


BURNOUT DOCENTE E A SAÚDE EDUCACIONAL: A URGÊNCIA DE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS QUE GARANTAM CUIDADO, PROTEÇÃO E SUPORTE PSICOLÓGICO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TEACHER BURNOUT AND EDUCATIONAL HEALTH: THE URGENCY OF INSTITUTIONAL STRATEGIES TO ENSURE CARE, PROTECTION, AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR EDUCATION PROFESSIONALS

BURNOUT DOCENTE Y SALUD EDUCATIVA: LA URGENCIA DE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES QUE GARANTICEN CUIDADO, PROTECCIÓN Y APOYO PSICOLÓGICO A LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

 <https://doi.org/10.56238/arev8n2-108>

Data de submissão: 23/01/2026

Data de publicação: 23/02/2026

Jefferson Fellipe Jahnke

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: alcicleidealexandre@gmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA)

E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Ana Carolina Peixoto Medeiros

Doutora em Administração

Instituição: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

E-mail: anacarolinapm16@gmail.com

Cássia Sígolo

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: csigolo@gmail.com

Thiago Eduardo de França

Doutor em Enfermagem
Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-mail: thiagofranca07@gmail.com

Lara Misztela dos Santos

Mestra em Gestão de Cuidados da Saúde
Instituição: MUST University
E-mail: aramisztela2309@gmail.com

Cássio Marcelo Sobrinho de Souza

Mestrando em Ensino de História
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: cassio.souza3528@escola.seduc.pa.gov.br

Lucas Matheus Serianni Silva Lessa

Especialista em Direito Médico e da Saúde
Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
E-mail: lucasserianni@gmail.com

Andreza Brito da Luz Sousa

Especialista em Alfabetização, Letramento, Psicopedagogia e Literatura Infantil e Juvenil
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: andrezasalvatore2@gmail.com

Zilmar Melo Pereira

Especialista em Ensino de Filosofia
Instituição: Universidade Candido Mendes (UCAM)
E-mail: zilmarproffilosofia@gmail.com

Danielle Alessandra Souza de Holanda Cavalcanti

Graduada em Psicologia
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: danisouzahcavalcanti@gmail.com

Larissa Nunes de Assis Lacerda

Graduada em Medicina
Instituição: Universidade de Rio Verde (UNIRV)
E-mail: Larissalacerda526@gmail.com

Tadeu Pereira Dantas

Graduando em Administração de Empresas
Instituição: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
E-mail: pereiradantastadeu@gmail.com

Matheus Medeiros da Silva

Graduando em Administração
Instituição: Centro Universitário Paraíso (UniFAP)
E-mail: theus.ms45@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, o trabalho docente tem sido progressivamente atravessado por processos de intensificação laboral, precarização das condições de trabalho, ampliação das demandas burocráticas, pressão por resultados mensuráveis e enfraquecimento das redes institucionais de apoio. Esse cenário tem produzido impactos significativos sobre a saúde física, emocional e psíquica dos profissionais da educação, contribuindo para o aumento de quadros de adoecimento relacionados ao estresse crônico, à exaustão emocional e à perda de sentido do trabalho pedagógico. A escola, que historicamente se constitui como espaço de cuidado, formação humana e mediação social, passa a operar, paradoxalmente, como ambiente de risco à saúde de seus próprios trabalhadores. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objeto de análise a “síndrome de burnout docente”, compreendida como expressão multifacetada de um adoecimento que não se reduz à esfera individual, mas que resulta de condições institucionais, organizacionais e políticas que estruturam o trabalho educacional contemporâneo. A investigação orienta-se pela seguinte pergunta de partida: de que maneira as condições institucionais de trabalho e a ausência de políticas estruturadas de cuidado contribuem para o adoecimento psíquico docente, e quais estratégias institucionais podem ser construídas para promover proteção, suporte psicológico e saúde educacional? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Maslach (1982; 1997), Leiter e Maslach (2005), Schaufeli e Enzmann (1998), Schaufeli e Buunk (1996), Schaufeli (2017), Lazarus e Folkman (1984), Lapierre e Cooper (2023), Halbesleben (2023), Tetrick e Fisher (2023), Dejours (1998; 1999; 2006; 2008; 2014; 2017), Antunes (2006; 2009; 2018), Sennett (1998; 2006; 2012), Honneth (2003; 2015), Han (2015; 2021; 2025), Hochschild (2012), Clot (2010), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados da pesquisa evidenciam que o burnout docente constitui fenômeno estruturalmente produzido por condições institucionais marcadas pela intensificação do trabalho, fragilização das redes de apoio e ausência de políticas permanentes de cuidado, impactando diretamente a qualidade da prática pedagógica. Constatou-se que estratégias institucionais como reorganização das condições de trabalho, implementação de programas estruturados de saúde mental, fortalecimento da cultura de cooperação e liderança escolar humanizada são fundamentais para promover proteção, suporte psicológico e saúde educacional de forma sistêmica e sustentável.

Palavras-chave: Burnout Docente. Saúde Educacional. Condições de Trabalho. Políticas Institucionais de Cuidado.

ABSTRACT

In recent decades, teaching work has been increasingly shaped by processes of labor intensification, precarious working conditions, expansion of bureaucratic demands, pressure for measurable results, and the weakening of institutional support networks. This scenario has produced significant impacts on the physical, emotional, and psychological health of education professionals, contributing to the rise of illness related to chronic stress, emotional exhaustion, and loss of meaning in pedagogical work. Schools, historically constituted as spaces of care, human formation, and social mediation, paradoxically begin to operate as environments that pose risks to the health of their own workers. In this context, the present article analyzes “teacher burnout syndrome,” understood as a multifaceted expression of illness that cannot be reduced to the individual sphere, but rather results from institutional, organizational, and political conditions that structure contemporary educational work. The study is guided by the following research question: in what ways do institutional working conditions and the absence of structured care policies contribute to teachers’ psychological illness, and which institutional strategies can be developed to promote protection, psychological support, and educational health? Theoretically, this study draws on the works of Maslach (1982; 1997), Leiter and

Maslach (2005), Schaufeli and Enzmann (1998), Schaufeli and Buunk (1996), Schaufeli (2017), Lazarus and Folkman (1984), Lapierre and Cooper (2023), Halbesleben (2023), Tetrick and Fisher (2023), Dejours (1998; 1999; 2006; 2008; 2014; 2017), Antunes (2006; 2009; 2018), Sennett (1998; 2006; 2012), Honneth (2003; 2015), Han (2015; 2021; 2025), Hochschild (2012), and Clot (2010), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), is descriptive and bibliographic in nature (Gil, 2008), and follows a comprehensive-analytical perspective (Weber, 1949). The findings reveal that teacher burnout is structurally produced by institutional conditions marked by work intensification, fragile support networks, and the absence of permanent care policies, directly affecting the quality of pedagogical practice. It was found that institutional strategies such as reorganizing working conditions, implementing structured mental health programs, strengthening cooperative culture, and promoting humanized school leadership are fundamental to fostering protection, psychological support, and educational health in a systemic and sustainable manner.

Keywords: Teacher Burnout. Educational Health. Working Conditions. Institutional Care Policies.

RESUMEN

En las últimas décadas, el trabajo docente ha sido progresivamente atravesado por procesos de intensificación laboral, precarización de las condiciones de trabajo, ampliación de demandas burocráticas, presión por resultados medibles y debilitamiento de las redes institucionales de apoyo. Este escenario ha generado impactos significativos en la salud física, emocional y psíquica de los profesionales de la educación, contribuyendo al aumento de cuadros de enfermedad relacionados con el estrés crónico, el agotamiento emocional y la pérdida de sentido del trabajo pedagógico. La escuela, históricamente concebida como espacio de cuidado, formación humana y mediación social, pasa a operar, de manera paradójica, como un entorno de riesgo para la salud de sus propios trabajadores. Frente a este contexto, el presente artículo analiza el “síndrome de burnout docente”, entendido como una expresión multifacética de enfermedad que no se limita a la esfera individual, sino que resulta de condiciones institucionales, organizacionales y políticas que estructuran el trabajo educativo contemporáneo. La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿de qué manera las condiciones institucionales de trabajo y la ausencia de políticas estructuradas de cuidado contribuyen al deterioro psíquico docente, y qué estrategias institucionales pueden construirse para promover protección, apoyo psicológico y salud educativa? Teóricamente, el estudio se fundamenta en los trabajos de Maslach (1982; 1997), Leiter y Maslach (2005), Schaufeli y Enzmann (1998), Schaufeli y Buunk (1996), Schaufeli (2017), Lazarus y Folkman (1984), Lapierre y Cooper (2023), Halbesleben (2023), Tetrick y Fisher (2023), Dejours (1998; 1999; 2006; 2008; 2014; 2017), Antunes (2006; 2009; 2018), Sennett (1998; 2006; 2012), Honneth (2003; 2015), Han (2015; 2021; 2025), Hochschild (2012) y Clot (2010), entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2007), de carácter descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), con un sesgo analítico-comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos evidencian que el burnout docente constituye un fenómeno estructuralmente producido por condiciones institucionales marcadas por la intensificación del trabajo, la fragilidad de las redes de apoyo y la ausencia de políticas permanentes de cuidado, impactando directamente la calidad de la práctica pedagógica. Se constató que estrategias institucionales como la reorganización de las condiciones laborales, la implementación de programas estructurados de salud mental, el fortalecimiento de la cultura de cooperación y el liderazgo escolar humanizado son fundamentales para promover protección, apoyo psicológico y salud educativa de manera sistémica y sostenible.

Palabras clave: Burnout Docente. Salud Educativa. Condiciones de Trabajo. Políticas Institucionales de Cuidado.

1 INTRODUÇÃO: A SÍNDROME DE BURNOUT DOCENTE COMO EXPRESSÃO ESTRUTURAL DO ADOECIMENTO PSÍQUICO NO TRABALHO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho vem sendo profundamente reconfigurado por transformações econômicas, tecnológicas e organizacionais que alteraram não apenas os modos de produzir, mas também as formas de viver, de se relacionar e de significar a própria experiência profissional. De maneira progressiva, consolidou-se uma racionalidade orientada pela flexibilidade, pela competitividade permanente e pela exigência de desempenho contínuo, produzindo ambientes institucionais marcados por metas, indicadores e avaliações constantes¹. Nesse cenário mais amplo, as profissões fundamentadas em relações humanas intensas – como a docência – passam a ser atravessadas por tensões que ultrapassam a dimensão técnica do trabalho e alcançam a esfera subjetiva e identitária. A escola, que durante muito tempo foi concebida como espaço relativamente estável de formação, cuidado e construção coletiva do conhecimento, encontra-se hoje inserida em dinâmicas de controle e mensuração que redefinem o cotidiano pedagógico. Sennett (1998) observa que “[...] a nova ordem substitui novos controles em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas esses novos controles também são difíceis de compreender” (p. 33), revelando que as formas contemporâneas de regulação não desaparecem, mas se tornam mais difusas, internalizadas e, por isso mesmo, mais exigente. De forma convergente, ao examinar a emergência histórica do burnout, Schaufeli (2017) afirma que “[...] existiam condições socioculturais específicas nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século XX, que podem ter favorecido o surgimento do burnout como problema social” (p. 110), indicando que o adoecimento profissional é inseparável das configurações históricas que moldam o trabalho. Assim, ao deslocarmos essa leitura para o campo educacional, torna-se evidente que o trabalho docente contemporâneo não pode ser compreendido apenas como atividade pedagógica, mas como prática inserida em um ambiente de pressões institucionais, responsabilização

¹ À medida que se consolidou uma racionalidade orientada pela flexibilidade, pela competitividade permanente e pela exigência de desempenho contínuo, produziram-se ambientes institucionais atravessados por metas, indicadores e avaliações constantes, nos quais o trabalhador passa a ser permanentemente medido, comparado e pressionado a superar resultados anteriores. Nesse cenário, o docente deixa de experimentar o trabalho como espaço de construção coletiva de sentido e passa a vivenciá-lo sob lógica de performatividade e autovigilância, internalizando expectativas institucionais que ampliam a carga emocional e reduzem margens de autonomia. A intensificação das tarefas, a fragmentação do tempo pedagógico e a responsabilização individual pelos resultados criam um desequilíbrio persistente entre demandas e recursos disponíveis, condição reconhecida na literatura como terreno fértil para o desenvolvimento do burnout. Quando o reconhecimento se enfraquece e a cooperação dá lugar à competição, instala-se um processo progressivo de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional, evidenciando que o adoecimento não emerge de fragilidades individuais, mas da própria organização do trabalho sob racionalidade gerencial. Ball, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

individual e intensificação de demandas emocionais e administrativas, configurando um terreno fértil para processos de desgaste que ultrapassam o cansaço cotidiano e assumem contornos estruturais.

