausência de políticas, mas também na presença de práticas institucionalizadas que silenciam, negligenciam ou minimizam o sofrimento docente. O estudante que não se adapta ao ritmo da universidade, que adocece, que precisa parar, que pede ajuda, é, muitas vezes, excluído do ideal do “*bom professor*”, do “*futuro profissional comprometido*”, sendo visto como frágil ou inadequado. Essa cultura do silenciamento produz marcas profundas que acompanharão esses sujeitos por toda a carreira (Lemos, 2009).

Urge que a universidade se reconheça como corresponsável pela saúde emocional dos profissionais que forma. Isso não significa transformar o espaço formativo em ambiente de assistencialismo ou fragilização, mas assumir que ninguém se torna educador pleno sem passar pelo

cuidado de uma comunidade formadora. O cuidado não é oposto da excelência, mas sua condição de possibilidade. Uma formação sem cuidado é, em essência, uma formação sem futuro (Penteado; Souza Neto, 2019).

A criação de políticas institucionais de cuidado passa por ações concretas: programas de saúde mental, serviços psicológicos acessíveis, espaços de escuta e diálogo, flexibilização curricular em casos de adoecimento, bolsas de permanência, formação continuada para os docentes universitários sobre saúde e sofrimento dos licenciandos, e incentivo à criação de comunidades de apoio entre os próprios estudantes. Essas medidas não são favores, mas dispositivos de equidade e justiça (Araújo et al., 2019).

O que se impõe é uma virada epistemológica e ética: a inclusão do cuidado como valor estruturante da formação docente. Não se trata de mais um conteúdo a ser adicionado aos currículos, mas de um compromisso transversal que perpassa todos os aspectos do processo formativo da gestão institucional às práticas pedagógicas. O cuidado, nesse sentido, não é algo que se oferece “*quando possível*”, mas aquilo que define o que é possível (Seligmann-Silva, 2020).

A ausência de políticas de cuidado institucionalizadas converte a universidade em território de sobrevivência. Os estudantes que resistem não o fazem porque a formação é boa, mas apesar dela. Essa resistência, embora digna, não pode ser romantizada. É preciso criar as condições para que os estudantes não apenas resistam, mas vivam, aprendam, ensinem e sonhem. E isso só é viável onde há cuidado, cuidado como política, como ética e como prática cotidiana (Faria Lima, 2023).

Se o Estado e as universidades se omitem diante dessa agenda, seguem contribuindo ativamente para a reprodução de um magistério adoecido, frustrado e cada vez mais precarizado. O preço dessa omissão é alto, pois impacta diretamente na qualidade da educação básica, na permanência dos professores em sala de aula e, sobretudo, na capacidade de a escola cumprir seu papel social e emancipador. Cuidar dos professores em formação é cuidar da própria democracia (Gatti; Barreto, 2009).

### 3 CONCLUSÃO

A realidade enfrentada pelos futuros professores evidencia a necessidade urgente de ressignificar os processos formativos sob uma perspectiva que valorize não apenas o domínio técnico, mas também a dimensão humana e subjetiva da docência. Ignorar os sinais de desgaste, silenciar as angústias e tratar o sofrimento como fraqueza individual contribui para a perpetuação de um modelo excludente, que afasta os sujeitos ao invés de fortalecê-los. É preciso reconhecer que não se aprende a

ensinar apenas com teorias e estágios, mas também com cuidado, acolhimento e condições reais de permanência digna nos espaços formativos.

Transformar esse cenário demanda coragem institucional para romper com lógicas obsoletas e incorporar práticas que coloquem a vida no centro das decisões pedagógicas. Quando se investe no bem-estar emocional de quem se prepara para ensinar, investe-se também na potência de transformação da educação como um todo. Não há educação de qualidade sem sujeitos inteiros, e não há futuro possível para o magistério sem que se escute, valorize e proteja quem se forma para esse ofício.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>. Acesso em: 24 Jul. 2025.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011 Brasília: MEC/INEP/DEED, 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 5 abr. 2013.
- ESTEVE, J. M. O mal-estar docente. Barcelona: Paidós, 1994.
- FARIA LIMA, C. Precarização, adoecimento & caminhos para a mudança: trabalho e saúde dos professores. São Paulo: Fundacentro, 2023.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31, 189-199.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Título: Fundamentos de Metodologia Científica Edição: 8. ed. Editora: Atlas, 2017
- LEMOS, José Carlos Galvão. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MACAIA, A. A. S. Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. In: FARIA LIMA, C. Precarização, adoecimento & caminhos para a mudança: trabalho e saúde dos professores. São Paulo: Fundacentro, 2023.
- PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 1, 2019.
- REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.289. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SELIGMANN-SILVA, E. Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais do ensino. In: FARIA LIMA, C. Precarização, adoecimento & caminhos para a mudança: trabalho e saúde dos professores. São Paulo: Fundacentro, 2020.

TAVARES, E. D.; ALVES, F. A.; GARBIN, L. de S.; SILVESTRE, M. L. C.; PACHECO, R. D. (2007). Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor (Conclusão do curso de Gestão da Qualidade de vida na empresa). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

VIEIRA, Isabela. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 140-148, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/KTtx79ktPdtVSxwrVrkkNyD/>. Acesso em: 23 Jul. 2025.