

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE PEDAGOGIA

OSIEL MOTA OLIVEIRA JUNIOR

**GESTÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: percepções docentes na rede municipal de Imperatriz (MA)**

IMPERATRIZ
2025

OSIEL MOTA OLIVEIRA JUNIOR

**GESTÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: percepção de docentes na rede municipal de Imperatriz-MA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia
do Centro de Ciências de Imperatriz da
Universidade Federal do Maranhão, para
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Dr. Francisco de Assis Carvalho de
Almada.

IMPERATRIZ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira Junior, Osiel Mota.
GESTÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA : percepção de docentes na rede municipal
de Imperatriz-MA / Osiel Mota Oliveira Junior. - 2026.
51 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Saúde Mental. 2. Adoecimento Psíquico. 3.
Sofrimento Identitário. I. Almada, Francisco de Assis
Carvalho de. II. Título.

OSIEL MOTA OLIVEIRA JUNIOR

**GESTÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: percepção de docentes na rede municipal de Imperatriz-MA**

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Francisco de Assis Carvalho De Almada (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Francisca Melo Agapito (Examinadora)
Doutora em Ensino
Universidade Federal do Maranhão

Simone Regina Omizzolo (Examinadora)
Mestra em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Diana Coelho Nunes.
Muito antes de qualquer academia,
foste tu, a minha primeira professora. À
mulher que me ensinou não apenas as
primeiras letras, mas o valor do
conhecimento e da perseverança,
dedico cada página desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser a fonte de toda a minha força e sabedoria. Por ter me sustentado nos momentos de cansaço e por iluminar meu caminho durante toda esta jornada acadêmica, permitindo que eu chegasse até aqui com fé e perseverança.

À minha mãe, Diana Coelho Nunes, que além de ter sido minha primeira professora, é minha base e maior exemplo de vida. Seu apoio incondicional, amor e crença no meu potencial foram o combustível necessário para que este sonho se tornasse realidade. À minha família, por compreenderem minha ausência nos momentos de estudo e por serem meu porto seguro.

Ao meu orientador, Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, por toda a paciência, dedicação e pelos ensinamentos valiosos. Sua orientação precisa e seu olhar atento foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para o meu crescimento profissional.

À banca avaliadora, Prof.^a Dra. Francisca Melo Agapito e Prof.^a Ma. Simone Regina Omizzolo, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições acadêmicas. Suas observações críticas e sugestões foram fundamentais para o amadurecimento e o aprimoramento final deste trabalho.

À Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por ter sido o espaço de aprendizado e transformação durante toda a graduação. À Coordenação do curso de Pedagogia, pelo suporte institucional, pela organização e pelo empenho em garantir a qualidade da nossa formação, auxiliando-nos em cada etapa desta jornada.

Aos professores do curso de Pedagogia, que compartilharam seus conhecimentos e paixão pelo ensino, contribuindo diretamente para a minha formação ética e intelectual.

Aos meus colegas de curso e amigos, que caminharam ao meu lado, compartilhando angústias, alegrias e trocas de conhecimento. A amizade de vocês tornou essa caminhada mais leve e significativa.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a atuação da gestão escolar e suas implicações na saúde mental dos professores, tal como percebida, vivenciada e significada pelos próprios docentes no contexto da escola. Tem como objetivo analisar a importância das ações de gestão escolar voltadas para os docentes da educação básica e suas contribuições para a promoção da saúde mental, do bem-estar e da qualidade de vida no ambiente de trabalho. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e a entrevista como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores de anos iniciais do ensino fundamental e teve como *locus* cinco escolas da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA. Os relatos evidenciam que as iniciativas de promoção do bem-estar docente, quando existentes, assumem caráter pontual, simbólico e descontinuado, limitando-se a ações comemorativas ou intervenções reativas em momentos de crise. Tal configuração revela a ausência de uma política institucional de cuidado, transferindo para os próprios docentes a responsabilidade pela gestão de seu sofrimento, o que contribui para a intensificação do desgaste psíquico e para a naturalização do adoecimento no trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde mental. Adoecimento psíquico. Sofrimento Identitário.

ABSTRACT

This study focuses on the role of school management and its implications for teachers' mental health, as perceived, experienced, and signified by the teachers themselves within the school context. The objective is to analyze the importance of school management actions directed toward basic education teachers and their contributions to the promotion of mental health, well-being, and quality of life in the workplace. A qualitative research approach was adopted, using interviews as the data collection instrument. The study involved five primary education teachers and was conducted in five schools within the municipal education system of Imperatriz, Maranhão. The reports show that initiatives to promote teacher well-being, when they exist, are sporadic, symbolic, and discontinuous, limited to commemorative actions or reactive interventions in times of crisis. Such a configuration reveals the absence of an institutional care policy, shifting the responsibility for managing suffering onto the teachers themselves, which contributes to the intensification of psychological exhaustion and the naturalization of illness within the school environment.

KEYWORDS: Mental health. Psychological illness. Identity suffering.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO CONTEMPORÂNEO	16
2.1	O trabalho como construção e alienação do ser humano	16
2.2	Sofrimento docente	19
2.3	Relações, emoções e o clima escolar	23
2.4	A gestão escolar como fator de risco e proteção	26
3	METODOLOGIA	29
3.1	Abordagem e tipo de pesquisa	29
3.2	Contexto da pesquisa e participantes	30
3.3	Instrumentos de coleta de dados.....	30
3.4	Procedimentos de análise dos dados	31
3.5	Aspectos éticos	32
4	SAÚDE MENTAL: vivências e percepções de professores.....	34
4.1	Perfil dos participantes	34
4.2	Exaustão, sofrimento e perda de identidade	36
4.3	Cotidiano escolar: estresse e desgaste emocional	41
5	CONCLUSÃO	45
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

A docência figura entre as profissões socialmente mais relevantes, uma vez que é por meio dela que se constrói o acesso ao conhecimento, à cidadania e à formação humana. Paradoxalmente, trata-se também de uma das atividades profissionais mais desafiadoras e emocionalmente exigentes. O professor, para além do domínio pedagógico e técnico, constantemente lida com situações que demandam equilíbrio emocional, criatividade, empatia e resistência psíquica em um cenário marcado por cobranças institucionais, sobrecarga de trabalho e, frequentemente, ausência de condições adequadas para o exercício da profissão (Silva, 2017). Nesse contexto, a saúde mental dos docentes da Educação Básica tem se consolidado como um dos temas centrais do debate educacional contemporâneo, ganhando crescente visibilidade em pesquisas nacionais e internacionais.

Porém, apesar de estar atraindo a atenção de muitos pesquisadores, mas somente como um alerta nacional, um campo crítico de estudos, e uma epidemia silenciosa decorrente da precarização e do esgotamento profissional e a pesquisa na área refletir a necessidade de entender o adoecimento como um fenômeno estrutural e coletivo, e não apenas individual, ainda não se vê políticas públicas voltadas efetivamente para essa condição que tende, cada vez mais, a se agravar.

O trabalho docente, ao contrário do que muitas vezes se supõe, não se encerra no tempo formal passado em sala de aula (Silva, 2017). Planejamentos, correções, elaboração de materiais didáticos, formações continuadas, registros burocráticos e atendimento a demandas escolares fazem parte de uma jornada ampliada, que frequentemente invade o espaço doméstico e o tempo de descanso. Esse trabalho suplementar, embora fundamental para a qualidade do ensino, raramente é reconhecido institucional e socialmente. Em muitos contextos, persiste ainda a concepção equivocada de que o professor “não trabalha”, visão que, por vezes, é reproduzida inclusive por gestores escolares.

Essa desvalorização simbólica tornou-se especialmente e reiteradamente evidente durante o retorno às atividades de forma *online* no contexto da pandemia da Covid-19. Enquanto os professores mantinham o funcionamento do sistema educacional por meio do ensino remoto, circulava socialmente a frase “todas as categorias voltaram a trabalhar, menos a de professores”, revelando uma profunda

incompreensão acerca do trabalho real realizado em condições extremas e desconhecendo que muitos professores não tiveram auxílio para montar uma estrutura adequada para ministrar as aulas síncronas. Considerando que trabalho docente com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foi altamente estressante, inclusive para os pais, que acabavam descontando sua falta de conhecimento na escola e nos professores e a maioria das escolas, os gestores transferiram essa responsabilidade para os professores. Almada (2022) aponta que o isolamento social se mostrou eficaz na redução de casos, mas atuou somente na proteção dos sintomas físicos da doença, não atuando nas questões mentais que ela ocasionou.

Já as propostas pedagógicas, de forma remota, embora tecnicamente viáveis naquele momento, foram, também, causadoras do mal-estar docente. Primeiro, porque caiu a ideia de que os alunos dominavam as tecnologias da comunicação até mais que os professores. No entanto, no ensino Médio, a grande maioria teve dificuldades com o uso das tecnologias educacionais. Segundo, porque, também, a maioria não tinha condições de acesso às aulas por falta de equipamentos adequados e também por falta de *internet* de boa qualidade em casa e tudo isso causou um tipo de sofrimento definido por Esteve (1999) como *mal-estar docente*. Almada (2022) ressalta que este mal estar não foi olhado pela gestão escolar pelos seguintes fatores: falta de estrutura, falta de conhecimento amparado por uma rede de apoio e também por estarem, os gestores, na mesma condição de desamparo dos docentes.

No período da pandemia da COVID-19, foi apenas um momento em que a ponta visível do iceberg foi percebida. Mas fora do contexto pandêmico, observa-se, constantemente, a recorrência de discursos naturalizados e naturalizantes no cotidiano escolar, frequentemente apresentados como elementos motivadores¹, mas que produzem efeitos negativos sobre a identidade profissional docente, como: “professor não trabalha por dinheiro, trabalha por amor” ou “professor vive cansado”.

Silva *et al.* (2023) apontam que esse tipo de discurso produz efeitos profundos e duradouros tanto na saúde mental dos docentes quanto no prestígio social da

¹ Entram nessa categoria o discurso dos profissionais chamados *coaches*. As práticas de *coaching* aplicadas à docência por profissionais que não entendem do funcionamento da escola e muito menos das teorias educacionais, produzem, no máximo, efeitos emocionais imediatos e individuais, mas tendem a reforçar processos de culpabilização do professor, despolitização do sofrimento docente e esvaziamento da compreensão crítica do trabalho pedagógico, sobretudo quando desvinculadas de políticas institucionais de cuidado, formação e valorização profissional.

profissão. Trata-se de uma violência simbólica e política, na medida em que deslegitima o trabalho pedagógico, naturaliza baixos salários, sobrecarga e ausência de direitos trabalhistas, além de transferir ao professor a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional.

Essa lógica de responsabilização individual é discutida por Nóvoa (1999), ao afirmar que o trabalho docente costuma ser reconhecido prioritariamente sob uma ótica negativa. Quando o professor se dedica além de sua carga horária formal, raramente esse esforço suplementar é valorizado. Contudo, quando ocorrem dificuldades no processo educativo, o fracasso tende a ser rapidamente personalizado na figura do docente. Como destaca o autor: “Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (Nóvoa, 1999, p. 105).