A exclusão e a adversidade infligidas a outrem em nossas sociedades, sem mobilização política contra a injustiça, derivam de uma dissociação estabelecida entre adversidade e injustiça, sob o efeito da banalização do mal no exercício de atos civis comuns por parte dos que não são vítimas da exclusão (ou não o são ainda) e que contribuem para excluir parcelas cada vez maiores da população, agravando-lhes a adversidade. Em outras palavras, a adesão à causa economicista, que separa a adversidade da injustiça, não resultaria, como se costuma crer, da mera resignação ou da constatação de impotência diante de um processo que nos transcende, mas funcionaria também como uma defesa contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, da própria colaboração e da própria responsabilidade no agravamento da adversidade social. Vale acrescentar que aquilo que tentarei analisar aqui nada tem de excepcional. É a própria banalidade! Não só a banalidade do mal, mas a banalidade de um processo que é subjacente à eficácia do sistema liberal econômico² (Dejours, 2006, p. 15-16).

Desse modo, à medida que as transformações estruturais do mundo do trabalho se infiltram no campo educacional, o que se observa é uma intensificação crescente do trabalho pedagógico, não apenas em termos quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos, isto é, ampliam-se as exigências cognitivas, emocionais e relacionais que recaem sobre o professor. O que antes se restringia majoritariamente à preparação de aulas, à mediação didática e à avaliação discente, passa a incluir múltiplas frentes simultâneas de atuação: gestão de conflitos, atendimento individualizado a estudantes e famílias, adaptação curricular constante, cumprimento de metas institucionais e atualização permanente diante de reformas e plataformas digitais. Christophe Dejours afirma que “[...] o sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho é bloqueada” (1998, p. 25), indicando que não é o esforço em si que adocece, mas a impossibilidade de agir com sentido, autonomia e reconhecimento dentro das condições concretas impostas. No mesmo horizonte analítico, Antunes (2009, p. 42) destaca que “[...] o trabalho, sob a égide do capital, converte-se em atividade cada vez mais intensificada, fragmentada e submetida a múltiplos controles”, o que permite compreender que a intensificação docente não é fenômeno isolado, mas expressão de uma lógica social mais ampla. Quando o professor precisa responder simultaneamente a demandas pedagógicas, administrativas e emocionais, produz-se uma sobreposição de tarefas que dilui fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida, ampliando a sensação de permanente insuficiência. Além disso, essa intensificação não se traduz necessariamente em melhores condições de ensino, mas frequentemente

² A passagem evidencia que o sofrimento social não emerge como fenômeno isolado ou meramente individual, mas como efeito de uma racionalidade econômica que dissocia adversidade de injustiça, naturalizando práticas organizacionais que produzem exclusão e desgaste. Ao indicar que a banalização do mal se instala por meio de atos cotidianos e de adesões aparentemente neutras às lógicas de gestão, Dejours explicita como os dispositivos institucionais contemporâneos internalizam formas de dominação e responsabilização difusas, o que dialoga diretamente com a análise do parágrafo acerca da intensificação do controle, da mensuração permanente e da interiorização das pressões no trabalho docente.

em maior pressão por resultados, menor tempo de planejamento reflexivo e redução dos espaços coletivos de debate pedagógico. Nesse contexto, o desgaste deixa de ser episódico e passa a compor o próprio modo de organização do trabalho escolar, afetando a qualidade da experiência profissional e abrindo caminho para processos cumulativos de esgotamento que se enraízam no cotidiano institucional.

No interior das transformações recentes que atingem o campo educacional, consolida-se uma cultura da performatividade que redefine silenciosamente os critérios de valor do trabalho docente, deslocando o centro da ação pedagógica para a lógica da mensuração, da comparação e da visibilidade permanente. Não apenas se exige que o professor ensine, mas também que comprove, registre, evidencie e justifique continuamente sua eficácia por meio de números, relatórios e indicadores padronizados. A qualidade da educação, que envolve dimensões éticas, afetivas, cognitivas e sociais complexas, passa a ser reduzida a métricas simplificadas que prometem objetividade e transparência. Ball (2005) afirma que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições públicas como meios de incentivo, controle e mudança” (p.218), evidenciando que não se trata apenas de avaliar, mas de produzir uma nova racionalidade organizacional que molda comportamentos e redefine prioridades institucionais. Além disso, Han (2015) sustenta que “[...] a sociedade do desempenho não produz apenas sujeitos obedientes, mas sujeitos que se exploram voluntariamente na crença de que estão se realizando” (p.27), revelando que a pressão por resultados deixa de ser exclusivamente externa e passa a ser internalizada como autoexigência constante. O professor, nesse ambiente, encontra-se imerso em uma rede de expectativas que o convoca a superar metas sucessivamente redefinidas, a demonstrar produtividade contínua e a aceitar a exposição pública de seus resultados como parte natural da profissão. Cumpre salientar que a performatividade não apenas reorganiza o tempo de trabalho, mas também redefine a identidade profissional, pois o reconhecimento passa a depender menos do vínculo pedagógico construído com os estudantes e mais do posicionamento em rankings e índices comparativos. Dessa forma, a escola vai sendo progressivamente atravessada por uma lógica que transforma o processo educativo em produto avaliável, produzindo tensões entre a formação humana e a exigência de desempenho quantificável, cenário que contribui para o desgaste subjetivo e para a sensação persistente de insuficiência profissional.

Neste sentido, entre os múltiplos desdobramentos dessa reorganização do trabalho escolar, destaca-se a ampliação significativa das tarefas burocráticas que passam a compor o cotidiano docente, deslocando tempo, energia e atenção para atividades de registro, alimentação de plataformas digitais, preenchimento de relatórios e cumprimento de protocolos administrativos que se acumulam

de maneira quase ininterrupta. O professor, que historicamente estruturava sua rotina em torno do planejamento pedagógico, da interação com os estudantes e da reflexão didática, passa a dividir seu tempo com exigências documentais que se multiplicam a cada nova política pública, a cada sistema informatizado implementado e a cada ciclo avaliativo instaurado. Yves Clot afirma que “[...] o poder de agir se reduz quando o trabalhador não pode discutir o trabalho real” (2010, p.52), indicando que a hipertrofia das prescrições e registros tende a sufocar a dimensão viva da atividade, isto é, aquilo que se constrói na prática concreta da sala de aula. Por sua vez, Hochschild escreve que “[...] a administração da emoção torna-se parte do trabalho quando os sentimentos passam a ser regulados por regras organizacionais” (2012, p.7), revelando que não apenas as tarefas objetivas se ampliam, mas também as exigências emocionais, pois o professor precisa manter disponibilidade afetiva enquanto lida com pressões administrativas crescentes. A expansão das plataformas digitais, frequentemente apresentada como modernização e racionalização da gestão escolar, introduz uma lógica de vigilância e rastreabilidade que transforma cada ação pedagógica em dado armazenável e auditável, criando a sensação de que todo gesto profissional deve ser comprovado e validado externamente. Registros de frequência detalhados, relatórios individualizados, evidências fotográficas de atividades, atualização constante de sistemas acadêmicos e participação em formações obrigatórias compõem um mosaico de demandas que ultrapassa o horário formal de trabalho e invade o espaço doméstico, dissolvendo fronteiras entre vida pessoal e vida profissional. Essa sobrecarga burocrática não apenas intensifica o ritmo laboral, mas altera o significado do trabalho docente, pois desloca o foco da relação educativa para a produção contínua de documentos, contribuindo para o esvaziamento simbólico da prática pedagógica e para a sensação de que o tempo investido na formação humana é constantemente subtraído por exigências administrativas.

O capitalismo no plano mundial, nas últimas quatro décadas, transformou-se sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na intensificação. Esse novo padrão produtivo, ao mesmo tempo em que amplia os mecanismos de controle e gestão, difunde formas mais sutis de subordinação, nas quais o trabalhador é instado a assumir metas, responsabilidades e compromissos que extrapolam o espaço e o tempo formal da jornada. A flexibilização converte-se, assim, em regra, redefinindo ritmos, ampliando exigências e deslocando para o indivíduo o ônus da adaptação permanente às demandas do capital (Antunes, 2018, p. 173).

Outra dimensão central da reconfiguração do trabalho docente manifesta-se nas pressões institucionais associadas às avaliações externas, às metas padronizadas e aos mecanismos de responsabilização individual que passam a incidir diretamente sobre o professor, atribuindo-lhe, muitas vezes de forma isolada, o peso pelos resultados educacionais. A lógica da accountability educacional, difundida em diferentes sistemas de ensino, estrutura-se na premissa de que a melhoria

da qualidade pode ser garantida por meio de metas claras, monitoramento constante e comparações públicas de desempenho, porém essa racionalidade ignora desigualdades estruturais, condições materiais precárias e contextos sociais adversos que interferem no processo de aprendizagem. Em termos organizacionais, Lapierre e Cooper (2023) sustentam que “[...] o estresse ocupacional emerge quando as demandas do trabalho excedem de maneira crônica os recursos disponíveis para enfrentá-las” (p. 14), evidenciando que a responsabilização desproporcional pode intensificar a percepção de impotência profissional. Por outro lado, Dejours (2006) observa que “[...] a banalização da injustiça social instala-se quando os sujeitos passam a aceitar como normais práticas organizacionais que produzem sofrimento” (p. 58), o que permite compreender como a cultura da responsabilização individual tende a naturalizar desigualdades institucionais, deslocando o foco da organização do trabalho para supostas fragilidades pessoais. A exposição pública de índices de desempenho, a vinculação de bônus ou sanções a resultados padronizados e a comparação entre escolas e professores produzem um ambiente de competição que fragiliza a cooperação interna e reforça a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar é responsabilidade exclusiva do docente. O professor, diante desse modelo, passa a experimentar uma tensão permanente entre o compromisso ético com a formação integral do estudante e a pressão por resultados imediatos que nem sempre refletem o processo educativo em sua complexidade. Tal dinâmica intensifica o desgaste emocional, pois a avaliação deixa de ser instrumento pedagógico e transforma-se em dispositivo de controle, ampliando a sensação de vigilância e de julgamento contínuo, o que contribui para a construção de um ambiente laboral marcado por insegurança, autocobrança excessiva e medo de não alcançar expectativas externas.

Dessa forma, enquanto as pressões por resultados e a expansão de controles se intensificam, observa-se paralelamente a fragilização dos vínculos institucionais e das redes de apoio que historicamente sustentavam o trabalho docente como prática coletiva, cooperativa e compartilhada. A escola, que durante muito tempo se estruturou a partir de laços profissionais relativamente estáveis, reuniões pedagógicas presenciais e construção conjunta de projetos formativos, passa a experimentar um enfraquecimento da cooperação em função da competitividade induzida por rankings, metas individualizadas e contratos mais precários. Richard Sennett afirma que “[...] a cooperação é uma habilidade que exige tempo e confiança para se desenvolver” (2012, p.6), evidenciando que relações profissionais sólidas não emergem espontaneamente, mas dependem de estabilidade institucional e reconhecimento mútuo. Sob outra perspectiva, Honneth (2003) assinala que “[...] o reconhecimento constitui a condição intersubjetiva fundamental para a formação da identidade” (p.154), sugerindo que o enfraquecimento dos laços profissionais impacta diretamente a experiência subjetiva do

trabalhador. A diminuição de espaços coletivos de escuta, a redução de tempos destinados ao planejamento colaborativo e a sobrecarga individual tendem a produzir isolamento, mesmo em ambientes formalmente compartilhados. O professor, ainda que circundado por colegas, pode experimentar solidão profissional, sobretudo quando o tempo de interação é substituído por demandas administrativas ou pela necessidade de cumprir tarefas individualizadas. Esse esgarçamento das redes de apoio compromete a possibilidade de elaboração coletiva dos conflitos cotidianos, reduz a circulação de estratégias de enfrentamento e enfraquece a construção de sentido compartilhado sobre o trabalho. Ao perder a dimensão cooperativa, a atividade docente torna-se mais vulnerável ao desgaste psíquico, pois diminui o espaço de reconhecimento recíproco e aumenta a percepção de que as dificuldades devem ser enfrentadas de maneira solitária, condição que potencializa processos de adoecimento que se instalam de forma silenciosa, porém persistente.