Ao discutir saúde mental, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) define esse conceito como um estado de bem-estar no qual o indivíduo reconhece suas próprias habilidades, consegue lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para sua comunidade. Ao transpor essa definição para o ambiente escolar, evidencia-se o quanto a docência pode colocar esses parâmetros em risco. O trabalho do professor envolve não apenas tarefas técnicas, mas uma intensa carga emocional relacionada às relações interpessoais, ao cuidado com os estudantes e às pressões institucionais. Pesquisadores como Esteve (1999), Dejours (1992) e Maslach e Jackson (1981) indicam que o mal-estar docente e a exaustão emocional têm se intensificado, especialmente em contextos marcados por precarização, intensificação do trabalho e ausência de suporte institucional.

Apesar desses desafios, é fundamental reconhecer o papel simbólico e socialmente estratégico do professor na trajetória dos estudantes. O docente é uma figura de referência, capaz de influenciar diretamente o engajamento, a permanência e o desempenho escolar. Um professor emocionalmente equilibrado, motivado e valorizado tende a criar ambientes pedagógicos mais acolhedores e produtivos. Isso evidencia que a saúde mental docente não constitui apenas uma questão individual, mas um fator estrutural que impacta diretamente a qualidade da educação e o futuro dos estudantes.

Nesse sentido, a reflexão de Thich Nhat Hanh, retomada por bell hooks² (2020), torna-se especialmente pertinente ao campo educacional. Ao afirmar que o profissional que cuida precisa, antes, cuidar de si, a autora destaca que ninguém consegue sustentar práticas educativas humanizadas estando emocionalmente esgotado. Esse entendimento reforça a ideia de que o *bem-estar docente* é condição essencial para o exercício saudável, ético e afetivo da docência.

Diante dessas inquietações, este estudo se propõe a investigar a relação dos professores com a carreira docente, observando a presença do mal-estar profissional e o potencial desejo de abandono da profissão. Essa escolha está alinhada à necessidade de compreender, de forma aprofundada, os fatores que contribuem para o adoecimento mental, especialmente aqueles relacionados às pressões institucionais e às condições concretas de trabalho.

Nesse sentido, precisamos esclarecer que ao ligar a gestão escolar à saúde no professor não estamos partindo da hipótese de que a gestão causa tal adoecimento. Nosso entendimento, com base em Dejours (1992), Antunes (1999; 2002), é o de que a gestão escolar tem papel fundamental no reconhecimento da saúde mental dos professores como dimensão indissociável da qualidade do trabalho educativo, cabendo-lhe criar condições institucionais de escuta, acolhimento e apoio nos momentos de adoecimento, sem que isso implique atribuir-lhe a responsabilidade direta pela origem desses processos.

Considerando que o sofrimento psíquico docente é atravessado por múltiplos fatores sociais, profissionais e pessoais, muitos deles externos à escola, a atuação da gestão deve orientar-se por uma perspectiva ética e preventiva, voltada à humanização das relações de trabalho, à mediação de conflitos e ao fortalecimento de práticas de cuidado coletivo. Ao reconhecer o adoecimento e oferecer suporte, com flexibilização temporárias de temporárias, encaminhamentos adequados e políticas internas de bem-estar, a gestão contribui para a valorização do professor, para a preservação de sua dignidade profissional e para a construção de um ambiente escolar mais saudável, sem incorrer em uma lógica de culpabilização institucional.

² A escritora bell hooks nasceu Gloria Jean Watkins, mas adotou o pseudônimo bell hooks (nome da bisavó) escrito em minúsculas para deslocar o foco da figura individual da autora para as ideias que ela defendia. Em outras palavras: menos culto à pessoa, mais atenção ao pensamento. O nome **bell hooks** aparece todo em minúsculas por uma escolha política, estética e intelectual da própria autora.

Estudos de Tardif (2002) e Libâneo (2013) reforçam que a docência é atravessada por relações humanas complexas, nas quais as emoções desempenham papel central. O professor não é apenas mediador de saberes, mas sujeito social, dotado de limites, expectativas e necessidades emocionais.

É nesse ponto que a gestão escolar assume papel estratégico. Para além da administração de recursos e do cumprimento de normas burocráticas, ela é responsável por construir ambientes institucionais capazes de promover diálogo, acolhimento e valorização profissional. Segundo Lück (2009), a gestão democrática fundamenta-se na participação coletiva, na corresponsabilidade e no reconhecimento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Quando essa dimensão humana é negligenciada, os impactos tornam-se visíveis no aumento do estresse ocupacional, na intensificação de conflitos internos, na desmotivação profissional e no adoecimento psíquico.

Este trabalho não tem a pretensão de oferecer soluções imediatas ou fórmulas prontas para eliminar o sofrimento docente. Seu objetivo central é provocar reflexão crítica e ampliar o olhar sobre os efeitos das condições de trabalho na saúde mental dos professores, deslocando o foco da responsabilização individual para uma análise institucional e coletiva.

Considerando o contexto descrito acima o presente trabalho foi guiado pelo seguinte questionamento: como os professores da educação básica da rede municipal de Imperatriz-MA percebem o papel da gestão escolar no reconhecimento, acolhimento e apoio à saúde mental docente, considerando os limites institucionais e estruturais que condicionam sua atuação?

Diante da grande subjetividade do questionamento não estabelecemos hipótese fechada, mas as seguintes questões orientadoras para a pesquisa: (1) Qual o perfil dos professores, considerando formação e tempo de atuação docente? (2) Quais os principais tipos de adoecimento mental relatados pelos docentes e como eles definem esse adoecimento? (3) Como os professores lidam no cotidiano escola diante situação de estresse e desgaste emocional?

A partir desses questionamentos, definimos como objetivo geral analisar como os professores da educação básica da rede municipal de Imperatriz-MA percebem o papel da gestão escolar no reconhecimento, acolhimento e apoio à saúde mental docente, considerando os limites institucionais e estruturais que condicionam sua atuação.

E objetivos específicos, buscamos (1) demonstra o perfil dos professores, considerando formação e tempo de atuação docente; (2) identificar os principais tipos de adoecimento mental relatados pelos docentes e como eles definem esse adoecimento; (3) analisar como os professores lidam no cotidiano escola diante situação de estresse e desgaste emocional.

A importância deste estudo está no fato de que ele nasce do compromisso ético de dar visibilidade às experiências dos professores. Não é possível discutir qualidade da educação sem considerar a saúde mental daqueles que a constroem e a ressignificam cotidianamente. Assim, este trabalho pretende constituir-se como uma ponte entre teoria e prática, entre sofrimento e cuidado, reafirmando a urgência de pensar a escola também como espaço de acolhimento, reconhecimento e promoção da saúde mental.

Na perspectiva de buscar respostas para os questionamentos aqui levantados, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa - que será descrita e detalhada na seção/capítulo três - como caminho norteador para os passos sucessivos que foram dados durante a investigação-ação³, por acreditarmos que essa abordagem dialoga com nossos interesses de pesquisa e com o objeto de análise deste estudo.

A abordagem qualitativa amplia as possibilidades de pesquisa e proporciona novas perspectivas em relação aos conhecimentos em educação. Isso, pois, ela lida com interpretações das realidades sociais e não se interessa em realizar juízo de valor, isto é, não é sua preocupação realizar avaliações quantificáveis ou mensuráveis, investe-se na compreensão dos sujeitos e na descrição profunda de suas concepções e de suas relações com o mundo. Do mesmo modo, autoriza o pesquisador usar o verbo tanto na primeira pessoa do plural quanto do singular (Tripp, 2005). Nesta pesquisa optamos para usá-lo no plural.

Unindo as reflexões teóricas e a pesquisa de campo, estruturamos o presente trabalho em cinco seções. Na primeira, a introdução, situamos o leitor no problema, nos objetivos, no caminho teórico e na justificativa do estudo.

³ Tripp (2005, p. 446) utiliza o termo investigação-ação para referir-se aos processos de investigação que “se aprimora pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendo mais no correr do processo.”

Na segunda seção, apresentamos o sofrimento docente como um sofrimento da contemporaneidade e suas relações com o clima escolar, incluindo a gestão escolar. Na terceira seção apresentamos a nossa trilha metodológica iniciando esclarecendo e justificando a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa. Apresentamos o contexto da pesquisa e os participantes, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de análise dos dados e os aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos.

Na seção quatro apresentamos o quadro gerado pelo relato dos professores. Iniciando pelo perfil dos mesmos, enfatizando a categoria de trabalho. Em seguida, apresentamos os principais tipos de sofrimentos vivenciados e percebidos por eles e, por fim, como eles lidam com esse sofrimento no cotidiano da escola.

Fechando o trabalho, apresentamos a nossa conclusão tendo, porém, a certeza das limitações de uma pesquisa dessa natureza diante de uma situação complexa, multifacetada e que exige muito estudos e medidas coletivas para amenização.

2 TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO CONTEMPORÂNEO

Nesta seção, com base nos principais autores que se dedicam à pesquisa sobre adoecimento psíquico do professor, propomos uma reflexão crítica sobre as condições em que o trabalho docente vem sendo exercido na contemporaneidade e seus impactos sobre a saúde física e mental dos professores.

Partindo da compreensão do trabalho como atividade constitutiva do ser humano, analisa-se como as transformações sociais, econômicas e educacionais recentes têm intensificado exigências, responsabilidades e pressões sobre a docência, produzindo formas de desgaste, sofrimento e adoecimento.

Ao situar o sofrimento docente para além de explicações individualizantes, o texto busca evidenciar seu caráter histórico e socialmente determinado, contribuindo para o debate sobre a valorização do trabalho docente e a necessidade de políticas e práticas institucionais que reconheçam e enfrentem os desafios impostos ao exercício da profissão.

2.1 O trabalho como construção e alienação do ser humano

A palavra trabalho, em nosso cotidiano, carrega diversos significados e todos eles associados à ação humana sobre a natureza. Mesmo quando o trabalho assume formas imateriais, como o trabalho intelectual, educativo, artístico ou científico, ele permanece vinculado à natureza, seja pelo uso do corpo humano, seja pelo consumo de energia, recursos naturais, tecnologias e infraestrutura material que tornam essas atividades possíveis (Almada, 2015). Dessa forma, o trabalho não pode ser compreendido apenas como atividade produtiva, mas como uma dimensão constitutiva da própria existência humana, por meio da qual o sujeito constrói sua identidade, estabelece relações sociais e atribui sentido à sua presença no mundo.

Por vezes, “[...] carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor no rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura” (Albornoz, 1994, p. 08). Trata-se, inicialmente, das ações humanas para garantirem a sua sobrevivência, a partir da elaboração de instrumentos, diante de um universo natural diversificado, aberto por

um ser que transforma e atribui significado a tudo que toca. Nesse processo, o trabalho deixa de ser apenas esforço físico e passa a se constituir como produção simbólica, cultural e social, sendo responsável não apenas pela criação de bens materiais, mas também pela formação de valores, saberes e vínculos coletivos.

No entanto, essa dimensão criadora do trabalho convive, historicamente, com sua face contraditória: a do desgaste, da exploração e do sofrimento. À medida que as relações de produção se tornam mais complexas e marcadas pela lógica da produtividade, do controle e da eficiência, o trabalho passa a assumir, para muitos sujeitos, um caráter de sobrecarga contínua. Não se trata apenas de trabalhar mais horas, mas de trabalhar sob pressão constante, metas rígidas, vigilância institucional e exigências emocionais que ultrapassam os limites individuais. Nesse cenário, o trabalho deixa de ser apenas espaço de realização e passa a se configurar, também, como espaço de adoecimento.

Quando essa lógica é transposta para o campo educacional, seus efeitos se intensificam. O trabalho docente, embora frequentemente romantizado como vocação ou missão, é atravessado pelas mesmas contradições estruturais que atingem outras categorias profissionais. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas lidar diariamente com demandas cognitivas, emocionais, sociais e afetivas que exigem do professor uma presença integral. Trata-se de um trabalho que mobiliza o corpo, a mente e as emoções, exigindo constante adaptação a contextos instáveis, turmas heterogêneas, mudanças curriculares e pressões institucionais.

Ao mesmo tempo em que a docência é socialmente reconhecida como fundamental para o desenvolvimento da sociedade, o professor vivencia, na prática cotidiana, um processo de desvalorização simbólica e material. Baixos salários, excesso de turmas, múltiplas jornadas, precarização das condições de trabalho e falta de reconhecimento institucional produzem um cenário de desgaste progressivo. Esse paradoxo - entre a importância social da profissão e a precariedade de suas condições concretas - constitui um dos principais gatilhos do sofrimento contemporâneo no magistério.

O sofrimento docente não emerge de forma repentina. Ele se constrói lentamente, no acúmulo de pequenas frustrações diárias, na sensação de impotência diante das demandas escolares, na distância entre o que se idealiza como prática pedagógica e aquilo que efetivamente se consegue realizar. Esse descompasso entre o trabalho prescrito aquilo que as normas, políticas e discursos institucionais

determinam e o trabalho real aquilo que o professor efetivamente executa em sala de aula produz tensão constante e desgaste subjetivo, conforme apontado por Dejours (1992).

Além disso, o contexto contemporâneo amplia essas tensões. O avanço das tecnologias digitais, a intensificação do controle por resultados, a cultura da performatividade e a crescente responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes aprofundam a sensação de sobrecarga. O docente passa a ser constantemente avaliado, comparado e pressionado, muitas vezes sem que lhe sejam oferecidas condições estruturais adequadas para cumprir tais exigências. Nesse ambiente, o sofrimento deixa de ser exceção e passa a integrar a própria rotina de trabalho.

Assim, compreender o sofrimento contemporâneo no trabalho docente exige ultrapassar análises simplistas que culpabilizam o indivíduo e reconhecer que esse processo está enraizado em dinâmicas institucionais, políticas e sociais mais amplas. O adoecimento mental do professor não é resultado apenas de fragilidades pessoais, mas expressão de um modelo de organização do trabalho escolar que frequentemente ignora a dimensão humana da docência.

Dessa forma, ao discutir trabalho docente e sofrimento contemporâneo, torna-se necessário reconhecer que a escola não é apenas espaço de aprendizagem, mas também espaço de produção de subjetividades. É nesse território simbólico que o professor constrói sua identidade profissional, vivencia conflitos, experimenta frustrações e, ao mesmo tempo, encontra sentidos para continuar exercendo sua função social. Compreender essa complexidade é condição fundamental para analisar, nos tópicos seguintes, como o sofrimento se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira a gestão institucional pode atuar tanto como fator de proteção quanto como elemento intensificador do adoecimento docente.

Para Almada (2015) o trabalho ocupa um lugar central na constituição do ser humano, configurando-se simultaneamente como espaço de construção e de alienação. Enquanto atividade fundante da vida social, o trabalho possibilita ao sujeito produzir a si mesmo, desenvolver capacidades intelectuais, afetivas e criativas e estabelecer relações significativas com o mundo e com os outros, afirmando-se como prática de humanização.

Contudo, nas formas historicamente determinadas de organização do trabalho, especialmente sob a lógica capitalista, essa mesma atividade pode

converter-se em fonte de alienação, na medida em que o trabalhador perde o controle sobre o processo, o produto e o sentido de seu próprio fazer, passando a experimentar o trabalho como imposição, sofrimento e estranhamento.

Assim, segundo Almada (2015) e Martins (2004), o trabalho revela seu caráter contraditório: ao mesmo tempo em que constitui o ser humano e potencializa sua realização, pode também negar sua humanidade quando reduzido a mera obrigação instrumental, desprovida de autonomia, reconhecimento e sentido social.

2.2 Sofrimento docente

Quando se fala do trabalho do professor, não é possível restringir a análise à dimensão técnica, como se ensinar fosse apenas transmitir conteúdos ou cumprir currículos. Autores como Tardif (2002) e Libâneo (2013) ressaltam que a docência é, antes de tudo, um trabalho profundamente humano, marcado por relações interpessoais, expectativas sociais e vínculos afetivos. Trata-se de uma atividade que mobiliza o sujeito em sua totalidade cognitivamente, emocionalmente e eticamente o que a torna, por natureza, complexa e potencialmente desgastante.

Além disso, a docência se constrói no encontro cotidiano com a diversidade humana: diferentes histórias de vida, realidades sociais, ritmos de aprendizagem e demandas emocionais dos estudantes. Esse caráter relacional faz com que o professor esteja constantemente exposto a situações de tensão, frustração e sobrecarga emocional. Somadas às múltiplas exigências institucionais, às cobranças externas e à precarização das condições de trabalho, essas demandas contribuem para o distanciamento entre o ideal da profissão e a realidade concreta vivenciada nas escolas (Esteve, 1999). É nesse espaço de ruptura entre expectativas e possibilidades reais que emerge o chamado mal-estar docente.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) define saúde mental como a capacidade do indivíduo de lidar com as tensões da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para sua comunidade. Quando aplicada ao contexto educacional, essa definição adquire contornos ainda mais amplos. O professor não lida apenas com suas próprias emoções, mas também com as demandas emocionais dos alunos, com conflitos interpessoais no ambiente escolar e com pressões externas oriundas de políticas públicas, metas institucionais e avaliações padronizadas (Fares, 2025, p. 4).

Essa sobreposição de responsabilidades amplia significativamente o risco de desgaste psíquico.

Nesse sentido, estudos apontam que as condições de trabalho docente no Brasil estão associadas a níveis elevados de estresse, cansaço físico e sofrimento emocional. Gasparini, Barreto e Assunção (2019) destacam que o desgaste vivenciado por professores frequentemente supera o observado em outras categorias profissionais, evidenciando a urgência de compreender os fatores estruturais e institucionais que sustentam esse adoecimento. O sofrimento docente, portanto, não pode ser entendido como fenômeno isolado ou episódico, mas como processo contínuo, construído ao longo do tempo.

Quando esse desgaste não é reconhecido nem cuidado, tende a evoluir para quadros patológicos, sendo o mais recorrente a Síndrome de Burnout. Maslach e Jackson (1981) identificam três dimensões centrais desse processo: a exaustão emocional, caracterizada pelo sentimento de esgotamento e perda de energia; a despersonalização, marcada pelo distanciamento afetivo em relação a alunos e colegas; e a baixa realização profissional, quando o professor passa a perceber seu trabalho como pouco significativo ou sem impacto positivo.

O Burnout configura-se como um distúrbio emocional decorrente de estresse crônico no trabalho, manifestando-se por meio de exaustão física, mental e emocional, distúrbios do sono, irritabilidade, queda no rendimento profissional e dificuldades de concentração. Em profissões de alta exigência emocional, como a docência, esse quadro tende a se intensificar, uma vez que o trabalhador é constantemente solicitado a manter desempenho, disponibilidade afetiva e postura profissional, mesmo em condições adversas.

No caso específico do professor, o Burnout assume características ainda mais complexas. Mesmo diante do esgotamento, o docente continua sendo pressionado a atender às demandas pedagógicas, administrativas e emocionais da escola. Muitos acabam adotando estratégias de autossacrifício, como prolongar jornadas, levar trabalho para casa, abrir mão do descanso e negligenciar a própria saúde. Essas estratégias, embora socialmente valorizadas como “compromisso” ou “dedicação”, acabam intensificando o desgaste e acelerando o adoecimento.

A exaustão emocional, nesse contexto, não se limita ao cansaço físico. Ela envolve perda de entusiasmo, diminuição do engajamento afetivo, sensação de vazio e dificuldade de estabelecer vínculos significativos com o trabalho. Já a

despersonalização funciona como mecanismo defensivo diante da sobrecarga, levando o professor a adotar posturas mais frias, distantes ou mecanizadas. Embora essa estratégia possa proteger momentaneamente o sujeito, ela compromete a essência relacional da docência e enfraquece o sentido da prática pedagógica.

Para que o adoecimento docente não seja interpretado como fragilidade individual, a Psicodinâmica do Trabalho oferece uma contribuição teórica fundamental. Dejours (1992) afirma que o sofrimento emerge do conflito entre as exigências do trabalho e as condições institucionais oferecidas ao trabalhador, especialmente no que se refere ao reconhecimento simbólico e social. Segundo o autor:

O sofrimento começa quando a relação do homem com o trabalho é bloqueada, quando ele não pode mais usar sua inteligência, sua criatividade e sua iniciativa para transformar a realidade do trabalho. Nesse momento, o sujeito se vê impedido de dar sentido ao que faz (Dejours, 1992, p. 45).

Esse bloqueio entre o potencial subjetivo do professor e as limitações impostas pela organização escolar aprofunda o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, favorecendo a instalação de sentimento de frustração, impotência e desvalorização profissional.

Esse sofrimento se instala no espaço entre o trabalho prescrito definido por normas, currículos e expectativas institucionais e o trabalho real, que envolve improvisações, decisões subjetivas e gestão constante de emoções. No caso da docência, grande parte desse trabalho real permanece invisível, não sendo reconhecida formalmente pela instituição.

Codo (1999) amplia essa análise ao destacar que o sofrimento docente possui uma dimensão ético-política. Não se trata apenas de um problema individual, mas de um fenômeno socialmente produzido pela desvalorização da profissão, pelas condições precárias de trabalho e pela construção de um ideal de “professor perfeito”, sempre disponível, resiliente e emocionalmente estável. Quando o esforço, a criatividade e o envolvimento afetivo não são reconhecidos, instala-se um sentimento de injustiça, invisibilidade e não pertencimento, que contribui para o desejo de abandono da carreira e para o enfraquecimento da identidade profissional.

Outro elemento central no sofrimento docente refere-se às constantes mudanças nas políticas educacionais. Reformas curriculares, implementação de plataformas digitais, exigências burocráticas e avaliações externas frequentemente

chegam às escolas de forma impositiva, sem processos participativos de construção coletiva. Segundo Oliveira (2010), esse cenário gera a sensação de “[...] trabalho sempre inacabado”, no qual o professor está permanentemente se adaptando, reorganizando práticas e respondendo a novas demandas, sem tempo suficiente para consolidar processos pedagógicos.

A burocratização da escola também exerce impacto significativo sobre a saúde mental dos docentes. O acúmulo de tarefas administrativas, preenchimento de relatórios, registros digitais e demandas de prestação de contas consome tempo e energia que poderiam ser direcionados ao núcleo da prática pedagógica: o trabalho em sala de aula e a relação com os estudantes. Nóvoa (2009) aponta que essa fragmentação do trabalho compromete a identidade profissional do professor e alimenta a sensação constante de insuficiência, como se nunca fosse possível atender plenamente às expectativas institucionais.

Além disso, fatores externos à escola intensificam o sofrimento docente. Violência urbana, desigualdades sociais, insegurança alimentar e ausência de suporte familiar impactam diretamente o cotidiano escolar. Em contextos de maior vulnerabilidade social, o professor passa a exercer múltiplos papéis: educador, mediador de conflitos, apoio emocional e, em muitos casos, referência afetiva central para os estudantes. Essa ampliação do papel docente, sem o devido suporte institucional, aumenta significativamente a carga emocional do trabalho.