A escola ocupa, historicamente, um lugar paradoxal na organização social, pois ao mesmo tempo em que é concebida como espaço de cuidado, formação humana e construção de sentido coletivo, também se convertem em território de tensões institucionais, conflitos simbólicos e exigências contraditórias que atravessam o cotidiano docente. Desde sua consolidação como instituição moderna, atribuiu-se à escola a missão de formar cidadãos, transmitir conhecimentos e promover inclusão social, funções que pressupõem vínculos afetivos, compromisso ético e estabilidade institucional. Tardif e Lessard (2008) observam que “[...] o trabalho docente é fundamentalmente um trabalho de interações humanas” (p.39), o que significa que sua matéria-prima é o encontro, o diálogo e a construção de relações significativas. Contudo, Han (2015) adverte que “[...] a sociedade contemporânea transforma cada espaço em local de produção e desempenho” (p.23), indicando que nem mesmo instituições tradicionalmente associadas ao cuidado escapam à lógica da produtividade e da pressão por resultados. Essa ambivalência gera uma tensão constante: a escola é chamada a proteger, mas simultaneamente é cobrada a produzir índices; é convocada a acolher, mas deve responder a métricas padronizadas; é vista como espaço de desenvolvimento integral, mas opera sob escassez de recursos e intensificação de tarefas. O professor, situado nesse campo de forças, precisa sustentar expectativas humanizadoras em meio a exigências burocráticas e performativas que frequentemente desconsideram as condições reais de trabalho. O paradoxo institucional torna-se mais evidente quando se observa que o ambiente que deveria oferecer estabilidade simbólica e reconhecimento social passa a ser fonte de insegurança, competição e vigilância. Essa duplicidade estrutural amplia o desgaste subjetivo, pois coloca o docente diante de demandas moralmente elevadas, como formar e cuidar, ao mesmo tempo em que restringe os meios concretos para realizar

tais finalidades, configurando um espaço que combina ideal formativo e pressão sistêmica, cuidado e cobrança, proteção simbólica e produção de sofrimento latente.

O sofrimento não é apenas consequência das condições materiais de trabalho, mas do modo como a organização impede o sujeito de realizar aquilo que considera um trabalho bem feito. Quando há um descompasso entre o que é prescrito e o que é possível realizar, instala-se uma contradição que atinge o próprio sentido da atividade. O trabalhador continua presente fisicamente, mas sua inteligência prática e sua criatividade deixam de encontrar lugar de expressão. É nesse bloqueio da relação subjetiva com o trabalho que o sofrimento se estrutura e se prolonga (Dejours, 1998, p. 34).

Desse paradoxo institucional decorre uma contradição ainda mais profunda, pois o espaço que socialmente deveria proteger, orientar e sustentar processos formativos passa, em diversas circunstâncias, a converter-se em ambiente gerador de sofrimento e esgotamento. A docência, tradicionalmente associada ao cuidado, à transmissão cultural e à mediação ética, encontra-se tensionada por condições estruturais que fragilizam o reconhecimento simbólico da profissão e intensificam a pressão cotidiana. Dejours (1999) afirma que “[...] o sofrimento no trabalho começa quando o sujeito não pode mais reconhecer-se naquilo que faz” (p.47), evidenciando que a perda de sentido e de identificação com a própria atividade constitui elemento central do adoecimento. Em complemento, Maslach (1982, p.3) observa que “[...] o burnout é o custo de cuidar”, ressaltando que profissões voltadas ao atendimento humano carregam risco particular de esgotamento quando as demandas emocionais superam os recursos disponíveis. A escola, nesse quadro, torna-se espaço ambivalente, pois exige disponibilidade afetiva constante, gestão de conflitos, atenção individualizada e responsabilidade pedagógica ampliada, ao mesmo tempo em que oferece condições frequentemente limitadas de apoio institucional, reconhecimento social e estabilidade material. Dito isso, o professor é convocado a sustentar expectativas elevadas de transformação social, porém enfrenta salas superlotadas, currículos extensos, cobranças externas e fragilidade de políticas de valorização profissional. O contraste entre ideal formativo e realidade organizacional amplia o sentimento de frustração, não apenas pelo excesso de tarefas, mas pela dificuldade de realizar plenamente o sentido ético da profissão. Logo, essa ruptura entre vocação e condições concretas de trabalho produz desgaste cumulativo, pois o docente passa a experimentar a sensação de que aquilo que deveria ser fonte de realização se transforma em fonte de tensão contínua, fenômeno que não se explica por fraquezas individuais, mas por contradições estruturais inscritas na própria organização do trabalho escolar contemporâneo.

No interior dessa realidade marcada por exigências crescentes e contradições estruturais, observa-se a naturalização do cansaço docente como se o esgotamento fosse parte inerente da

profissão, quase um rito de passagem ou uma prova de dedicação vocacional. Em verdade, expressões como “[...] dar conta de tudo”, “[...] trabalhar por amor” ou “[...] é assim mesmo na educação” passam a circular nos corredores escolares e nos discursos institucionais, contribuindo para a banalização do desgaste psíquico. Dejours (2006) afirma que “[...] a banalização do sofrimento é uma das formas mais eficazes de manutenção da ordem social” (p.72), sugerindo que transformar o sofrimento em algo normal impede sua problematização coletiva. Em outra perspectiva, Schaufeli e Buunk (1996, p.312) descrevem que “[...] o burnout é uma metáfora usada para designar um estado de exaustão mental semelhante ao apagamento de uma chama”, o que revela que o processo não é súbito, mas resulta de desgaste contínuo e silencioso. O profissional, imerso em rotinas extenuantes, passa a interpretar o cansaço como evidência de compromisso, e não como sinal de alerta institucional. Essa internalização do esgotamento como componente esperado da docência dificulta a busca por apoio e reforça a ideia de que o problema reside na capacidade individual de resistência, e não nas condições objetivas de trabalho. A cultura profissional que valoriza a abnegação pode, paradoxalmente, contribuir para a invisibilidade do adoecimento, pois admitir desgaste torna-se sinônimo de fragilidade. Tal mecanismo simbólico desloca o foco das estruturas organizacionais para a subjetividade do trabalhador, obscurecendo a responsabilidade institucional na produção do sofrimento. A normalização do cansaço, portanto, não apenas encobre a gravidade do fenômeno, mas também impede a construção de estratégias coletivas de enfrentamento, perpetuando um ciclo no qual o desgaste é esperado, aceito e raramente questionado, apesar de seus impactos cumulativos sobre a saúde docente e a qualidade do ensino.

Diante desse conjunto de tensões, contradições e naturalizações que devem ser desnaturalizadas, impõe-se a necessidade de deslocar o foco analítico do indivíduo isolado para a organização do trabalho que estrutura, condiciona e, em muitos casos, produz o sofrimento docente. O presente artigo tem como objeto de análise a síndrome de burnout docente, compreendida como expressão multifacetada de um adoecimento que não se reduz à esfera individual, mas que resulta de condições institucionais, organizacionais e políticas que estruturam o trabalho educacional contemporâneo. Não se trata, portanto, de investigar fragilidades pessoais, mas de examinar como metas excessivas, responsabilização individual, precarização dos vínculos e ausência de redes de apoio configuram um ambiente que favorece o esgotamento. Maslach e Jackson (1986) definem burnout como “[...] uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham com pessoas” (p.1), apontando sua natureza relacional e ocupacional. Já Schaufeli (2017, p.115) assinala que “[...] o burnout não surgiu do nada, mas foi moldado por transformações sociais e culturais específicas”, indicando que o fenômeno é

historicamente situado e institucionalmente mediado. A partir desse enquadramento, formula-se a seguinte pergunta de partida: de que maneira as condições institucionais de trabalho e a ausência de políticas estruturadas de cuidado contribuem para o adoecimento psíquico docente, e quais estratégias institucionais podem ser construídas para promover proteção, suporte psicológico e saúde educacional? A relevância desta pesquisa torna-se evidente ao considerar que o adoecimento docente impacta diretamente a qualidade da educação, a aprendizagem dos estudantes e a sustentabilidade das instituições escolares, produzindo efeitos como absenteísmo, afastamentos prolongados, rotatividade profissional e queda no engajamento pedagógico. Investigar o burnout como fenômeno coletivo e estrutural permite superar leituras individualizantes, contribuir para a formulação de políticas públicas de cuidado e fortalecer a compreensão de que a saúde docente constitui elemento central para a saúde educacional, não apenas como questão clínica, mas como problema público que exige respostas institucionais articuladas e sustentáveis.

O burnout não é primariamente um problema das pessoas em si, mas do ambiente social no qual elas trabalham. Quando o local de trabalho é estruturado de modo a minar a capacidade dos profissionais de desempenharem suas funções de maneira eficaz, a isolá-los de relações de apoio e a comunicar valores conflitantes, o resultado é uma erosão gradual do engajamento e da energia. Concentrar-se exclusivamente no indivíduo obscurece a natureza sistêmica do problema e desvia a atenção das condições organizacionais que precisam ser transformadas (Maslach; Leiter, 2005, p. 9, tradução nossa).

2 METODOLOGIA – ABORDAGEM QUALITATIVA E ANALÍTICO-COMPREENSIVA DO BURNOUT DOCENTE NAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE TRABALHO

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, ancorada na compreensão de que fenômenos complexos, como o burnout docente, não podem ser reduzidos a indicadores lineares ou exclusivamente estatísticos. Assim, parte-se da premissa de que a realidade social é atravessada por sentidos, experiências e interpretações que exigem abordagem compreensiva. Como observa Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que a torna especialmente adequada para investigar processos de adoecimento vinculados às condições institucionais de trabalho. Do mesmo modo, Flick afirma que “[...] a pesquisa qualitativa se orienta para a compreensão de processos sociais a partir da perspectiva dos participantes” (2009, p. 16), evidenciando que o foco não reside apenas no evento em si, mas na tessitura relacional que o produz. Dessa forma, a escolha metodológica não apenas responde ao objeto investigado, mas também reconhece o burnout como fenômeno estruturalmente situado.

Assim, o investimento que faço neste livro diz respeito à pesquisa qualitativa que visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. Sobre a história, o sentido e a pertinência do processo social denominado ‘investigação qualitativa’, devo lembrar que as diferentes teorias que o sustentam abrangem aspectos particulares e relegam outros, revelando o inevitável imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências, entre identidade do pesquisador e seu objeto e entre a necessidade indiscutível da crítica interna e externa na objetivação do saber (Minayo, 2007, p. 23-24).

Além disso, esta pesquisa assume caráter descritivo, na medida em que busca explicitar as características do burnout docente e identificar suas conexões com as condições organizacionais do trabalho escolar. Nesse sentido, conforme Gil (2008, p. 28), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, permitindo mapear regularidades e relações estruturais. Por outro lado, Prodanov e Freitas ressaltam que “[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (2013, p. 52), o que reforça a opção por examinar o burnout como produto de um contexto institucional específico. Ademais, trata-se de investigação bibliográfica, construída a partir de obras clássicas e contemporâneas sobre burnout, psicodinâmica do trabalho e teoria social crítica, permitindo diálogo articulado entre diferentes tradições analíticas.

No plano epistemológico, a investigação orienta-se pelo viés analítico-compreensivo inspirado em Weber, reconhecendo que o trabalho docente não pode ser interpretado fora do horizonte de sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações. Weber (1949, p. 88) sustenta que “[...] a sociologia compreensiva busca interpretar o sentido da ação social para explicá-la causalmente em seu desenvolvimento e efeitos”, o que permite compreender o sofrimento docente como ação situada em determinada configuração institucional. De forma complementar, Minayo (2007) afirma que “[...] compreender é captar o significado que os sujeitos atribuem às suas práticas e experiências” (p. 73), o que reforça a necessidade de analisar o burnout não como fragilidade individual, mas como construção social mediada por estruturas organizacionais. Portanto, a abordagem compreensiva permite articular dimensão subjetiva e condicionantes institucionais sem reduzir uma à outra.