Outro agravante contemporâneo é a crescente exposição pública do professor. Com o avanço das redes sociais e a intensificação da participação das famílias na vida escolar, o trabalho docente torna-se mais visível, mas também mais vulnerável a julgamentos, críticas e vigilância constante. Muitas vezes, o professor é responsabilizado individualmente pelos resultados dos alunos, sem que se considerem as condições estruturais, sociais e institucionais envolvidas. Essa responsabilização excessiva reforça sentimentos de incompetência, insegurança profissional e desvalorização simbólica.

É fundamental destacar que o sofrimento docente não constitui uma condição natural ou inevitável da profissão. Ele é resultado de um conjunto complexo de fatores interligados sociais, institucionais, organizacionais, emocionais e políticos. Por essa razão, sua compreensão exige uma análise coletiva e estrutural, e não abordagens individualizantes que culpabilizam o professor pelo próprio adoecimento. Reconhecer a complexidade do trabalho docente e as condições concretas em que ele se realiza

é o primeiro passo para pensar estratégias reais de cuidado, valorização profissional e prevenção do adoecimento psíquico no campo educacional.

2.3 Relações, emoções e o clima escolar

Nesta seção busca-se estabelecer a ponte analítica entre o sofrimento individual do docente e a dinâmica interpessoal do seu ambiente de trabalho imediato. Ao deslocar o olhar exclusivamente do sujeito para o campo relacional, torna-se possível compreender que o sofrimento não se constrói apenas no interior do indivíduo, mas é produzido, sustentado ou atenuado nas relações cotidianas que atravessam a vida escolar. Assim, a escola não é apenas um espaço físico ou organizacional, mas um território simbólico no qual circulam afetos, tensões, expectativas e disputas de sentido.

A docência, como já discutido, não se resume à técnica, ao planejamento ou ao domínio de conteúdos; ela é atravessada por emoções, subjetividades e pela complexidade das relações que se constroem no cotidiano escolar (Tardif, 2002). O professor é um sujeito que sente, interpreta e reage às situações vividas, e sua saúde emocional está diretamente vinculada à qualidade das interações que estabelece dentro da instituição. Nesse sentido, relações positivas, diálogo, empatia e reciprocidade não são elementos periféricos da prática pedagógica, mas dimensões estruturantes do próprio processo educativo.

A relação professor-aluno, por exemplo, ocupa um lugar central na experiência emocional docente. O reconhecimento cotidiano, o envolvimento dos estudantes, a sensação de impacto positivo no aprendizado e os vínculos afetivos construídos em sala de aula podem funcionar como potentes fatores de proteção contra o Burnout. Esses elementos alimentam o sentido do trabalho, fortalecem a identidade profissional e renovam o compromisso com a prática pedagógica. Por outro lado, situações recorrentes de indisciplina, violência simbólica ou física, resistência ao aprendizado, desinteresse e desvalorização social da figura docente atuam como disparadores de desgaste emocional, intensificando sentimentos de frustração, impotência e fracasso profissional.

Segundo Pianta (1999), a relação educativa funciona como um sistema bidirecional: aquilo que o professor sente impacta diretamente o comportamento e o engajamento do aluno, e aquilo que o aluno expressa retorna ao professor em forma

de respostas emocionais. Cria-se, assim, um ciclo contínuo de trocas afetivas que pode tanto fortalecer quanto fragilizar o vínculo pedagógico. Quando esse ciclo é predominantemente negativo, o professor tende a vivenciar maior exaustão emocional e distanciamento afetivo, dois dos principais componentes do Burnout.

Nesse contexto, a saúde emocional do professor não pode ser compreendida apenas como um direito individual, mas como um pré-requisito estrutural para a qualidade educativa. A reflexão de Thich Nhat Hanh, retomada por bell hooks (2020), reforça que educar é também um ato de cuidado inclusive de si. Ao afirmar que “[...] se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente”, evidencia-se que o bem-estar docente não é um elemento secundário, mas constitutivo da prática pedagógica. Essa perspectiva desloca a ideia de neutralidade emocional do professor e reconhece que o corpo emocional é, em si, um instrumento de trabalho.

Entretanto, a docência exige um constante equilíbrio emocional, mesmo em contextos adversos. Esse fenômeno caracteriza aquilo que Hochschild (1983) denominou trabalho emocional (emotional labor). A autora descreve esse processo como a necessidade constante de administrar sentimentos para apresentar uma expressão pública considerada adequada. No caso dos professores, isso implica manter postura acolhedora, paciência, entusiasmo e controle emocional, mesmo diante de situações de estresse, conflito ou esgotamento pessoal.

Hochschild (1983) aponta que essa exigência produz uma separação recorrente entre o que se sente e o que se demonstra, criando uma tensão subjetiva permanente. Quando essa dissonância emocional se torna rotina, o trabalhador passa a gerenciar não apenas tarefas pedagógicas, mas também suas próprias emoções como parte do trabalho. Santos e Fontenelle (2019) destacam que esse processo, quando prolongado, pode gerar perda de autenticidade, alienação emocional e intensificação do sofrimento psíquico, contribuindo para quadros de exaustão e adoecimento mental.

Esse desgaste emocional, contudo, não se desenvolve apenas nas interações com os estudantes. O bem-estar ou adoecimento docente é profundamente influenciado pelo clima escolar, entendido como a percepção coletiva sobre a cultura institucional, os valores compartilhados, as práticas organizacionais e a qualidade das relações interpessoais. O clima escolar funciona como um campo afetivo-organizacional que molda a forma como os sujeitos se sentem, se relacionam e interpretam suas experiências de trabalho.

Hoy e Miskel (2008) destacam que o clima escolar atua como mediador crucial entre os estressores da profissão docente e o impacto desses estressores sobre a saúde emocional do trabalhador. Em outras palavras, as mesmas demandas podem ser vivenciadas de forma menos desgastante em ambientes colaborativos e de forma mais adoecedora em contextos marcados por tensão e desconfiança.

Um clima escolar positivo caracteriza-se por relações baseadas em cooperação, apoio mútuo, comunicação clara e justiça organizacional. Esse tipo de ambiente favorece o sentimento de pertencimento e reduz o isolamento docente um dos fatores mais frequentemente associados ao Burnout (Cury, 2018). Quando o professor percebe que não está sozinho, que pode compartilhar dificuldades, pedir ajuda e ser escutado, cria-se uma rede de proteção emocional que atua como amortecedor do sofrimento.

Esse ambiente colaborativo está intimamente relacionado ao conceito de segurança psicológica. Segundo Edmondson (1999), segurança psicológica refere-se à crença de que o ambiente é seguro para assumir riscos interpessoais, o que inclui expressar opiniões, admitir erros, expor fragilidades e propor mudanças sem medo de punição ou ridicularização. Em escolas onde essa segurança está presente, os professores tendem a se sentir mais à vontade para dialogar, questionar práticas institucionais e buscar apoio emocional, o que contribui para prevenir o sofrimento silencioso e a cronificação de tensões internas.

Por outro lado, climas escolares marcados por competição excessiva, conflitos velados, fofocas, fragmentação de grupos e ausência de diálogo institucional tendem a intensificar o sofrimento docente. Nesse cenário, o professor passa a adotar estratégias defensivas, como isolamento emocional, silenciamento das próprias dificuldades e distanciamento afetivo do trabalho. Alves-Mazzotti (2015) aponta que, em contextos onde não há segurança psicológica, os docentes desenvolvem mecanismos de autoproteção, como cinismo, conformismo apático ou endurecimento emocional, que, embora funcionem como defesa imediata, aprofundam o adoecimento a médio e longo prazo.

Não se pode ignorar que o clima escolar também é atravessado pela cultura de gestão vigente. Lideranças autoritárias, centralizadoras ou excessivamente burocráticas tendem a produzir ambientes marcados por medo, tensão e inibição da participação coletiva. Em contrapartida, gestões dialógicas e participativas favorecem relações mais horizontais, fortalecem vínculos e estimulam o sentimento de

corresponsabilidade institucional. Contudo, é importante reconhecer que o clima escolar não depende exclusivamente da gestão vertical, sendo também resultado das relações horizontais entre colegas e da cultura informal que se constrói nos espaços de convivência da escola.

Assim, compreender a dimensão emocional da docência e o papel do clima escolar permite ampliar a análise do sofrimento docente, deslocando-a de explicações individualizantes para uma perspectiva institucional e relacional. O sofrimento emerge como produto de um conjunto de práticas, interações e valores que estruturam a vida cotidiana da escola. Essa leitura prepara o terreno para discutir, no tópico seguinte, de que maneira a gestão escolar pode atuar tanto como instância de apoio quanto como elemento produtor de tensões e adoecimento.

2.4 A gestão escolar como fator de risco e proteção

A gestão escolar ocupa posição estratégica no funcionamento das instituições educacionais, atuando como mediadora entre as dimensões pedagógica, administrativa e relacional do trabalho docente. Nesse sentido, sua atuação apresenta caráter ambivalente, podendo tanto contribuir para a promoção do bem-estar e da saúde mental dos professores quanto intensificar processos de sofrimento psíquico e desgaste emocional. Essa ambivalência torna a gestão um dos elementos centrais na compreensão das condições subjetivas do trabalho escolar.

Quando orientada por princípios democráticos, dialógicos e participativos, a gestão tende a favorecer a construção de ambientes institucionais mais cooperativos e humanizados. Lück (2009) destaca que a gestão democrática não se limita à organização administrativa, mas envolve práticas de escuta, corresponsabilidade e valorização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nessas condições, a escola passa a funcionar como espaço de apoio institucional, no qual conflitos são mediados coletivamente e demandas emocionais encontram canais legítimos de expressão.

A literatura da Psicodinâmica do Trabalho reforça esse entendimento ao evidenciar o papel do reconhecimento institucional como fator protetivo da saúde mental. Dejours (1992) afirma que o sofrimento no trabalho pode ser ressignificado quando o sujeito percebe que seu esforço é reconhecido pela organização. O reconhecimento simbólico expresso por meio da valorização do trabalho realizado, do

respeito profissional e da legitimação das dificuldades enfrentadas atua como elemento fundamental para impedir que o sofrimento se transforme em adoecimento patológico.

Práticas aparentemente simples, como o reconhecimento público do esforço docente, a redistribuição de tarefas em períodos de sobrecarga, a flexibilização de demandas em situações específicas e a criação de espaços permanentes de diálogo, exercem impacto direto sobre o bem-estar emocional dos professores. Essas ações contribuem para reduzir sentimentos de invisibilidade, baixa realização profissional e desmotivação, frequentemente associados a quadros de exaustão emocional e Burnout.

Em contrapartida, modelos de gestão marcados pela burocratização excessiva, pelo distanciamento das demandas humanas e pela centralização autoritária tendem a produzir ambientes organizacionais adoecedores. Quando a relação entre gestão e docentes se restringe a cobranças formais, controle administrativo e cumprimento de metas, sem atenção às condições subjetivas do trabalho, instala-se um cenário de desamparo institucional. Nesse contexto, o professor passa a lidar de forma isolada com conflitos, pressões e frustrações, intensificando seu desgaste emocional.

Codo (1999) argumenta que o sofrimento docente não pode ser compreendido como fragilidade individual, mas como produto social e organizacional. A omissão institucional diante das dificuldades enfrentadas pelos professores configura uma forma de violência simbólica, na medida em que silencia demandas legítimas e transfere ao trabalhador a responsabilidade exclusiva pela gestão do próprio sofrimento. Esse processo contribui para a naturalização do adoecimento no ambiente escolar e para a internalização da culpa pelo fracasso profissional.