Convém observar que o objeto da pesquisa foi delimitado como a “síndrome de burnout docente”³, entendida como fenômeno ocupacional crônico, processual e relacional. Não se trata,

³ Ao empregar a expressão “síndrome de burnout docente”, buscamos delimitar e qualificar as experiências específicas vivenciadas pelos profissionais da educação no interior desse lócus institucional, marcado por dinâmicas próprias, exigências relacionais intensas e particularidades organizacionais. Tal formulação, contudo, não altera a configuração conceitual da síndrome de burnout em sua estrutura teórica consolidada; apenas situa sua manifestação no contexto singular do trabalho pedagógico, preservando a tessitura que caracteriza o fenômeno enquanto processo ocupacional crônico reconhecido na literatura especializada.

portanto, de mero estresse episódico, tampouco de adoecimento psíquico desvinculado das condições organizacionais. Como destaca Minayo (2002, p. 24), “[...] todo objeto de pesquisa é construído a partir de um recorte teórico que lhe confere inteligibilidade”, o que implica situar o burnout no interior das transformações contemporâneas do trabalho. De igual maneira, Stake assinala que “[...] a investigação qualitativa concentra-se na particularidade e na complexidade de um fenômeno” (2011, p. 12), reforçando que o burnout deve ser compreendido como processo relacional entre sujeito e instituição. Assim, diferencia-se claramente o estresse ocupacional pontual do burnout enquanto esgotamento progressivo, vinculado à intensificação e à precarização do trabalho docente.

[...] o pesquisador qualitativo interessa-se pela compreensão do caso em sua singularidade e em seu contexto. Ele busca compreender como as coisas acontecem em situações específicas, levando em conta as circunstâncias, as interações e os significados que os participantes atribuem às suas experiências. O caso não é visto como algo isolado, mas como parte de um sistema mais amplo de relações sociais e institucionais. A ênfase está na particularidade e na complexidade, reconhecendo que os fenômenos humanos raramente podem ser reduzidos a variáveis simples ou a relações lineares de causa e efeito. Assim, a investigação qualitativa exige um olhar atento ao contexto, à história e às múltiplas dimensões que compõem o fenômeno estudado (Stake, 2011, p. 43-44).

Logo, à medida que se estrutura o percurso investigativo, retoma-se a pergunta norteadora: como as condições institucionais produzem adoecimento e quais estratégias podem prevenir o burnout? Essa indagação não apenas orienta a análise, mas também justifica sua relevância social e acadêmica. Segundo Gil (2008, p. 41), “[...] a formulação do problema constitui etapa fundamental do planejamento da pesquisa”, pois delimita o foco e organiza o percurso metodológico. Já Minayo afirma que “[...] a pergunta bem construída é a bússola que orienta todo o processo investigativo” (2007, p. 94). Assim, a questão proposta articula diagnóstico estrutural e proposição institucional, evitando abordagens que responsabilizam exclusivamente o indivíduo pelo adoecimento. A relevância do estudo decorre, portanto, da necessidade urgente de políticas institucionais de cuidado no ambiente escolar.

No que diz respeito ao corpus teórico, adotaram-se critérios de centralidade temática, relevância acadêmica e atualização temporal. Foram priorizadas obras clássicas do campo do burnout, bem como autores da psicodinâmica do trabalho e da teoria social crítica contemporânea. Como observam Prodanov e Freitas (2013, p. 73), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, exigindo rigor na seleção das fontes. Por sua vez, Minayo e Deslandes destacam que “[...] a escolha das referências deve estar articulada com o problema e com o referencial teórico adotado” (2002, p. 35). Dessa forma,

o diálogo entre Maslach, Schaufeli, Dejours, Antunes, Sennett, Han e Honneth permitiu compreender o burnout docente tanto em sua dimensão organizacional quanto em sua implicação ética e política.

Desse modo, quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se inicialmente leitura exploratória das obras selecionadas, seguida de leitura analítica aprofundada e sistematização temática. Conforme Minayo (2007, p. 303), “[...] a análise de conteúdo busca descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação”, permitindo identificar categorias estruturantes do fenômeno investigado. Complementarmente, Gil (2008, p. 156) observa que “[...] a análise implica classificar, ordenar e interpretar os dados à luz do referencial teórico adotado”. Assim, foram construídas categorias como intensificação do trabalho docente, precarização institucional, desequilíbrio entre demandas e recursos, perda de reconhecimento, cultura de performatividade e estratégias institucionais de cuidado. Cumpre salientar que o estudo possui caráter exclusivamente bibliográfico, reconhecendo a necessidade de investigações empíricas futuras. Ademais, manteve-se compromisso ético com a fidelidade conceitual às obras analisadas, evitando reducionismos individualizantes e interpretações descontextualizadas.

3 BURNOUT DOCENTE E A SAÚDE EDUCACIONAL – A URGÊNCIA DE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS QUE GARANTAM CUIDADO, PROTEÇÃO E SUPORTE PSICOLÓGICO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

De modo amplo, qualquer análise séria sobre o adoecimento docente precisa partir do reconhecimento de que o trabalho, na contemporaneidade, vem sendo reorganizado segundo parâmetros que privilegiam produtividade, flexibilidade e adaptação contínua, redefinindo não apenas as tarefas, mas também os sentidos atribuídos à atividade profissional. O campo educacional não está à margem dessas transformações; ao contrário, encontra-se profundamente imerso em processos de intensificação laboral, ampliação de responsabilidades e compressão do tempo disponível para reflexão pedagógica. Ricardo Antunes, ao examinar as metamorfoses do trabalho, afirma que “[...] a lógica contemporânea tende a exigir mais trabalho em menos tempo, ampliando ritmos e intensidades” (2006, p.78), evidenciando que a intensificação não é episódica, mas estrutural. Em complemento, Maslach e Leiter destacam que “[...] o esgotamento emerge quando há um descompasso persistente entre o trabalhador e o ambiente de trabalho” (2005, p.37), indicando que o desgaste não decorre de fraqueza individual, mas de um desalinhamento contínuo entre demandas e recursos. No cotidiano docente, esse descompasso manifesta-se na sobrecarga de turmas, na multiplicidade de funções acumuladas, no trabalho invisível realizado fora do horário formal – planejamento, correção, elaboração de atividades – e na expectativa constante de disponibilidade

emocional. O professor, muitas vezes, estende sua jornada para além dos limites contratuais, transformando o espaço doméstico em extensão da escola, enquanto as exigências institucionais permanecem inalteradas ou até ampliadas. Vale destacar que essa intensificação não apenas consome tempo, mas também energia psíquica, pois exige concentração contínua, gestão simultânea de conflitos e tomada de decisões rápidas em ambientes frequentemente precarizados. Desse modo, o burnout começa a delinear-se não como traço de personalidade, mas como efeito cumulativo de uma organização do trabalho que combina alta demanda, baixa autonomia e reconhecimento insuficiente, configurando um terreno propício ao esgotamento progressivo.

Assim disfarçado ou mascarado, o sofrimento só pode ser revelado através de uma capa própria a cada profissão, que constitui de certa forma sua sintomatologia. A organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projeto, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos – isto é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada (Dejours, 1998, p. 128, tradução nossa).

A intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento visível de tarefas, ela se manifesta também na expansão das jornadas para além do tempo formalmente reconhecido pelas instituições, produzindo aquilo que pode ser denominado trabalho invisível. Planejar aulas, corrigir atividades, responder mensagens em plataformas digitais, participar de formações obrigatórias e reorganizar conteúdos para atender a novas diretrizes curriculares passam a compor uma rotina que extrapola o contrato de trabalho e invade o tempo destinado ao descanso e à vida pessoal. Cherniss afirma que “[...] o burnout refere-se a um processo no qual as atitudes e o comportamento do profissional mudam de maneira negativa em resposta à tensão no trabalho” (1980, p.5), indicando que o desgaste não ocorre de forma abrupta, mas como resultado de pressões prolongadas e cumulativas. Já Schaufeli e Enzmann (1998, p.36) registram que “[...] o burnout se desenvolve quando as demandas crônicas de trabalho excedem persistentemente a capacidade de adaptação do indivíduo”, o que permite compreender como jornadas ampliadas e tarefas invisibilizadas contribuem para a erosão gradual dos recursos emocionais. O professor, diante da necessidade de cumprir prazos, atender diferentes turmas e adaptar-se a mudanças frequentes, passa a reorganizar seu cotidiano em função da escola, sacrificando momentos de descanso e convivência familiar. A ausência de reconhecimento institucional desse trabalho extra, reforça a sensação de que o esforço não é devidamente valorizado, ampliando o desalinhamento entre dedicação profissional e retorno simbólico. A sobreposição entre tempo de trabalho e tempo de vida fragiliza fronteiras essenciais para

a saúde psíquica, pois impede a recuperação emocional necessária para sustentar atividades que exigem intensa interação humana. Em consequência disso, o cansaço deixa de ser eventual e assume caráter estrutural, configurando um cenário no qual a sobrecarga e o trabalho invisível atuam como engrenagens silenciosas na produção do adoecimento docente.

No interior dessa reorganização das jornadas e da ampliação silenciosa das tarefas, a burocratização do trabalho assume papel central na produção do desgaste docente, pois desloca o eixo da atividade pedagógica para a lógica do registro permanente, do controle documental e da comprovação contínua de desempenho. O professor não apenas ensina, mas também precisa documentar cada etapa do processo, alimentar plataformas digitais, produzir relatórios detalhados, responder a auditorias internas e externas e adequar-se a fluxos administrativos cada vez mais complexos. Clot (2010, p.29) afirma que “[...] o trabalho real é sempre mais rico do que o trabalho prescrito”, evidenciando que a atividade concreta extrapola normas e formulários, mas é frequentemente comprimida por eles. Por sua vez, Dejours escreve que “[...] a organização do trabalho pode tornar-se fonte de sofrimento quando impede o exercício da inteligência prática” (1998, p.41), indicando que o excesso de prescrições reduz a margem de criação e julgamento profissional. A cultura de relatórios e indicadores, apresentada como instrumento de transparência e eficiência, acaba por instaurar um clima de vigilância difusa, no qual cada ação pedagógica precisa ser convertida em dado mensurável. Plataformas digitais que registram frequência, desempenho e comportamento estudantil transformam o cotidiano escolar em ambiente permanentemente monitorado, produzindo a sensação de que o professor está sempre sendo avaliado, ainda que indiretamente. Destaca-se, desse modo, que essa vigilância não é apenas externa; ela tende a ser internalizada, gerando autocontrole constante, autocobrança exacerbada e medo de não atender às expectativas institucionais. A burocratização, portanto, não se limita ao aumento de papéis ou registros eletrônicos, ela reconfigura a relação do docente com o próprio trabalho, pois substitui a centralidade da interação humana pela primazia do cumprimento formal de exigências administrativas. A perda de tempo pedagógico, a fragmentação da atenção e a pressão por conformidade normativa produzem desgaste cumulativo, contribuindo para a percepção de que a essência da profissão – ensinar, dialogar, formar – é progressivamente sufocada por dispositivos de controle que ampliam a carga mental e reduzem o espaço de autonomia profissional.

Outro elemento decisivo na produção do adoecimento docente refere-se às avaliações externas e às metas de desempenho que passam a orientar, de maneira cada vez mais intensa, a organização do trabalho escolar, redefinindo prioridades, reorganizando tempos e instaurando uma lógica comparativa permanente entre escolas, turmas e profissionais. A promessa de qualidade baseada em

indicadores objetivos tende a ocultar desigualdades estruturais profundas, como diferenças socioeconômicas, ausência de infraestrutura adequada e carência de políticas de apoio psicossocial. Hallsten escreve que “[...] o processo de esgotamento ocorre quando o exercício de um papel central para a identidade é ameaçado ou interrompido sem alternativa disponível” (1993, p.99), sugerindo que a pressão contínua por resultados pode abalar o sentido identitário da docência. Em outra perspectiva, Leiter e Maslach (1997, p.21) afirmam que “[...] o burnout surge quando há uma incompatibilidade persistente entre a pessoa e seis áreas da vida no trabalho”, entre elas carga de trabalho, controle e reconhecimento, permitindo compreender como metas rígidas e avaliações padronizadas aprofundam o desajuste entre professor e instituição. A vinculação de resultados a premiações ou sanções cria ambiente competitivo que fragiliza a cooperação, estimula comparações públicas e amplia o medo do fracasso, deslocando a responsabilidade coletiva para o desempenho individual. A cultura de metas não considera que o processo educativo é atravessado por variáveis complexas, históricas e contextuais, e ao reduzir a aprendizagem a números, transforma o trabalho docente em atividade permanentemente sob julgamento. Desse modo, o professor passa a experimentar tensão constante entre compromisso pedagógico e necessidade de atingir indicadores específicos, vivenciando sensação de inadequação sempre que os resultados não correspondem às expectativas externas. Diante desse quadro, esse modelo intensifica o desgaste emocional, pois associa valor profissional à performance mensurável, ignorando dimensões qualitativas da prática educativa, e contribui para consolidar um ambiente institucional no qual a pressão por resultados substitui o diálogo pedagógico, ampliando o risco de esgotamento progressivo.