Entre esses dois polos a gestão como fator de proteção e a gestão como fator de risco situa-se o eixo central desta análise. Não se trata de idealizar o papel da gestão escolar, mas de reconhecer seu impacto concreto sobre a experiência cotidiana do professor. A forma como a liderança escolar organiza o trabalho, estabelece relações interpessoais e constrói canais de comunicação influencia diretamente o clima institucional, o sentimento de pertencimento e a saúde emocional dos docentes.

Assim, a gestão escolar não deve ser compreendida apenas como instância administrativa, mas como agente produtor de sentidos no trabalho. Quando atua de

maneira sensível às dimensões humanas da docência, contribui para fortalecer vínculos, promover segurança psicológica e criar condições mais favoráveis ao exercício profissional. Por outro lado, quando ignora as necessidades emocionais dos professores e prioriza exclusivamente demandas burocráticas e resultados quantitativos, reforça processos de desgaste, sofrimento e desmotivação.

Dessa forma, compreender a gestão escolar como elemento estruturante das condições subjetivas do trabalho docente permite avançar na análise do adoecimento profissional, deslocando o foco da responsabilização individual para uma leitura institucional e coletiva do fenômeno.

3 METODOLOGIA

A presente seção apresenta a nossa caminhada metodológica. A pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada dos sentidos, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no contexto investigado.

Foi desenvolvida em cinco escolas de rede municipal de Imperatriz-MA e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que permitiu articular questões previamente elaboradas com a flexibilidade necessária para explorar aspectos emergentes ao longo do diálogo com os participantes. Essa estratégia favoreceu a escuta atenta das narrativas docentes, possibilitando captar a complexidade das vivências relacionadas ao trabalho e à saúde mental, bem como os limites e as possibilidades percebidos na atuação da gestão escolar, em consonância com os objetivos propostos pelo estudo.

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa inscreve-se no campo da abordagem qualitativa, uma escolha que não se sustenta apenas como opção metodológica, mas como exigência epistemológica diante da natureza do fenômeno investigado: o adoecimento mental docente e a atuação da gestão escolar como mediadora desse processo. Em consonância com Minayo (2014), realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa significa mergulhar nas camadas profundas da experiência humana, ultrapassando descrições superficiais e alcançando sentidos, significados e estruturas simbólicas que atravessam o cotidiano do professor.

A saúde mental é um construto que emerge de relações, afetos, pressões e expectativas. Por isso, compreender o sofrimento docente implica escutar vozes, captar nuances emocionais, interpretar silêncios e reconhecer contradições.

No plano dos objetivos, trata-se de uma pesquisa simultaneamente exploratória e descritiva. É exploratória porque busca compreender um fenômeno complexo e multifacetado ainda pouco investigado no recorte específico da rede municipal de Imperatriz; e é descritiva porque se propõe a delinear as características e os modos pelos quais esse adoecimento se manifesta, articulando percepções, práticas de gestão e vivências subjetivas.

A escolha pelo Estudo de Campo, enquanto procedimento técnico, reforça a intenção de aproximar o pesquisador do universo concreto em que o fenômeno se desenrola, permitindo o acesso direto às narrativas e às condições materiais e simbólicas que configuram o cenário escolar. Diversos autores, como Bogdan e Biklen (1994), defendem que a proximidade com o campo é fundamental quando se busca compreender realidades sociais marcadas por complexidade, contradições e significados múltiplos cenário característico da docência contemporânea.

3.2 Contexto da pesquisa e participantes

O estudo foi desenvolvido no contexto da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão, caracterizada pela coexistência de diferentes modelos de gestão, desigualdades na infraestrutura escolar e trajetórias profissionais heterogêneas. Com o objetivo de evitar que a análise refletisse apenas uma cultura institucional específica, foram selecionados cinco professores concursados, atuantes em escolas distintas e com mais de 15 anos de experiência docente. Essa escolha fundamenta-se na perspectiva de Tardif (2002), segundo a qual o saber docente constitui-se de forma histórica, acumulativa e indissociável das vivências profissionais ao longo da carreira. Professores com maior tempo de atuação tendem a dispor de um repertório mais amplo para analisar os impactos das condições de trabalho, das políticas educacionais e das práticas de gestão sobre seu bem-estar emocional, uma vez que atravessaram diferentes ciclos administrativos e reformas educacionais.

Ademais, o recorte temporal adotado encontra respaldo nos estudos de Maslach e Leiter (2016), que apontam o caráter cumulativo do *estresse* ocupacional e dos processos de desgaste emocional ao longo da trajetória profissional. Por fim, o número de participantes foi definido com base no princípio da saturação teórica, conforme proposto por Glaser e Strauss (1967), assegurando a consistência e a profundidade das categorias analíticas emergentes.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, uma técnica que possibilita captar as contradições, emoções e significados atribuídos pelos docentes às suas experiências (Lüdke; André, 1986). Esse tipo de entrevista

funciona como uma conversa orientada, capaz de revelar a complexidade das práticas e percepções dos participantes.

O roteiro foi construído com questões abertas e distribuídas em dois eixos: o do adoecimento e bem-estar docente e o da atuação da gestão escolar. Esse formato permitiu que os professores expressem relatos que vão além da racionalidade técnica, trazendo à tona afetos, inseguranças, memórias difíceis e até expectativas frustradas. Ao mesmo tempo, permitiu confrontar teorias consagradas, como a Gestão Democrática (Lück, 2009) ou a Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 1992), com a realidade vivida pelos docentes.

A coleta ocorreu em formato híbrido, com quatro entrevistas online e uma presencial, respeitando o conforto e a disponibilidade dos participantes. O formato virtual não comprometeu a profundidade dos relatos, dado que a relação de confiança estabelecida se sustentou na postura ética e receptiva do pesquisador. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, preservando expressões, pausas e intensidades que contribuem para a análise teórica.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Pela natureza livre das entrevistas, a análise dos depoimentos não foi uma tarefa simples. Para tanto, utilizamos um procedimento sugerido por Bardin (2011), denominado análise de conteúdo. De posse dos instrumentais da análise de conteúdo, primeiramente, fizemos a codificação de cada um dos depoimentos isoladamente, tomando como unidade de registro os temas e subtemas que iam emergindo na fala de cada um dos entrevistados.

Nessa fase de codificação, as falas foram agrupadas em categorias temáticas geradas a partir do diálogo entre a literatura e os discursos empíricos. Categorias como *Fatores de Estresse*, *Clima Escolar e Relações*, *Gestão como Apoio*, *Gestão como Adoecimento* e *Estratégias de Resistência* foram analisadas considerando não apenas a frequência com que elas emergiam nos depoimentos dos professores, mas por sua intensidade e relevância interpretativa no *tom de voz dos participantes*. Esse procedimento está alinhado ao que Dejours (2004) denomina “escutar o sofrimento”, uma escuta que não quantifica, mas interpreta, buscando compreender o que as falas revelam sobre o funcionamento das instituições.

Por fim, na etapa de interpretação, os dados foram articulados com o referencial teórico da pesquisa, destacando a forma como a gestão escolar aparece como mediadora central entre o trabalho e o sofrimento. As categorias foram analisadas como peças de um sistema complexo, ora reforçando a tese da gestão democrática como fator de proteção, ora evidenciando o papel de modelos autoritários ou burocráticos como potenciais desencadeadores de adoecimento. Nesta etapa, procuramos estabelecer um diálogo entre teoria e empiria, com a finalidade de construir uma leitura crítica e situada da realidade investigada.

3.5 Aspectos éticos

Os aspectos éticos desta pesquisa foram orientados pelos princípios estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura o respeito, a autonomia e a proteção integral dos participantes (Brasil, 2012). Contudo, mais do que cumprir um protocolo normativo, o rigor ético tornou-se uma dimensão constitutiva do próprio percurso metodológico, uma vez que o objeto investigado envolve experiências de sofrimento psíquico, percepções subjetivas e avaliações críticas sobre a gestão escolar elementos que atravessam a dignidade, a segurança emocional e a posição profissional dos docentes participantes. Assim, a ética não aparece aqui como etapa burocrática, mas como atitude epistemológica que reconhece o outro como sujeito de direitos, portador de histórias e vulnerabilidades, e não meramente como fonte de dados (Amorim, 2019).

Antes de iniciar a coleta de informações, todos os professores foram informados sobre os objetivos, a estrutura, os possíveis riscos e os benefícios potenciais do estudo e, somente após essa compreensão plena, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse procedimento, embora previsto nas diretrizes formais, ganha um sentido mais profundo quando pensado em termos do próprio tema da pesquisa: ao discutir saúde mental docente e relações de poder dentro da escola, pedir consentimento não é apenas garantir voluntariedade, mas reafirmar a autonomia de profissionais que, muitas vezes, não a vivenciam plenamente em seus próprios contextos de trabalho.

A preservação do anonimato, prevista no desenho metodológico, tornou-se aqui um compromisso ético central. Todos os professores foram identificados pela letra P, maiúscula, seguida por códigos alfanuméricos (P1 a P5), e nenhuma

informação referente às escolas foi incluída na pesquisa, nem de forma escrita e nem por fotografia ou rede social. Essa medida não apenas cumpre a confidencialidade recomendada pela ética em pesquisa, como também opera como dispositivo de proteção simbólica e institucional. Uma vez que a gestão escolar é analisada tanto como fator de proteção quanto como potencial fator de risco para o bem-estar emocional dos docentes, garantir a não identificação dos participantes significa também evitar que suas falas sejam utilizadas contra eles em dinâmicas internas de poder, retaliações, deslegitimações ou constrangimentos futuros.

Além disso, o cuidado ético estendeu-se ao próprio processo interpretativo. Durante a análise das narrativas, buscou-se preservar a integridade das falas, respeitando nuances, silêncios, contradições e vulnerabilidades expressas pelos docentes. Não se tratou apenas de extrair categorias ou identificar recorrências, mas de reconhecer que cada relato é parte de uma trajetória de vida marcada por tensões, expectativas e compromissos éticos que constituem a identidade profissional do professor. Esse cuidado se faz ainda mais necessário ao lidar com temas sensíveis, como *burnout*, frustrações institucionais, ausência de suporte e sentimento de impotência. Elementos esses que, Segundo D'Espíndula e França (2016), se tratados de modo inadequado, podem produzir revitimização simbólica.

Além disso, do ponto de vista da ética em pesquisa, é fundamental considerar que o discurso do professor não se constitui de forma isolada, uma vez que ele é membro de um sistema institucional permeado por hierarquias, discursos normativos e culturas organizacionais que influenciam suas percepções e formas de expressão.

Essa condição exige que o pesquisador reconheça seu próprio papel como mediador de informações e responsável pelo manejo sensível dessas narrativas. A postura ética, nesse sentido, inclui escuta empática, neutralidade ativa, acolhimento emocional e respeito pela singularidade de cada depoimento. Ao mesmo tempo, envolve o compromisso de não reforçar desigualdades ou expor fragilidades de forma que comprometa o bem-estar dos participantes.

Assim, nesta pesquisa, não assumimos a ética apenas como um apêndice final do processo, mas como o eixo orientador que perpassou todas as etapas da pesquisa desde a aproximação com os participantes até a apresentação dos resultados.

4 SAÚDE MENTAL: vivências e percepções de professores

Nesta seção apresentamos e analisamos os dados empíricos da pesquisa, buscando compreender como os docentes significam suas experiências de trabalho e os impactos desse contexto sobre sua saúde mental.

Inicialmente, o tópico Perfil dos Participantes caracteriza os sujeitos da investigação, situando suas trajetórias profissionais e condições de atuação. Em seguida, em Exaustão, sofrimento e perda de identidade, discutem-se os relatos que evidenciam processos de desgaste psíquico e fragilização da identidade docente. Por fim, o eixo Cotidiano escolar: estresse e desgaste emocional aborda as tensões e exigências presentes no dia a dia da escola, revelando como a intensificação do trabalho e as múltiplas demandas contribuem para a vivência do estresse e do sofrimento emocional, conforme a percepção dos professores participantes.

4.1 Perfil dos participantes

Esta pesquisa, como já afirmamos, se fundamenta na abordagem qualitativa e nos dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco (5) professores da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão.

Conforme os critérios de inclusão definidos na Metodologia (Capítulo 3), todos os participantes são docentes concursados, o que lhes garante a estabilidade funcional necessária para falar abertamente sobre o sistema e a gestão, sem o receio imediato de retaliação. O critério principal adotado para a escolha, no entanto, foi o tempo de experiência, pois todos possuem, no mínimo, quinze anos de carreira em sala de aula.

A escolha intencional por professores com longo tempo de serviço tem uma justificativa metodológica por sabermos que a experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores, pois, segundo Tardif (2002), esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional e, consequentemente, na sua segurança para abordar os temas no interior da escola por mais complexos que eles sejam.

Os profissionais possuem uma perspectiva histórica e comparativa única. Eles vivenciaram diferentes gestões escolares, ciclos políticos, reformas curriculares e

variações nas condições de trabalho ao longo das últimas décadas. Assim, a experiências, ao mesmo tempo o professor conhece e produz conhecimento, ele beneficia e se beneficia dos conhecimentos sociais, culturais, humanos, históricos, entre outros, no partilhar suas experiências. Essa experiência confere aos seus depoimentos um peso analítico superior, permitindo-lhes identificar com maior clareza o impacto cumulativo do estresse e discernir quais práticas de gestão são crônicas e quais são novidades no contexto de Imperatriz. A percepção do esgotamento, no caso desses participantes, não se limita a um evento isolado, mas reflete o desgaste sistêmico da profissão.

Para garantir a validade interna dos resultados e evitar que as conclusões refletissem apenas a cultura de uma única instituição, os professores foram recrutados em cinco escolas distintas da rede municipal. Essa diversidade de contextos é fundamental, pois o clima escolar e as práticas de gestão podem variar drasticamente de uma escola para outra, mesmo dentro da mesma rede.

O quadro 1 sintetiza o perfil dos participantes, detalhando seu tempo de carreira e o nível de ensino de atuação, garantindo o anonimato de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do perfil dos participantes

Participante	Tempo de docência	Nível de Ensino e áreas de Atuação	Tipo de Vínculo	Contexto Escolar
P1	18 anos	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Concursado	Escola da periferia com alta rotatividade de alunos e demandas sociais elevadas.
P2	22 anos	Educação Infantil e Fundamental	Concursado	Escola centralizada, com forte ênfase em resultados acadêmicos e cobrança dos pais.
P3	25 anos	Ensino Fundamental	Concursado	Escola com histórico de mobilização sindical e participação política ativa da comunidade.
P4	16 anos	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Concursado	Escola localizada em bairro de classe média, com maior índice de burocracia administrativa.
P5	30 anos	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Concursado	Escola com gestão estável, porém marcada pela carência de infraestrutura e materiais básicos.

Fonte: Organização própria.

A análise do Quadro 1 revela que a amostra engloba desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, anos finais, permitindo captar as

particularidades do sofrimento em cada fase. Mesmo pertencendo à mesma rede de ensino, as escolas diferenciam-se administrativamente de forma significativa. Embora todas sigam as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, existem fatores que geram autonomia e distinções operacionais, pedagógicas e financeiras.

Constatamos que as escolas de pequeno porte em áreas periféricas da cidade, por exemplo, tendem a funcionar com uma estrutura administrativa menos burocrática do que as do centro da cidade. Mas em todas, percebemos que a combinação entre cobrança excessiva, falta de reconhecimento social e precarização das condições de trabalho favorece sentimentos de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional em todos os professores entrevistados.

Embora de formas diferenciadas, todos os docentes entrevistados foram afetados por algum tipo de situação causadora de mal estar docente. Também percebemos que as formas que os docentes são afetados são diferenciadas conforme o nível de ensino. Os dos anos iniciais do Ensino Fundamental (P2 e P4) demonstraram maior desgaste emocional pelo apego afetivo e pela sobrecarga de atividades multisseriadas, enquanto os dos anos finais (P1, P3 e P5) frequentemente lidam com o estresse da indisciplina, da alta demanda curricular e da pressão por especialização.

A diversidade geográfica e sociológica dos contextos (periferia, centro, bairros específicos) garante que as falas que serão apresentadas nos tópicos seguintes representem um panorama robusto da rede de Imperatriz, e não apenas uma visão isolada. O perfil experiente e diversificado dos participantes é, portanto, a base de validade para a análise crítica que se seguirá nos resultados e na discussão, servindo como o alicerce empírico para confrontar a teoria da gestão democrática (Lück, 2009) com a realidade prática do adoecimento docente (Codo, 1999).

4.2 Exaustão, sofrimento e perda de identidade

Antes de iniciar esta seção, é necessário esclarecer que exaustão e sofrimento, embora estejam frequentemente articulados especialmente no magistério e nas chamadas profissões do cuidado não constituem fenômenos idênticos. A exaustão refere-se predominantemente a um estado de esgotamento físico, mental e emocional, caracterizado por sintomas como cansaço persistente, sensação de

sobrecarga, redução da energia vital, dificuldades de concentração e diminuição da motivação para o trabalho. No campo da Psicologia do Trabalho, a exaustão é compreendida como um dos sintomas centrais da Síndrome de Burnout, sendo considerada seu núcleo estruturante (Trigo; Teng; Hallak, 2007).

O sofrimento, por sua vez, ultrapassa o plano do desgaste funcional e assume uma dimensão subjetiva mais profunda. Trata-se de uma experiência que envolve aspectos psíquicos, sociais, existenciais, éticos e simbólicos. O sofrimento não se limita à sensação de cansaço, mas diz respeito à perda de sentido do trabalho, à frustração diante da impossibilidade de realizar aquilo que se considera um “bom trabalho”, ao sentimento de injustiça institucional e à vivência constante de não reconhecimento. Nesse sentido, enquanto a exaustão se manifesta no corpo e na mente como esgotamento, o sofrimento se inscreve na identidade do sujeito, afetando sua relação consigo mesmo, com a profissão e com o sentido de pertencimento ao coletivo de trabalho.

A análise dos depoimentos dos cinco professores participantes (P1 a P5), todos com mais de quinze anos de experiência na Rede Municipal de Imperatriz, evidencia que o sofrimento docente não se apresenta como um evento pontual ou circunstancial, mas como uma condição crônica e transversal à trajetória profissional. As falas revelam um processo progressivo de desgaste, que se acumula ao longo dos anos e se intensifica diante da ausência de mudanças estruturais no contexto escolar.

De forma convergente, os relatos confirmam a tese de Esteve (1999), segundo a qual o principal gerador do mal-estar docente reside no distanciamento entre o ideal da profissão e a realidade concreta da carreira. Os professores afirmam que ingressaram na docência movidos por expectativas positivas, ideais pedagógicos e desejo de transformação social. Entretanto, ao longo do tempo, passaram a se confrontar com um cotidiano marcado pela sobrecarga de trabalho, pela intensificação das demandas burocráticas, pela violência simbólica e, em alguns casos, física, além da desvalorização social e institucional da profissão.

Esse choque entre expectativa e realidade produz um efeito subjetivo profundo: a frustração constante de não conseguir realizar o trabalho da forma como se gostaria. A sensação de “nunca fazer o suficiente”, de “sempre estar devendo algo” à escola, aos alunos ou à gestão, aparece de forma recorrente nos discursos. Esse sentimento alimenta um ciclo de autocobrança, culpa profissional e esgotamento emocional, que contribui para a consolidação do sofrimento crônico.

Um aspecto particularmente relevante identificado nas entrevistas é a naturalização do sofrimento no cotidiano docente. O sofrimento deixa de ser percebido como um problema e passa a ser incorporado como parte “normal” da profissão. A primeira pergunta do roteiro de entrevista, referente ao impacto do trabalho na saúde mental, foi recebida com surpresa por alguns participantes, como se a resposta fosse evidente ou desnecessária. Esse estranhamento revela o quanto o adoecimento foi normalizado e invisibilizado, tanto no discurso institucional quanto na própria percepção dos professores.

Essa naturalização é perigosa, pois contribui para o silenciamento das dores subjetivas e para a ausência de busca por apoio institucional ou psicológico. Quando o sofrimento se torna rotina, ele deixa de gerar indignação e passa a ser vivenciado de forma resignada. Esse processo favorece o isolamento emocional, o conformismo profissional e a sensação de impotência diante das condições de trabalho.

Outro elemento central que emerge dos depoimentos é a perda progressiva da identidade profissional. Muitos professores relatam não se reconhecer mais no ideal de docente que os motivou no início da carreira. A exaustão contínua, a falta de reconhecimento e o distanciamento afetivo em relação ao trabalho produzem um esvaziamento simbólico da profissão. O professor passa a exercer suas funções de maneira automatizada, buscando apenas “cumprir o que é exigido”, sem envolvimento subjetivo, como estratégia de autoproteção psíquica.

Esse processo dialoga diretamente com a Psicodinâmica do Trabalho, que compreende a identidade profissional como construída na relação entre o sujeito, o coletivo de trabalho e o reconhecimento institucional (Dejours, 1992). Quando o reconhecimento é ausente ou insuficiente, o trabalhador perde referências simbólicas que sustentam o sentido do trabalho, abrindo espaço para sentimentos de inutilidade, desvalorização e alienação profissional.

Além disso, observa-se que a perda de identidade não ocorre de forma abrupta, mas como resultado de microprocessos cotidianos: pequenas frustrações acumuladas, metas inatingíveis, cobranças excessivas, ausência de escuta e desconsideração das dificuldades reais do trabalho docente. Esses elementos, somados ao longo do tempo, corroem gradualmente o vínculo afetivo do professor com a profissão.

Os depoimentos também indicam que muitos professores desenvolvem estratégias defensivas para lidar com o sofrimento. Entre elas destacam-se o

distanciamento emocional, o humor cínico, a redução do envolvimento afetivo com alunos e colegas e a tentativa de estabelecer limites rígidos para proteger a própria saúde mental. Embora essas estratégias funcionem como mecanismos de sobrevivência psíquica, elas também impactam negativamente a qualidade das relações pedagógicas e contribuem para o empobrecimento do sentido do trabalho.

Dessa forma, a exaustão, o sofrimento e a perda de identidade configuram um processo interligado, no qual o desgaste físico e emocional se articula à crise de sentido da docência. Compreender essa dinâmica é fundamental para deslocar a análise do plano individual para o plano institucional e coletivo, reconhecendo que o adoecimento docente é produzido por condições estruturais e organizacionais, e não apenas por fragilidades subjetivas.