Concordamos que as pessoas vivenciam o burnout como um problema pessoal e que têm um papel a desempenhar na sua prevenção ou no seu alívio, mas não concordamos que sejam totalmente responsáveis por sua ocorrência ou solução. O erro fundamental dessa perspectiva é que ela olha apenas para a pessoa e ignora o contexto. Nossas pesquisas e trabalhos de consultoria fornecem evidências claras e consistentes de que as raízes do burnout se estendem muito além do indivíduo, alcançando o ambiente de trabalho. O burnout não resulta de uma predisposição genética ao mau humor, de uma personalidade depressiva ou de fraqueza geral. Não é causado por falha de caráter ou falta de ambição. Não é um defeito de personalidade nem uma síndrome clínica. Trata-se de um problema ocupacional (Maslach, 1997, p. 51, tradução nossa).

Somam-se a essas pressões as condições estruturais de precarização que atravessam a carreira docente, especialmente nos casos de contratos temporários, vínculos instáveis e remunerações incompatíveis com a responsabilidade social atribuída à profissão. A instabilidade contratual fragiliza a identidade profissional, pois impede a construção de projetos pedagógicos de longo prazo e compromete o sentimento de pertencimento institucional. Sennett (2006) argumenta que “[...] a flexibilidade pode corroer o caráter quando impede que as pessoas construam narrativas coerentes de

suas vidas” (p. 27), sugerindo que trajetórias fragmentadas produzem insegurança e desgaste subjetivo. Em diálogo com essa perspectiva, Antunes afirma que “[...] a precarização do trabalho intensifica a vulnerabilidade e amplia a insegurança estrutural dos trabalhadores” (2009, p.115), indicando que a instabilidade não é exceção, mas parte constitutiva das novas formas de organização laboral. No campo educacional, contratos temporários recorrentes, atrasos salariais e ausência de planos de carreira robustos comprometem a valorização simbólica da docência e reforçam a percepção de que o esforço empenhado não encontra contrapartida institucional. Além disso, a falta de recursos pedagógicos adequados, salas superlotadas e infraestrutura precária ampliam o descompasso entre expectativas sociais e condições concretas de atuação. Diante desse quadro, o professor experimenta tensão constante entre o compromisso ético com a formação dos estudantes e as limitações materiais impostas pelo sistema, o que favorece sentimentos de frustração e impotência. A precarização, portanto, não se limita à esfera econômica, ela atinge dimensões simbólicas e identitárias, corroendo gradualmente o sentido do trabalho e intensificando o risco de adoecimento psíquico ao associar responsabilidade elevada a condições institucionais insuficientes.

Neste sentido, a precarização estrutural do trabalho docente também se manifesta na fragilidade das redes colaborativas e no crescente isolamento profissional, fenômeno que altera profundamente a experiência cotidiana da escola e compromete a construção coletiva do sentido pedagógico. A redução de espaços institucionais destinados ao diálogo, ao planejamento compartilhado e à troca de experiências enfraquece vínculos e intensifica a sensação de solidão no exercício da docência. Sennett escreve que “[...] a cooperação exige habilidades que precisam ser cultivadas e sustentadas por instituições estáveis” (2012, p.10), indicando que relações profissionais sólidas não se mantêm sem suporte organizacional consistente. Em outra chave interpretativa, Honneth (2015, p.78) afirma que “[...] a liberdade social depende de práticas de reconhecimento mútuo institucionalizadas”, sugerindo que a identidade profissional se fortalece quando há reciprocidade e validação coletiva. A individualização da responsabilidade pelo chamado fracasso escolar amplia esse isolamento, pois desloca para o professor a carga simbólica de resultados insatisfatórios que decorrem de múltiplos fatores sociais, econômicos e institucionais. O docente passa a internalizar expectativas de desempenho como medida exclusiva de seu valor profissional, mesmo quando enfrenta contextos marcados por vulnerabilidade social e carência de recursos. A ausência de apoio psicológico estruturado, de programas institucionais de cuidado e de políticas de valorização consistentes contribui para consolidar um ambiente no qual cada professor deve administrar, sozinho, as tensões do cotidiano escolar. Esse enfraquecimento das redes de suporte compromete não apenas a saúde psíquica, mas também a qualidade das práticas pedagógicas, pois

reduz a possibilidade de elaboração coletiva dos conflitos e limita a circulação de estratégias compartilhadas de enfrentamento. O isolamento profissional, articulado à pressão por resultados e à precarização material, constitui elemento central na produção do adoecimento docente, evidenciando que o burnout não é fruto de fragilidade individual, mas resultado de uma organização do trabalho que fragiliza laços, fragmenta coletivos e intensifica responsabilidades sem oferecer suporte proporcional.

Convém observar que a perda de sentido do trabalho docente constitui dimensão decisiva na compreensão do adoecimento, pois não se trata apenas de excesso de tarefas ou de pressão por resultados, mas de um desalinhamento profundo entre a vocação pedagógica e as demandas institucionais contemporâneas. O ingresso na docência, em grande parte dos casos, está associado a um projeto ético de formação humana, de transformação social e de compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes; contudo, ao longo do tempo, exigências administrativas, metas padronizadas e rotinas fragmentadas tendem a esvaziar essa motivação inicial. Dejours afirma que “[...] o sofrimento começa quando a organização do trabalho impede o sujeito de investir sua inteligência e sua criatividade na tarefa” (2014, p.63), indicando que a frustração emerge quando não há espaço para autoria e reconhecimento. Em consonância com essa leitura, Maslach (2001, p.9) sustenta que “[...] o burnout não é um problema das pessoas, mas do ambiente social no qual elas trabalham”, reforçando a ideia de que o desgaste está ligado à estrutura organizacional e não a traços de personalidade. A erosão da identidade docente ocorre quando o professor percebe que aquilo que o mobilizou a escolher a profissão já não encontra ressonância na prática cotidiana, substituída por protocolos rígidos e cobranças permanentes. Essa ruptura simbólica gera sentimento de vazio profissional, desmotivação e distanciamento afetivo em relação aos estudantes, configurando terreno fértil para o desenvolvimento do burnout. O trabalho deixa de ser espaço de realização e passa a ser percebido como fonte constante de tensão, afetando a autoestima, a confiança nas próprias capacidades e o vínculo com a comunidade escolar. Ao se romper a conexão entre sentido, reconhecimento e prática pedagógica, instala-se processo silencioso de desgaste identitário, que não pode ser explicado por fragilidade individual, mas pela reorganização institucional que reduz o professor a executor de tarefas prescritas, enfraquecendo sua autonomia e comprometendo a vitalidade da experiência docente.

Logo, cabe ressaltar que a intensificação e a reorganização do trabalho docente não produzem apenas desgaste físico ou emocional isolado, mas desencadeiam um processo cumulativo que atinge a própria estrutura psíquica do profissional, sobretudo quando as demandas institucionais ultrapassam continuamente os recursos disponíveis para enfrentá-las. Lazarus e Folkman (1984, p.19) explicam

que “[...] o estresse psicológico resulta de uma relação particular entre a pessoa e o ambiente que é avaliada como excedendo seus recursos e ameaçando seu bem-estar”, permitindo compreender que o adoecimento não decorre de incapacidade individual, mas da discrepância persistente entre exigências e possibilidades de resposta. Já Schaufeli e Enzmann escrevem que “[...] o burnout é uma reação prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho” (1998, p.36), destacando que o problema está na cronicidade das pressões e não em episódios pontuais. No caso da docência, a soma de sobrecarga, vigilância institucional, precarização e perda de sentido cria um ambiente em que o professor precisa mobilizar energia psíquica constante para lidar com conflitos, expectativas e demandas contraditórias. A ausência de pausas reais, de reconhecimento efetivo e de suporte organizacional adequado impede a recuperação emocional necessária para sustentar o envolvimento pedagógico. A intensificação das jornadas, associada ao trabalho invisível realizado fora do horário formal, reduz o tempo destinado à vida pessoal e ao autocuidado, ampliando o desgaste acumulado. O que se observa, então, é um processo de erosão gradual da vitalidade profissional, no qual o entusiasmo inicial cede espaço ao cansaço persistente e à sensação de esgotamento contínuo. Essa configuração revela que o burnout docente deve ser compreendido como fenômeno estrutural, enraizado na organização do trabalho educacional, e não como simples fragilidade subjetiva, pois emerge da interação prolongada entre pressões institucionais e limites humanos concretos.

Além disso, o burnout costuma estar associado à sobrecarga e ao esgotamento de energia decorrentes de demandas excessivas de trabalho, reforçadas por elevadas exigências internas. Por exemplo, o chamado ‘burnout no início da carreira’ é considerado resultado de um choque de realidade: um descompasso entre a realidade cotidiana do trabalho e as expectativas do recém-chegado. Entretanto, o burnout também tem sido descrito como ‘desgaste’ ou ‘tédio’, referindo-se à subcarga e à falta de desafio, e não à sobrecarga. Com base em nossa revisão das abordagens teóricas, pode-se distinguir ainda um terceiro tipo de burnout, que resulta do bloqueio de metas de trabalho centrais para a identidade profissional da pessoa. Assim, parece que diferentes trajetórias podem conduzir a um estado mental negativo semelhante, denominado ‘burnout’ (Schaufeli; Enzmann, 1998, p. 186, tradução nossa).

Diante desse quadro, é importante destacar que a individualização da responsabilidade pelo chamado fracasso escolar opera como mecanismo simbólico poderoso na consolidação do sofrimento docente, pois desloca para o professor a carga moral de resultados que dependem de variáveis sociais amplas, como desigualdade econômica, vulnerabilidade familiar e políticas públicas insuficientes. Ao atribuir ao desempenho individual do educador o êxito ou o insucesso do processo educativo, o sistema reforça uma lógica meritocrática que ignora as condições objetivas do trabalho. Han escreve que “[...] a sociedade do desempenho transforma cada indivíduo em empreendedor de si mesmo” (2015, p.25), sugerindo que a autoexploração se converte em norma, fazendo com que o sujeito

internalize cobranças estruturais como se fossem falhas pessoais. Na mesma direção analítica, Antunes (2018, p.143) aponta que “[...] a responsabilização individual mascara as determinações estruturais do trabalho precarizado”, evidenciando que o discurso da eficiência desloca o foco das políticas institucionais para a esfera subjetiva. O professor passa a vivenciar culpa e inadequação sempre que os indicadores não correspondem às expectativas, mesmo quando enfrenta turmas superlotadas, ausência de apoio pedagógico e escassez de recursos didáticos. Esse deslocamento da responsabilidade produz desgaste emocional intenso, pois associa a identidade profissional ao sucesso mensurável, ignorando a complexidade do ato educativo. A internalização dessa lógica contribui para a erosão da autoestima e para o aumento da autocobrança, criando ambiente psíquico marcado por ansiedade constante e medo de falhar. A cultura da responsabilização individual, desse modo, articulada à precarização estrutural, fortalece a ideia de que o sofrimento é resultado de incapacidade pessoal, ocultando a dimensão organizacional do problema e dificultando a construção de estratégias coletivas de enfrentamento. Desse conjunto de fatores emerge um quadro no qual o burnout docente aparece não como desvio individual, mas como expressão previsível de um modelo institucional que transfere encargos estruturais para sujeitos isolados, ampliando a vulnerabilidade emocional e comprometendo a saúde educacional como um todo.

A compreensão do burnout docente exige, ainda, uma análise atenta das dimensões clássicas que caracterizam a síndrome, pois elas permitem visualizar como o sofrimento organizacional se traduz em manifestações psíquicas específicas e progressivas. Maslach descreve que “[...] a exaustão emocional representa o componente central do burnout, caracterizado por sentimentos de esgotamento e falta de energia” (1982, p.3), evidenciando que o primeiro sinal do processo é a sensação persistente de desgaste que não se dissipa com o descanso comum. Schaufeli (2017, p.6) explica que “[...] o burnout desenvolve-se gradualmente como resultado de estressores ocupacionais crônicos”, indicando que se trata de um processo e não de um evento isolado. Logo, a exaustão emocional tende a ser acompanhada pela despersonalização, marcada pelo distanciamento afetivo e pela adoção de atitudes cínicas ou indiferentes em relação aos estudantes, estratégia defensiva que busca reduzir o impacto emocional das demandas constantes. Posteriormente, instala-se a diminuição da realização profissional, caracterizada por sentimento de incompetência, perda de eficácia e percepção de que o trabalho já não produz resultados significativos. Essas três dimensões, articuladas, revelam que o burnout não se confunde com estresse cotidiano, mas constitui fenômeno mais profundo, associado à cronicidade das pressões institucionais e à ausência de mecanismos adequados de suporte. O professor que vivencia esse processo experimenta não apenas cansaço físico, mas também desgaste moral e identitário, pois passa a duvidar de suas próprias capacidades e a questionar

o valor de sua atuação. A progressividade da síndrome demonstra que o adoecimento se constrói ao longo do tempo, alimentado por condições organizacionais persistentes que excedem os limites de adaptação humana. Ao reconhecer essas dimensões como expressão de um ambiente laboral desequilibrado, evidencia-se que a prevenção do burnout depende de transformações institucionais estruturais, capazes de reconfigurar cargas de trabalho, fortalecer redes de apoio e restaurar o sentido pedagógico da profissão.

A análise do burnout docente também precisa considerar seus impactos institucionais, pois o adoecimento não atinge apenas o indivíduo, mas repercute diretamente na dinâmica escolar e na qualidade do processo educativo. Schaufeli e Buunk escrevem que “[...] o burnout está associado a altos níveis de absenteísmo e rotatividade, bem como à redução do comprometimento organizacional” (1996, p.315), demonstrando que o desgaste prolongado afeta a permanência e o envolvimento profissional. Em diálogo com essa constatação, Tetrick e Fisher (2023, p.12) destacam que “[...] ambientes organizacionais que negligenciam a saúde ocupacional tendem a apresentar declínio no desempenho coletivo e aumento de custos institucionais”, indicando que a ausência de políticas estruturadas de cuidado repercute na própria sustentabilidade das instituições. O aumento de afastamentos médicos, licenças por transtornos psíquicos e pedidos de exoneração evidencia que o problema ultrapassa a esfera privada e assume dimensão pública. A rotatividade docente compromete a continuidade pedagógica, fragiliza vínculos com estudantes e dificulta a construção de projetos educativos consistentes. A sobrecarga recai sobre os profissionais que permanecem, ampliando o ciclo de desgaste e intensificando o risco de novos casos de adoecimento. A queda da qualidade pedagógica não decorre de falta de empenho, mas de exaustão acumulada, desmotivação e redução da capacidade de investimento emocional no trabalho. Esse cenário revela que o burnout docente constitui questão estratégica para a política educacional, pois impacta diretamente os resultados institucionais, a aprendizagem dos estudantes e a estabilidade das equipes escolares. Ao reconhecer que o adoecimento produz efeitos sistêmicos, torna-se evidente que sua prevenção exige intervenções organizacionais consistentes, orientadas para a promoção de saúde ocupacional, valorização profissional e fortalecimento das condições estruturais do trabalho educacional.

Dessa forma, a consolidação dessa perspectiva permite compreender que o burnout docente deve ser interpretado como expressão histórica e organizacional de um modelo de trabalho que tensiona permanentemente os limites humanos, deslocando para o sujeito responsabilidades que são, em grande medida, estruturais. Dejours (2006, p.94) escreve que “[...] a banalização da injustiça social ocorre quando o sofrimento deixa de ser percebido como problema coletivo e passa a ser tratado como falha individual”, revelando que a naturalização do adoecimento reforça mecanismos de

invisibilização institucional. Já Han afirma que “[...] o excesso de positividade conduz ao autoesgotamento” (2021, p.18), indicando que a lógica contemporânea de desempenho estimula a autoexploração contínua até o colapso. Ao articular essas perspectivas, percebe-se que o sofrimento docente não pode ser reduzido a fragilidade emocional, falta de resiliência ou incapacidade de adaptação, pois ele emerge de uma organização do trabalho que combina intensificação de tarefas, precarização, vigilância e responsabilização individualizada. A ausência de políticas estruturadas de cuidado, de acompanhamento psicológico institucional e de programas permanentes de valorização profissional contribui para consolidar um ambiente em que o cansaço é normalizado e o adoecimento, silenciado. A superação dessa lógica exige deslocar o foco analítico do indivíduo para a estrutura organizacional, reconhecendo que a saúde docente constitui indicador fundamental da saúde educacional. Quando o trabalho é reorganizado de modo a fortalecer redes colaborativas, reduzir sobrecargas e promover reconhecimento efetivo, cria-se espaço para reconstrução do sentido profissional e para prevenção do desgaste crônico. Dito isso, a compreensão do burnout como fenômeno coletivo e estrutural reforça a necessidade de políticas públicas orientadas para condições dignas de trabalho, investimento em recursos pedagógicos e construção de culturas institucionais que valorizem o cuidado. Nessa direção, evidencia-se que proteger a saúde do professor não representa benefício individual isolado, mas requisito indispensável para garantir qualidade educacional, continuidade pedagógica e sustentabilidade das instituições escolares no presente contexto social.

O sofrimento no trabalho não é apenas um fenômeno individual; ele é também um fenômeno social e político. Ele diz respeito às relações de poder, à organização do trabalho e às formas de dominação que atravessam o coletivo. Quando o sofrimento é tratado como questão privada, perde-se sua dimensão pública e invisibilizam-se os mecanismos organizacionais que o produzem. A individualização do sofrimento contribui para sua banalização, pois impede que ele seja reconhecido como resultado de escolhas institucionais e políticas (Dejours, 2006, p. 112).

A partir dessa compreensão de que o burnout não pode ser reduzido à fragilidade subjetiva, mas deve ser interpretado como expressão concreta de condições estruturais de trabalho, impõe-se aprofundar sua definição clínica e seu reconhecimento formal como fenômeno ocupacional, especialmente no contexto da docência, profissão marcada por intensa interação humana, elevada responsabilidade social e exposição contínua a demandas emocionais complexas. Maslach e Jackson descrevem que “[...] o burnout é uma síndrome psicológica que envolve exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal” (1981, p.99), estabelecendo um construto que articula dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, o que permite compreender a amplitude do quadro clínico. Schaufeli (2017, p.4) afirma que “[...] o burnout deve ser entendido como um

fenômeno ocupacional que emerge de condições crônicas de trabalho”, indicando que sua etiologia está diretamente associada à exposição prolongada a estressores institucionais persistentes e não a eventos isolados ou episódicos. No campo educacional, essa definição adquire relevância particular, pois o professor vivencia simultaneamente exigências pedagógicas, administrativas e emocionais, frequentemente sem suporte organizacional proporcional. A síndrome não surge de forma abrupta, ela se constrói gradualmente, acumulando desgaste ao longo de meses ou anos, sobretudo quando a sobrecarga laboral, a precarização estrutural e a ausência de reconhecimento se mantêm constantes. Ao reconhecer o burnout como fenômeno ocupacional, desloca-se o eixo explicativo do indivíduo para o ambiente institucional, rompendo com narrativas que culpabilizam o profissional e obscurecem as condições objetivas do trabalho docente. Essa delimitação clínica inicial constitui etapa fundamental para compreender os sintomas específicos, a evolução temporal da síndrome e as estratégias de tratamento e recuperação, uma vez que apenas a partir de uma definição rigorosa é possível construir intervenções coerentes e efetivas no âmbito educacional.

Desse modo, ao aprofundar a caracterização clínica da síndrome, torna-se essencial distinguir o burnout do estresse agudo comum, pois embora ambos envolvam tensão psicológica, tratam-se de fenômenos distintos em intensidade, duração e consequências. Lazarus escreve que “[...] o estresse é um processo relacional entre a pessoa e o ambiente, avaliado como excedendo recursos e ameaçando o bem-estar” (1984, p.21), evidenciando que o estresse pode ser episódico e até adaptativo, dependendo das estratégias de enfrentamento disponíveis. No cotidiano docente, o estresse agudo pode surgir em momentos específicos, como fechamento de notas, conflitos pontuais ou reorganizações curriculares, sendo possível sua redução quando o evento estressor se encerra. O burnout, entretanto, caracteriza-se por permanência, repetição e sensação de aprisionamento, pois o profissional percebe que as fontes de pressão não cessam e que seus recursos emocionais tornam-se progressivamente insuficientes. Essa diferença é decisiva para evitar diagnósticos simplificados e intervenções inadequadas, já que estratégias voltadas apenas para redução pontual de tensão não são suficientes para tratar um quadro crônico e cumulativo. Em verdade, a progressividade da síndrome evidencia que ela se desenvolve em fases, iniciando com entusiasmo elevado e engajamento intenso, evoluindo para sobrecarga persistente, frustração e cansaço contínuo, até atingir estágios mais graves de apatia, distanciamento e comprometimento clínico. Reconhecer essa trajetória permite compreender que o burnout docente não é episódio isolado, mas processo temporalmente estruturado, que exige intervenções igualmente contínuas e articuladas para evitar agravamento e cronificação.

No que se refere à dimensão da exaustão emocional, considerada o núcleo central da síndrome, observa-se que ela ultrapassa o simples cansaço físico e assume caráter persistente, afetando energia,

concentração e estabilidade afetiva do docente. Maslach (1982, p.5) descreve que “[...] a exaustão emocional envolve sentimentos de estar emocionalmente sobrecarregado e esgotado pelos próprios recursos emocionais”, evidenciando que não se trata apenas de fadiga corporal, mas de esvaziamento psíquico profundo. Em articulação com essa compreensão, Leiter afirma que “[...] quando as demandas excedem continuamente os recursos disponíveis, o trabalhador experimenta um colapso energético progressivo” (1997, p.29), indicando que o esgotamento decorre da manutenção prolongada de desequilíbrios organizacionais. No cotidiano escolar, essa exaustão manifesta-se por sensação constante de não dar conta, dificuldade de concentração em tarefas simples, irritabilidade frequente e percepção de que mesmo períodos de descanso não restauram a vitalidade necessária para retomar as atividades. A fadiga extrema pode comprometer a qualidade das interações pedagógicas, reduzindo a capacidade de escuta atenta e a disponibilidade emocional para lidar com conflitos e demandas estudantis. Além disso, a sobrecarga cognitiva decorrente de múltiplas turmas, registros administrativos e pressão por resultados intensifica o desgaste mental, favorecendo lapsos de memória, dispersão e redução da eficiência profissional. Essa condição prolongada, se não interrompida, tende a evoluir para estágios mais graves da síndrome, pois a exaustão funciona como porta de entrada para as demais dimensões do burnout. Reconhecer a especificidade dessa manifestação clínica é fundamental para diferenciar o desgaste habitual do adoecimento progressivo, permitindo intervenções precoces e evitando que o esgotamento emocional se transforme em quadro crônico de comprometimento psíquico e funcional.

Outra dimensão constitutiva da síndrome manifesta-se na despersonalização, fenômeno caracterizado pelo distanciamento afetivo e pelo endurecimento emocional nas relações profissionais, especialmente perceptível em profissões baseadas no cuidado e na interação contínua, como é o caso da docência. Schaufeli e Buunk descrevem que “[...] a despersonalização envolve respostas negativas, insensíveis ou excessivamente distantes em relação às pessoas que são objeto do trabalho” (1996, p.314), indicando que o profissional passa a adotar postura defensiva como forma de autoproteção psíquica. Dejours (2014, p.71) acrescenta que “[...] o sofrimento pode conduzir à construção de defesas que transformam a sensibilidade em indiferença aparente”, revelando que o distanciamento não é escolha deliberada, mas mecanismo de sobrevivência diante da sobrecarga emocional. No ambiente escolar, essa dimensão pode expressar-se por tratamento mecanizado dos estudantes, perda de empatia, irritação frequente e redução do investimento afetivo nas relações pedagógicas. O professor, que anteriormente se envolvia intensamente com o desenvolvimento dos alunos, passa a limitar suas interações ao estritamente necessário, evitando vínculos mais profundos como estratégia inconsciente de autopreservação. Tal postura, embora compreensível como mecanismo defensivo,

compromete a qualidade da experiência educativa, pois a relação pedagógica depende de confiança, escuta e reconhecimento mútuo. O distanciamento afetivo tende a reforçar a percepção de perda de sentido do trabalho, intensificando o ciclo de desgaste emocional e alimentando sentimentos de culpa e inadequação. Essa dimensão evidencia que o burnout não se restringe ao cansaço físico, mas envolve transformações significativas na forma como o profissional se relaciona com o outro e consigo mesmo, configurando alteração profunda na dinâmica subjetiva da docência e exigindo intervenções que considerem tanto o indivíduo quanto o ambiente organizacional que sustenta tais defesas psíquicas.