Essa leitura aprofundada permite compreender que o sofrimento docente não é apenas um sintoma do excesso de trabalho, mas um indicador de uma organização escolar que, muitas vezes, falha em reconhecer o professor como sujeito humano, emocionalmente vulnerável e central para o processo educativo. É a partir dessa compreensão que se torna possível discutir, nas seções seguintes, o papel da gestão escolar como agente potencial de proteção ou intensificação desse sofrimento.

O sofrimento é tão universalizado, incorporado no dia a dia que a primeira pergunta do roteiro, sobre a saúde se mental ter sido afetada, foi recebida com surpresa pelo tom óbvio da indagação, como ilustra o relato de um dos professores:

Sim, com certeza. Vivi o ápice dessa crise há cerca de três anos. Foi uma experiência devastadora onde a ansiedade tomou conta de mim. Eu chegava na porta da escola e o meu corpo reagia; eu sentia uma vontade imediata de dar meia-volta e ir embora. Foi um conflito interno muito grande, pois são 32 anos de dedicação, mas cheguei ao ponto de ter que escolher entre a minha saúde e o meu salário. Acabei optando por uma licença não remunerada e mudei de escola para conseguir sobreviver emocionalmente (P1).

Sim, sinto isso quase diariamente. A minha experiência é marcada por uma vontade constante de desistir, mesmo estando tão perto da aposentadoria. É um peso emocional muito grande ver que o nosso esforço em sala de aula não gera resultados reais porque o sistema não permite. A frustração de ver o ensino ser tratado como mercadoria adoce a gente aos poucos (P2).

Sim, sinto os efeitos da rotina, mas a minha experiência é de resistência preventiva. Diferente de muitos colegas, eu tomei a decisão de trabalhar apenas um turno. Sei que ganho menos por isso, mas foi a forma que encontrei de não adoecer completamente. Percebo que a carga horária excessiva é o que "quebra" o professor, então eu sacrifiquei o financeiro para manter meu equilíbrio emocional (P3).

Se já senti minha saúde mental afetada? Essa pergunta não é se, é *quantas* vezes e por *quanto tempo*. Depois de 16 anos, a gente não sente mais que a saúde foi afetada, a gente sente que ela se *transformou*. Eu já não tenho mais a mesma paciência, a mesma energia. A minha exaustão virou a minha linha de base (P4. Grifo nosso em função da ênfase a estas palavras).

Durante dez anos da minha vida, sofri abusos psicológicos constantes por parte da gestão. Isso me levou a um colapso onde fui obrigado a me afastar por 60 dias por causa de ansiedade e estresse crônico. Cheguei a tomar remédios tarja preta para tentar me manter na profissão e suportar o ambiente. Embora o afastamento tenha sido temporário, emocionalmente eu sinto que carrego essas sequelas até hoje; é algo de que você nunca se recupera totalmente (P5).

Com base nos depoimentos apresentados acima, é possível identificar diferentes tipos de sofrimento no trabalho docente, que se articulam e, em muitos casos, evoluem de formas patogênicas, nos termos da psicodinâmica do trabalho.

O depoimento de P1 evidencia um sofrimento psíquico intenso, manifestado corporalmente em forma de ansiedade, reação física diante da escola; associado a um conflito ético-profissional “escolher entre a minha saúde e o meu salário”. Segundo Dejours (1992), esse tipo de sofrimento emerge quando o trabalhador é colocado diante de uma escolha impossível, em que qualquer decisão implica perda. A necessidade de licença não remunerada e a mudança de escola indicam que o sofrimento já havia ultrapassado a capacidade de elaboração, configurando-se como patogênico.

Constata-se, também, manifestações de sofrimento ético-político e identitário (P2), típicos de quem sobre sozinho, sem apoio institucional. Quando a gestão da escola, que também é da mesma categoria de trabalho do(a) professor(a), ignora as condições que este está vivenciado também está contribuindo para a permanência do sofrimento.

No segundo relato (P2) predomina o sofrimento ético, vinculado à percepção de que o trabalho perdeu seu sentido social ao “ver o ensino ser tratado como mercadoria”. Há também um *sofrimento identitário*, pois o reconhecimento simbólico do trabalho docente é negado por um sistema que impede resultados pedagógicos reais. A vontade de desistir, mesmo próxima da aposentadoria, revela desgaste profundo da *identidade profissional*.

O relato de P3 demonstra expressa sofrimento, mas também uma forma consciente de enfrentamento. A redução da carga horária funciona como estratégia defensiva individual, no sentido de Dejours (1992) onde o professor sacrifica o lado financeiro para manter seu equilíbrio emocional. Trata-se de um sofrimento *ainda não*

patogênico, mas que revela a transferência do custo da organização do trabalho para o próprio trabalhador, que precisa escolher entre salário e saúde (Engels, 1975).

No relato de P4 percebe-se a exaustão crônica naturalizada, ao afirmar que “a minha exaustão virou a minha linha de base”. Neste caso, o sofrimento torna-se invisibilizado e normalizado, o que é particularmente grave. A perda de energia e paciência indica um processo de *adoecimento silencioso*, no qual o sujeito já não percebe a exaustão como ruptura, mas como condição “normal” de existência profissional.

Estes depoimentos demonstram a normalização da exaustão, onde o bem-estar cede lugar a um estado de desgaste permanente. A saúde mental do professor, que deveria ser um pré-requisito (hooks, 2020), torna-se o primeiro sacrifício no altar das demandas institucionais.

Por fim, no depoimento de P5 temos o caso típico de sofrimento patogênico causado por *violência organizacional*. É o mais explícito quanto à gravidade do sofrimento causado pela gestão: abusos psicológicos, afastamento médico, uso de psicofármacos e sequelas emocionais duradouras. Configura-se aqui um sofrimento patogênico decorrente de violência institucional, em que a gestão atua como agente produtor de adoecimento. Dejours (1992) destaca que, nesses casos, o sofrimento deixa de ser transformável em resistência ou criação, convertendo-se em trauma.

4.3 Cotidiano escolar: estresse e desgaste emocional

Todos sabem que o cotidiano escolar gera estresse e desgaste emocional em alunos e professores devido à pressão acadêmica, social e pessoal, levando a ansiedade, esgotamento, depressão e dificuldades de concentração e sono. No entanto quando essa situação chega próximo dos limites toleráveis e não se tem as devidas providências o adoecimento é inevitável.

Nesse sentido, indagamos aos professores o que eles consideram mais estressantes ou desgastantes no cotidiano escolar e obtivemos as seguintes respostas.

O que mais me desgasta é o assédio moral e a perda da nossa autonomia. Vivemos em um ambiente onde a "politicagem" muitas vezes atropela o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Além disso, lidar com o desrespeito e a falta de limites é exaustivo (P1).

O mais estressante é a pressão psicológica por tempo e por resultados que sabemos que são irreais. Além disso, a sensação de que a escola virou um "depósito de crianças". O professor tenta ensinar, mas muitas vezes está apenas "tomando conta" de alunos que não têm base nem apoio em casa (P2).

O mais desgastante é a indisciplina e a enorme heterogeneidade em sala de aula. É muito estressante tentar ensinar quando você tem alunos em níveis de conhecimento completamente diferentes na mesma turma e não tem suporte para lidar com essa disparidade (P3).

No meu caso, considero meu trabalho tranquilo. Atendo alunos com deficiência (PCD) e, geralmente, realizo atendimentos em pequenos grupos, com no máximo dois alunos por hora. Essa dinâmica favorece um ambiente mais calmo e focado, de modo que não sinto a rotina como estressante ou desgastante (P4).

Promover mais momentos de integração e lazer, oferecer ações de saúde mental de forma contínua e valorizar o diálogo aberto. É preciso criar espaços onde o professor possa expor suas dificuldades e contribuir com ideias sem medo (P5).

A partir desses depoimentos, é possível identificar formas diferenciadas de sofrimento no trabalho docente, bem como uma experiência que rompe com a lógica do desgaste (P4) e uma fala propositiva (P5). A análise dialoga com a psicodinâmica do trabalho, especialmente com Dejours (1992), ao considerar a relação entre organização do trabalho, autonomia e saúde mental.

Segundo Castel (1998), o trabalho é a matriz da integração social. Para o autor, há uma correlação forte entre as formas de inserção no trabalho e as formas de integração social. Ao discutir o processo social de desfiliação, o autor observa a relação direta que se estabelece entre o processo de precarização das relações de trabalho e a consequente vulnerabilidade social a que o indivíduo está exposto.

Com base nos autores acima citados percebe-se que o depoimento de P1 se enquadra na categoria de sofrimento ético-organizacional e perda de autonomia. O sofrimento relatado decorre da violência simbólica da organização do trabalho, expressa pelo assédio moral, a supressão da autonomia docente e a subordinação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) à "politicagem". Esse tipo de sofrimento é ético, pois o professor percebe que não pode agir conforme seus valores profissionais e pedagógicos. A exaustão mencionada não é apenas física, mas resulta do impedimento de realizar um trabalho com o sentido que ele deseja realizar.

O segundo depoimento (P2) é de natureza psíquica e político-pedagógico. Neste depoimento, evidencia-se um sofrimento produzido pela pressão por resultados irreais e pela descaracterização da função social da escola: "a escola virou um

‘depósito de crianças’. Há um claro sofrimento político-pedagógico, no qual o professor se vê reduzido à função de vigilância e cuidado, em detrimento do trabalho educativo. A frustração advém da distância entre a prescrição institucional e as condições reais de ensino, gerando desgaste emocional contínuo.

Para o professor identificado como P3, não é diferente de P2, mas predomina um sofrimento ligado à heterogeneidade extrema das turmas, combinada à ausência de suporte institucional. Para ele, o problema não é a diversidade em si, mas a inexistência de políticas de apoio, a responsabilização individual centrada apenas nele e a cobrança de resultados homogêneos em contextos profundamente desiguais. Trata-se de um sofrimento organizacional, pois é produzido pela forma como o trabalho pedagógico é estruturado e avaliado.

O depoimento de P4 constitui uma exceção. No entanto, existe um componente patogênico (condições protetivas de trabalho) onde o professor não percebeu o desgaste de seu trabalho em função de ele ter turmas reduzidas e poder dar atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Do ponto de vista da psicodinâmica do trabalho, trata-se de uma situação em que o trabalho preserva o sentido, o controle da atividade e a saúde mental, evidenciando que o adoecimento não é inerente à docência, mas às condições concretas em que ela se realiza (Heloan; Lancman, 2004).

O depoimento de P5 apresenta uma experiência individual de desgaste, mas expressa uma consciência coletiva do sofrimento docente e aponta caminhos de enfrentamento como espaço de escuta, ações permanentes de saúde mental e diálogo sem medo de represálias. Sua fala revela a necessidade de estratégias coletivas de elaboração do sofrimento, fundamentais para evitar que ele se torne patogênico, conforme argumenta Dejours (1992).

Este depoimento nos levou a indagar se já houve alguma iniciativa por parte da gestão voltada à promoção do bem-estar dos docentes.

De forma concreta e contínua, não. O que acontece são momentos pontuais, palestras ou mensagens em datas comemorativas, mas isso não resolve o problema estrutural do estresse diário e da sobrecarga (P1).

Iniciativas reais, não. O que acontece são coisas superficiais, como uma palestra motivacional uma vez por ano ou uma lembrancinha no Dia do Professor. São ações festivas que não tocam na ferida da nossa exaustão diária (P2).

Sim, percebo que quando há uma situação de crise, eles tentam acolher. Há uma abertura para o diálogo e momentos em que a gestão tenta suavizar o peso do dia a dia com palavras de apoio e flexibilidade quando precisamos de algo pessoal (P3).