Quando o trabalho exige que o profissional induza ou suprima sentimentos para sustentar uma aparência externa capaz de produzir o estado de espírito adequado nos outros, pode surgir um distanciamento entre o que realmente se sente e o que se deve demonstrar. Com o tempo, essa dissociação gerida pode levar ao estranhamento não apenas em relação ao cliente, mas também aos próprios sentimentos. O trabalhador pode passar a tratar os outros como objetos de técnica, e não como sujeitos de cuidado, como forma de proteger a si mesmo da sobrecarga emocional. Nesse sentido, o trabalho emocional carrega o risco de um entorpecimento afetivo (Hochschild, 2012, p. 89, tradução nossa).

No estágio subsequente da síndrome, consolida-se a dimensão da baixa realização profissional, caracterizada pela sensação persistente de incompetência, pela perda de motivação e pela desvalorização do próprio trabalho, elementos que atingem diretamente a identidade docente e sua percepção de utilidade social. Maslach escreve que “[...] a redução da realização pessoal refere-se a sentimentos de ineficácia e falta de produtividade no trabalho” (2001, p.403), evidenciando que o profissional passa a duvidar de suas capacidades e a interpretar dificuldades estruturais como falhas pessoais. Em articulação com essa compreensão, Sennett observa que “[...] quando o trabalho deixa de oferecer uma narrativa coerente de desenvolvimento, o indivíduo experimenta perda de propósito” (1998, p.147), indicando que a erosão do sentido profissional compromete a construção de identidade estável. No cotidiano escolar, essa dimensão manifesta-se por desânimo recorrente, percepção de que o esforço empregado não produz resultados significativos e sensação de inutilidade diante de metas frequentemente inalcançáveis. O docente pode continuar cumprindo suas tarefas formais, porém sem envolvimento afetivo ou expectativa de transformação concreta, o que reforça o distanciamento emocional já instalado. A repetição de avaliações externas negativas, a ausência de reconhecimento institucional e a precariedade de condições de trabalho intensificam esse sentimento de desvalorização, consolidando a crença de que o trabalho perdeu relevância ou impacto. Tal percepção compromete a autoestima profissional e reduz a disposição para investir em formação continuada ou inovação pedagógica. A combinação entre exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional configura núcleo clínico do burnout, revelando que a síndrome afeta não apenas o corpo

e as emoções, mas também a percepção de competência e o sentido existencial da prática docente, exigindo intervenções que reconstruam reconhecimento, significado e condições objetivas de trabalho.

Desse modo, a manifestação clínica do burnout não se restringe às dimensões emocionais e identitárias, ela alcança também o corpo, produzindo um conjunto expressivo de sintomas físicos que, muitas vezes, antecedem o diagnóstico formal da síndrome e funcionam como sinais de alerta negligenciados. Lazarus destaca que “[...] as respostas ao estresse envolvem alterações fisiológicas mensuráveis, incluindo ativação cardiovascular e mudanças hormonais” (1984, p.146), indicando que o organismo reage às pressões crônicas por meio de mecanismos biológicos que, quando prolongados, tornam-se prejudiciais. Tetrick e Fisher (2023, p.18) observam que “[...] a exposição contínua a estressores ocupacionais está associada ao aumento de distúrbios do sono, problemas musculoesqueléticos e doenças cardiovasculares”, evidenciando que o sofrimento psíquico encontra expressão somática concreta. Entre docentes acometidos pela síndrome, são frequentes relatos de insônia persistente, cefaleias recorrentes, dores musculares difusas, problemas gastrointestinais, queda da imunidade, episódios de taquicardia e crises de ansiedade. O corpo, nesse contexto, passa a comunicar aquilo que a rotina laboral insiste em silenciar, revelando que a sobrecarga emocional não permanece confinada à esfera subjetiva. A dificuldade de relaxamento mesmo fora do ambiente escolar demonstra que o estado de alerta permanece ativado, impedindo a recuperação fisiológica necessária ao equilíbrio orgânico. Essa inter-relação entre mente e corpo reforça a compreensão do burnout como condição complexa, que exige abordagem multidisciplinar e avaliação clínica individualizada. Ignorar os sintomas físicos pode agravar o quadro, levando à cronificação do adoecimento e à necessidade de afastamentos prolongados, o que evidencia que o tratamento não deve focar apenas na dimensão psicológica, mas integrar acompanhamento médico, monitoramento contínuo e revisão das condições de trabalho que alimentam o ciclo de desgaste.

Considerando a evolução temporal da síndrome, percebe-se que o burnout docente costuma seguir um percurso relativamente reconhecível, iniciando-se, em muitos casos, com elevado entusiasmo e forte investimento emocional na atividade pedagógica, seguido por sobrecarga crescente, frustração persistente e, finalmente, apatia e comprometimento clínico significativo. Schaufeli (2017) escreve que “[...] o burnout desenvolve-se ao longo do tempo como resultado da exposição prolongada a demandas excessivas e recursos insuficientes” (p.8), indicando que o processo não é abrupto, mas cumulativo e progressivo. Cherniss (1980, p.18) observa que “[...] profissionais inicialmente idealistas podem tornar-se desencantados quando percebem que suas expectativas não correspondem à realidade organizacional”, revelando que o estágio inicial de

engajamento intenso pode, paradoxalmente, constituir fator de risco quando não há equilíbrio entre dedicação e suporte institucional. Na fase intermediária, instala-se o cansaço persistente, a irritabilidade frequente e a sensação de estagnação profissional, enquanto na fase avançada emergem sintomas mais graves, como apatia profunda, afastamentos médicos e possível evolução para quadros depressivos ou transtornos de ansiedade. A ausência de intervenção adequada tende a prolongar o tempo de recuperação, que pode variar de alguns meses a mais de um ano, dependendo do grau de comprometimento e da permanência no ambiente adoecedor. Retornos precoces ao mesmo contexto organizacional, sem mudanças estruturais, frequentemente resultam em recaídas, reforçando o caráter relacional da síndrome. Esse percurso evidencia que o tratamento eficaz exige não apenas cuidado clínico individual, mas também transformação das condições institucionais que sustentam o ciclo de desgaste, sob pena de se perpetuar o processo de adoecimento e comprometer a trajetória profissional do docente a longo prazo.

Diante desse percurso evolutivo, o tratamento da síndrome de burnout docente precisa ser concebido de maneira integrada, articulando intervenções psicológicas, eventualmente psiquiátricas e, sobretudo, reorganizações institucionais que interrompam a exposição contínua aos estressores ocupacionais. Maslach e Leiter escrevem que “[...] a solução para o burnout não está apenas em fortalecer o indivíduo, mas em transformar o ambiente de trabalho” (1997, p.54), indicando que abordagens centradas exclusivamente na resiliência pessoal tendem a ser insuficientes. Em complemento analítico, Halbesleben (2023, p.67) observa que “[...] intervenções eficazes devem considerar tanto estratégias de enfrentamento individuais quanto mudanças estruturais no contexto organizacional”, reforçando a necessidade de abordagem multifacetada. No plano psicológico, a psicoterapia desempenha papel central, seja em abordagens cognitivo-comportamentais, que auxiliam na reestruturação de pensamentos disfuncionais e no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, seja em perspectivas psicodinâmicas ou humanistas, voltadas à reconstrução do sentido profissional e à elaboração do sofrimento. Quando há comprometimento clínico significativo, pode ser indicada avaliação psiquiátrica individualizada, com prescrição de antidepressivos ou ansiolíticos, sempre acompanhada de monitoramento contínuo. O afastamento temporário do ambiente escolar pode tornar-se necessário para possibilitar recuperação mínima dos recursos emocionais e físicos, evitando agravamento do quadro. Práticas complementares, como atividade física regular, técnicas de regulação emocional e reorganização da rotina de trabalho, contribuem para restabelecer equilíbrio progressivo. Contudo, caso o professor retorne a um ambiente institucional inalterado, marcado por sobrecarga e ausência de suporte, o risco de recaída permanece elevado,

evidenciando que o tratamento individual, embora fundamental, não substitui a necessidade de transformações estruturais que restitua condições dignas e sustentáveis de exercício da docência.

Esforços para aliviar o burnout que se concentram exclusivamente em ajudar os indivíduos a lidar de maneira mais eficaz com o estresse dificilmente terão sucesso se as fontes organizacionais de estresse crônico permanecerem inalteradas. Intervenções que redesenham funções, esclarecem expectativas, ampliam a participação na tomada de decisões e promovem supervisão de apoio demonstraram efeitos mais duradouros. A prevenção sustentável requer o alinhamento entre iniciativas de bem-estar individual e modificações estruturais na carga de trabalho, no controle, na recompensa, na comunidade, na justiça e nos valores. Sem esse alinhamento, os ganhos obtidos por meio de aconselhamento ou programas de treinamento tendem a se dissipar quando os profissionais retornam ao mesmo ambiente de trabalho disfuncional (Maslach; Leiter, 2005, p. 103, tradução nossa).

Logo, à medida que se examinam as possibilidades de recuperação, torna-se evidente que o tempo necessário para restabelecimento varia conforme o grau de comprometimento clínico, o período de exposição aos estressores ocupacionais e a existência ou não de suporte institucional consistente. Schaufeli e Enzmann indicam que “[...] a recuperação do burnout pode exigir longo período de afastamento quando o esgotamento atinge níveis severos” (1998, p.152), destacando que a cronificação do quadro amplia a complexidade do tratamento. Dejours observa que “[...] a restauração da saúde no trabalho depende da reconstrução do sentido da atividade e do reconhecimento social” (2014, p.89), sugerindo que a recuperação não se limita ao alívio sintomático, mas envolve reconfiguração da relação do sujeito com o trabalho. Em situações de comprometimento moderado, intervenções psicoterapêuticas associadas à reorganização das demandas profissionais podem produzir melhora gradual ao longo de alguns meses. Já em casos avançados, com evolução para quadros depressivos ou transtornos de ansiedade, o processo pode estender-se por um ano ou mais, exigindo acompanhamento clínico contínuo. Retornos precipitados ao mesmo ambiente organizacional, sem alterações estruturais, tendem a reativar sintomas, reforçando a percepção de impotência e frustração. A experiência de recaída aprofunda o sentimento de insegurança profissional e pode levar à decisão de abandono definitivo da carreira docente. Por essa razão, a recuperação efetiva exige articulação entre cuidado individual e transformação institucional, pois somente a combinação entre suporte terapêutico, reconhecimento profissional e melhoria concreta das condições de trabalho possibilita reconstrução duradoura da saúde psíquica e da vitalidade docente, evitando que o ciclo de adoecimento se perpetue ao longo da trajetória profissional.

Nesse olhar ampliada do percurso clínico e terapêutico aqui delineado, torna-se imprescindível reafirmar que qualquer estratégia de enfrentamento da síndrome de burnout docente será insuficiente se permanecer restrita ao plano individual, desconsiderando a matriz organizacional que sustenta o adoecimento. Maslach (2001, p.410) adverte que “[...] concentrar-se apenas no

indivíduo equivale a tratar os sintomas e ignorar a fonte do problema”, evidenciando que intervenções isoladas não alteram a lógica estrutural que gera o desgaste. Antunes escreve que “[...] o trabalho, quando organizado sob lógica de intensificação e precarização, tende a produzir desgaste estrutural dos trabalhadores” (2018, p.167), reforçando que o sofrimento docente está inserido em dinâmicas mais amplas do mundo do trabalho contemporâneo. O reconhecimento do burnout como fenômeno ocupacional impõe a necessidade de políticas institucionais de cuidado contínuo, revisão de metas, reorganização das jornadas e fortalecimento das redes colaborativas internas. Estratégias de regulação emocional, prática regular de atividade física e acompanhamento psicológico contribuem para a reconstrução gradual da vitalidade, mas sua eficácia depende de um ambiente organizacional que não reproduza permanentemente as mesmas condições estressoras. Neste sentido, a reconstrução do sentido profissional exige que o professor perceba coerência entre valores pedagógicos e exigências institucionais, condição fundamental para restaurar motivação e autoestima. A prevenção, nesse horizonte, passa a ser entendida como investimento estrutural na saúde ocupacional, articulando reconhecimento, autonomia, suporte psicológico e condições materiais adequadas de trabalho. Pode-se afirmar, portanto, que a superação efetiva da síndrome de burnout docente demanda abordagem sistêmica, capaz de integrar cuidado clínico individual e transformação organizacional, consolidando uma cultura institucional que valorize o trabalho educativo e promova saúde de forma duradoura e sustentável.