Houve as palestras mencionadas, mas sinto que falta continuidade. Muitos profissionais enfrentam desafios relacionados à depressão e outras questões emocionais que precisam de atenção constante, não apenas em campanhas sazonais (4).

Iniciativas concretas vindas da gestão são quase nulas. Não vejo um movimento institucional para cuidar do professor. O que existe é a gente tentando se salvar por conta própria (5).

A leitura conjunta desses depoimentos permite identificar um padrão recorrente de ausência de políticas institucionais efetivas de cuidado, com predominância de ações pontuais, simbólicas e reativas, que pouco incidem sobre as causas estruturais do sofrimento docente.

Podemos afirmar isso por dois motivos. Primeiro, porque a pesquisa foi realizada em cinco escolas diferentes, o que nos permite uma maior generalização visto que o recorte geográfico é bem maior do que se fosse em apenas uma escola como acontece com a maioria das pesquisas com abordagem qualitativa. Segundo, é que a análise pode ser sustentada teoricamente pela psicodinâmica do trabalho, especialmente em Dejours (1992) e Heloan e Lancman (2004), ao discutirem a diferença entre reconhecimento simbólico e transformação real da organização do trabalho.

Ao afirmar que essas iniciativas “não tocam na ferida”, o docente evidencia um sofrimento ético e simbólico, pois sua experiência de exaustão não é verdadeiramente reconhecida. Segundo Dejours (1992), a falta de reconhecimento é um dos principais gatilhos do sofrimento patogênico.

Os relatos evidenciam que as iniciativas de promoção do bem-estar docente, quando existentes, assumem caráter pontual, simbólico e descontinuado, limitando-se a ações comemorativas ou intervenções reativas em momentos de crise. Tal configuração revela a ausência de uma política institucional de cuidado, transferindo para os próprios docentes a responsabilidade pela gestão de seu sofrimento, o que contribui para a intensificação do desgaste psíquico e para a naturalização do adoecimento no trabalho escolar.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como propósito central analisar a relação entre as práticas de gestão escolar e a saúde mental dos professores da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, Maranhão, tomando como base as narrativas de cinco docentes com mais de quinze anos de atuação profissional. Ao longo do estudo, tornou-se evidente que o adoecimento docente não pode ser compreendido de forma isolada, individual ou meramente psicológica. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno complexo, histórico e socialmente construído, profundamente atravessado por condições institucionais, políticas públicas, dinâmicas organizacionais e relações interpessoais que estruturam o cotidiano escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi plenamente alcançado por meio da abordagem qualitativa, que se mostrou fundamental para acessar as dimensões subjetivas do sofrimento docente, frequentemente invisibilizadas nos indicadores oficiais e nas estatísticas educacionais. A escuta atenta das narrativas possibilitou compreender não apenas o que os professores vivenciam, mas como eles atribuem sentido às suas experiências, revelando sentimentos recorrentes de cansaço extremo, frustração, desvalorização profissional e invisibilidade institucional. Esses achados dialogam diretamente com a Psicodinâmica do Trabalho, ao evidenciar que o sofrimento emerge da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, bem como da ausência de reconhecimento simbólico e institucional, elemento central para a preservação da saúde mental no trabalho (Dejours, 1992).

Os resultados apontam para um quadro de sofrimento crônico e naturalizado, que se manifesta de maneira clara nas três dimensões da Síndrome de Burnout descritas por Maslach e Jackson (1981). A exaustão emocional aparece como consequência direta da sobrecarga de tarefas, da pressão por resultados, da intensificação das demandas burocráticas e da exigência constante de disponibilidade afetiva. A despersonalização surge como estratégia defensiva, adotada como mecanismo de autoproteção frente à intensidade do trabalho com pessoas, confirmando o entendimento da docência como um “trabalho com o humano” (Tardif, 2002). Já a baixa realização profissional expressa-se na perda gradual do sentido do trabalho, quando o esforço cotidiano não encontra reconhecimento institucional nem retorno simbólico, comprometendo a identidade profissional e a motivação para permanecer na carreira.

As falas dos professores reforçam que esse sofrimento não decorre de fragilidades individuais, mas possui uma dimensão ético-política, conforme argumenta Codo (1999). A desvalorização social da profissão docente, as condições precárias de trabalho, a intensificação das exigências institucionais e a construção de um ideal de “professor perfeito” sempre disponível, emocionalmente equilibrado e resiliente produzem um cenário estrutural de adoecimento. Nesse contexto, o sofrimento deixa de ser uma exceção e passa a ser parte constitutiva da experiência profissional, frequentemente silenciado, naturalizado e internalizado como culpa individual.

Outro eixo fundamental revelado pela pesquisa refere-se ao papel das relações interpessoais e do clima escolar como mediadores do bem-estar docente. Ambientes marcados pela competitividade, pela ausência de diálogo, pela fragmentação das equipes e pela falta de confiança institucional intensificam o isolamento profissional e dificultam a busca por apoio, comprometendo a segurança psicológica dos professores (Edmondson, 1999). Nessas condições, o sofrimento tende a ser vivido de forma solitária, invisível e culpabilizante. Em contrapartida, mesmo em contextos adversos, as relações de solidariedade entre colegas emergem como estratégias de resistência subjetiva, ainda que frágeis e insuficientes para enfrentar um adoecimento de natureza estrutural.

A docência, conforme evidenciado ao longo deste trabalho, exige um intenso trabalho emocional, nos termos propostos por Hochschild (1983). Os professores são continuamente convocados a performar paciência, empatia, controle emocional e entusiasmo, independentemente de seu estado emocional real. Essa dissonância entre o sentir e o demonstrar, quando prolongada, consome recursos psíquicos, intensifica o desgaste subjetivo e contribui para a perda de autenticidade e identidade profissional, ampliando significativamente o risco de adoecimento mental.

No centro dessa dinâmica encontra-se a gestão escolar, que se revelou como principal elemento regulador das condições institucionais de saúde mental docente. Os resultados indicam que a atuação da gestão se distribui em um espectro que vai do suporte ao adoecimento. Do ponto de vista teórico, a Gestão Democrática, conforme defendida por Lück (2009), apresenta-se como um modelo capaz de funcionar como fator de proteção, ao priorizar a escuta ativa, a participação coletiva, o reconhecimento do trabalho docente e a corresponsabilidade institucional. Quando a gestão assume essa postura, o sofrimento deixa de ser individualizado e passa a ser reconhecido como um problema coletivo, passível de intervenção institucional.

Entretanto, a realidade empírica evidenciada pelos professores participantes aponta para a predominância de práticas de gestão burocráticas, distantes e omissas, que se configuram como importantes fatores de risco. A ausência de escuta qualificada, a centralidade em metas administrativas, a desconsideração das dimensões emocionais do trabalho e a devolução da responsabilidade do adoecimento ao próprio professor foram recorrentes nas narrativas. Esse tipo de atuação contribui para a invisibilização do sofrimento docente e reforça a lógica de responsabilização individual, aprofundando o mal-estar e consolidando a gestão como um segundo estressor no ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que a saúde mental dos professores da Rede Municipal de Imperatriz está diretamente condicionada à postura ética, política e humana da gestão escolar. Não se trata apenas de ampliar recursos materiais ou implementar programas pontuais de bem-estar, mas de promover uma transformação profunda da cultura institucional, reconhecendo o professor como sujeito de direitos, trabalhador emocionalmente vulnerável e agente central para a qualidade do processo educativo.

No que se refere às contribuições do estudo, destaca-se a relevância de dar visibilidade às vozes de professores experientes, cujas narrativas funcionam como uma denúncia social e institucional do adoecimento docente. A pesquisa reafirma a atualidade e a potência explicativa da Psicodinâmica do Trabalho no campo educacional, especialmente em contextos marcados por precarização, intensificação do trabalho e desvalorização profissional. Além disso, contribui para ampliar o debate sobre o papel da gestão escolar como instância não apenas administrativa, mas também produtora de saúde ou adoecimento.

Quanto às limitações, reconhece-se que o número reduzido de participantes e o foco exclusivo na perspectiva docente não permitem generalizações estatísticas nem uma compreensão total da complexidade do fenômeno. Contudo, tais limites não comprometem a profundidade analítica alcançada, característica central da abordagem qualitativa, que privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Como encaminhamentos futuros, sugere-se a realização de pesquisas que incluam a perspectiva dos gestores escolares, estudos longitudinais que acompanhem os impactos das mudanças de gestão sobre o bem-estar docente, bem como investigações de caráter interventivo que testem práticas institucionais de escuta,

acolhimento, formação em liderança humanizada e promoção de ambientes psicologicamente seguros.

Em síntese, o enfrentamento do adoecimento docente exige mais do que políticas pontuais ou discursos centrados na resiliência individual. Ele demanda uma mudança paradigmática na forma de gerir a escola pública, deslocando o foco do controle burocrático e da lógica produtivista para uma liderança sensível, participativa e comprometida com a vida emocional daqueles que sustentam, cotidianamente, o processo educativo. Reconhecer e cuidar da saúde mental do professor não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas uma condição ética e política para a construção de uma educação pública mais justa, humana e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Vírnia Ponte; VIEIRA, Camilla Araújo Lopes; ALVES, Samara Vasconcelos. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. **Ciência e Saúde Coletiva**, 27(1), p. 351-361, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2022.v27n1/351-361/pt>>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **Sofrimento psíquico de estudantes universitários em tempos de distanciamento social**: a urgência da escuta psicanalítica na perspectiva da abordagem sistêmica organizacional. 2022, 27f. Artigo (Especialização em Gestão de Clínica e Consultórios). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade estadual da Região Tocantina do Maranhão. Imperatriz, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: adeus ao trabalho? Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- ARAÚJO, L. R.; CARVALHO, M. E. Trabalho docente e sofrimento psíquico: desafios contemporâneos da profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 117-128, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPsG/?format=pdf&lang=pt>>. Disponível em 17 dez. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 2012.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1998.
- CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, A. **Gestão da emoção**: técnicas de coaching emocional para gerenciar a ansiedade, apaziguar a mente e treinar o foco pessoal e profissional. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C. **Subjetividade, trabalho e ação**. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

EDMONDSON, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Porto/Portugal: Editora Afrontamento, 1975.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FARES, Fabiana da Silva. Educação e saúde mental de professores: revisão sistemática da literatura. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 26, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-e-saude-mental-de-professores-revisao-sistemica-da-literatura?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em 23 dez. 2025.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine, 1967.

HELOAN, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 77-86, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prod/a/M58nPpDtHKLhT7pGqZwmGZG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 dez. 2025.

Hochschild, A. R. **The managed heart**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1983.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020. hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G. **Educational Administration**: Theory, Research, and Practice. 8. ed. New York: McGraw-Hill, 2008.

KVALE, S. **Interviews**: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção do sistema nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório sobre a saúde no mundo 2001: **Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Genebra: OMS, 2001.

PIANTA, R. C. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.

SANTOS, Eliane. F.; FONTENELLE, Isleide. A. A construção de sentido para o trabalho emocional. **Revista de Administração Mackenzie**, 20(1). doi: 10.1590/1678-6971/eRAMG 190089 p. 1-28. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ram/a/5c8bTmWlf5dgPkSVvbPWYGJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2026.

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

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

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, n. 34 (5); p. 223-233, 2007. Acesso em <<https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppSZ6X5ZZLY5bXPPFB7S/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 dez. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 28 de jan. 2026.