No plano preventivo, a discussão precisa avançar para a construção de ambientes escolares que atuem não apenas na remediação do sofrimento já instalado, mas na criação de condições estruturais capazes de reduzir a incidência futura da síndrome de burnout docente, articulando cuidado, reconhecimento e reorganização das práticas institucionais. Clot escreve que “[...] a saúde no trabalho se constrói quando o sujeito pode debater, transformar e ampliar o poder de agir sobre sua atividade” (2010, p.102), sugerindo que a participação efetiva dos professores nas decisões pedagógicas e administrativas fortalece a vitalidade profissional. Em perspectiva complementar, Honneth (2003, p.136) afirma que “[...] o reconhecimento recíproco é condição para a formação de uma identidade positiva”, indicando que a valorização institucional impacta diretamente a autoestima e o engajamento docente. A criação de espaços regulares de escuta, a garantia de tempo remunerado para planejamento coletivo e a revisão das metas quantitativas excessivas configuram estratégias concretas de prevenção, pois reduzem a sensação de isolamento e ampliam o sentido compartilhado do trabalho. Logo, programas de formação continuada orientados para o cuidado emocional, combinados com políticas salariais justas e estabilidade contratual, contribuem para reconstruir a confiança na carreira e diminuir a percepção de vulnerabilidade permanente. A prevenção também

exige monitoramento sistemático dos níveis de sobrecarga e identificação precoce de sinais de exaustão, permitindo intervenções antes que o quadro evolua para estágios clínicos mais graves. A integração entre gestão escolar, equipes pedagógicas e profissionais de saúde fortalece uma cultura organizacional que reconhece o sofrimento como questão coletiva e não como fracasso individual. Essa abordagem sistêmica amplia as possibilidades de manutenção da saúde psíquica, preserva a continuidade pedagógica e reforça a compreensão de que investir na proteção do professor é investir, simultaneamente, na qualidade da educação e na sustentabilidade das instituições escolares.

Desse modo, ao integrar os elementos clínicos, organizacionais e preventivos, torna-se necessário reconhecer que a superação consistente da síndrome de burnout docente depende de transformação cultural mais ampla no interior das instituições escolares, pois não se trata apenas de ajustar rotinas, mas de redefinir o modo como o trabalho pedagógico é concebido, valorizado e sustentado. Dejours (2017, p.112) registra que “[...] o trabalho pode ser fonte de realização ou de sofrimento, dependendo das formas de organização que o estruturam”, indicando que a qualidade da experiência profissional está diretamente vinculada às condições institucionais concretas. Em diálogo com essa compreensão, Maslach e Leiter escrevem que “[...] organizações saudáveis constroem ambientes nos quais as pessoas podem prosperar, e não apenas sobreviver” (2005, p.211), sugerindo que a promoção de saúde exige mudança estrutural e não intervenções superficiais. A escola que reconhece o professor como sujeito de direitos, que investe em formação contínua significativa e que cria condições reais de autonomia pedagógica fortalece o vínculo entre identidade profissional e prática cotidiana. O cuidado institucional deve ser permanente, incorporado às políticas internas e não limitado a respostas emergenciais diante de afastamentos. A reconstrução do sentido do trabalho docente passa pela valorização simbólica, pela estabilidade contratual e pelo reconhecimento público da complexidade da atividade educativa. Quando a instituição assume corresponsabilidade pela saúde de seus profissionais, rompe-se o ciclo de culpabilização individual e inaugura-se cultura organizacional orientada para sustentabilidade humana e pedagógica. Essa mudança de paradigma amplia as possibilidades de recuperação, reduz riscos de recaída e contribui para consolidar ambiente escolar mais justo, colaborativo e comprometido com a saúde coletiva, demonstrando que o enfrentamento do burnout docente é tarefa que envolve não apenas o indivíduo, mas toda a estrutura educacional na qual ele está inserido.

Organizações saudáveis não são apenas aquelas que reduzem estressores, mas aquelas que cultivam ativamente condições nas quais os trabalhadores podem se desenvolver, contribuir e encontrar sentido em seu trabalho. Quando os ambientes laborais promovem confiança, justiça, valores compartilhados e oportunidades de participação, criam um contexto que sustenta o engajamento em vez do esgotamento. A mudança organizacional exige mais do

que programas temporários; envolve reexaminar como o trabalho é estruturado, como as pessoas são reconhecidas e como a comunidade é mantida. Nesse sentido, prevenir o burnout é inseparável da construção de uma cultura que afirma a dignidade humana no trabalho (Maslach; Leiter, 2005, p. 212, tradução nossa).

E ainda, se o adoecimento docente foi anteriormente analisado como fenômeno enraizado nas condições organizacionais, torna-se imprescindível avançar para a construção de estratégias institucionais consistentes de proteção e promoção da saúde educacional, pois qualquer proposta que se limite ao aconselhamento individual ou à prescrição genérica de autocuidado corre o risco de apenas suavizar sintomas sem enfrentar as causas estruturais do esgotamento. Nesse ponto, Maslach e Leiter (1997) argumentam que “[...] o burnout é um problema do ambiente social de trabalho, não uma falha do indivíduo” (p. 23), deslocando a análise da esfera psicológica isolada para o desenho institucional que organiza metas, tempos, cobranças e relações de poder. Tal compreensão exige que as escolas e redes de ensino instituem políticas permanentes de cuidado, não como ações episódicas em momentos de crise, mas como programas estruturados de saúde mental, com equipes multiprofissionais, acompanhamento psicológico continuado, espaços de escuta qualificada e protocolos formais de acolhimento para situações de sofrimento. De forma complementar, Schaufeli e Buunk (1996) destacam que “[...] o esgotamento ocupacional deve ser compreendido no contexto das exigências e recursos disponíveis no trabalho” (p. 320), indicando que a redução do burnout depende do equilíbrio entre demandas e suporte, entre pressão por resultados e condições reais de execução. Isso implica, por sua vez, reorganizar a carga horária excessiva, garantir tempo efetivo de planejamento dentro da jornada remunerada, limitar demandas burocráticas desnecessárias e redefinir metas de desempenho que hoje operam como dispositivos de intensificação contínua. Não apenas o atendimento clínico, mas também a transformação das rotinas institucionais, a transparência nas decisões e a participação docente na gestão tornam-se elementos centrais de uma cultura organizacional saudável, pois a saúde educacional não é atributo individual, mas construção coletiva sustentada por políticas claras, recursos adequados e liderança empática.

Contudo, ao se pensar na consolidação de instituições educacionais verdadeiramente saudáveis, torna-se indispensável reconhecer que a promoção da saúde docente passa, necessariamente, pela reorganização concreta das condições de trabalho, pois não há programa de apoio psicológico que sustente resultados duradouros se o cotidiano continuar marcado por sobrecarga crônica, metas inalcançáveis e vigilância permanente. Schaufeli (2017, p. 12) afirma que “[...] o burnout floresce onde demandas elevadas se combinam com recursos insuficientes”, evidenciando que a equação entre exigências e suporte institucional constitui variável decisiva para o equilíbrio psíquico do trabalhador. Isso significa, por exemplo, reduzir o número excessivo de

turmas, assegurar tempo real de planejamento dentro da jornada contratual, limitar a cultura de relatórios incessantes e revisar indicadores de desempenho que transformam processos pedagógicos complexos em números descontextualizados. Maslach (2001) observa que “[...] a incompatibilidade entre a pessoa e o trabalho, em áreas como carga de trabalho, controle e reconhecimento, está no cerne do esgotamento” (p. 402), o que implica compreender que o sofrimento não decorre de fragilidade individual, mas de desalinhamentos estruturais que podem e devem ser corrigidos pela gestão. Uma liderança empática, participativa e transparente, capaz de ouvir os docentes antes de definir metas e mudanças curriculares, fortalece o sentimento de pertencimento e reduz a percepção de isolamento profissional, pois a participação nas decisões institucionais restaura a dimensão coletiva do trabalho. Além disso, a criação de grupos de apoio entre professores, supervisionados por profissionais capacitados, favorece a troca de experiências, a elaboração compartilhada das dificuldades e a reconstrução do sentido pedagógico, transformando o espaço escolar em ambiente de cooperação e não de competição silenciosa. Essa perspectiva amplia, desse modo, o conceito de “saúde educacional” ao vinculá-lo diretamente à qualidade da aprendizagem dos estudantes, já que professores emocionalmente exauridos dificilmente conseguem sustentar práticas criativas, dialógicas e atentas às singularidades.

Convém observar, ainda, que a implementação de políticas institucionais permanentes de saúde mental exige planejamento sistêmico, financiamento estável e compromisso político explícito da gestão educacional, pois iniciativas pontuais, desconectadas de uma política estruturada, tendem a produzir alívio momentâneo sem alterar a base organizacional que sustenta o adoecimento. Dessa forma, “[...] organizações que priorizam o bem-estar psicológico de seus membros constroem culturas mais resilientes e produtivas” (Seligman, 2011, p. 240), afirma o autor ao discutir fundamentos da psicologia positiva aplicada ao trabalho, indicando que a saúde emocional não é elemento periférico, mas componente estratégico da própria eficácia institucional. Nessa direção, a criação de programas permanentes de atendimento psicológico institucional, com profissionais qualificados e garantia de confidencialidade, devem ser acompanhada de protocolos claros de acolhimento, capazes de identificar precocemente sinais de exaustão emocional, distanciamento afetivo e queda de realização profissional, evitando que o quadro evolua para afastamentos prolongados. Dejours (2010, p. 75) escreve: “[...] o sofrimento no trabalho emerge quando o sujeito não encontra reconhecimento e não dispõe de espaços de palavra”, o que evidencia a importância de criar instâncias formais de escuta qualificada dentro da própria escola, permitindo que docentes expressem angústias, conflitos e frustrações sem medo de retaliação. Tais espaços, longe de representarem fragilidade institucional, consolidam uma cultura de cuidado que reconhece a docência como atividade emocionalmente

exigente, atravessada por expectativas sociais intensas. A institucionalização de encontros regulares de reflexão coletiva, supervisionados por especialistas, contribui para a elaboração simbólica do sofrimento e para a reconstrução de vínculos profissionais, reduzindo o isolamento que frequentemente agrava o esgotamento. Paralelamente, a redefinição de metas de desempenho deve considerar a complexidade do processo educativo, deslocando o foco exclusivo de resultados quantitativos para indicadores qualitativos que valorizem relações pedagógicas, clima escolar e desenvolvimento integral dos estudantes. Desse modo, a promoção da saúde educacional deixa de ser iniciativa marginal e passa a constituir política estruturante, articulando cuidado psicológico, reorganização do trabalho e compromisso ético com a dignidade docente.

Por outro prisma institucional, a reorganização concreta das condições de trabalho revela-se eixo estruturante para qualquer política séria de promoção da saúde educacional, pois não basta ofertar escuta psicológica se a carga horária permanece excessiva, se o tempo de planejamento continua comprimido e se a cultura de metas inatingíveis persiste como regra silenciosa. Halbesleben (2023) argumenta que “[...] a prevenção do burnout exige intervenções que modifiquem o desenho do trabalho e não apenas treinamentos individuais de resiliência” (p.112), o que desloca o foco da responsabilização pessoal para a arquitetura organizacional que distribui demandas, recursos e expectativas. Nessa perspectiva, garantir tempo real e protegido para planejamento pedagógico, limitar o número de turmas por docente e reduzir exigências burocráticas repetitivas não constitui privilégio corporativo, mas condição objetiva para a qualidade da aprendizagem, pois professores exaustos tendem a simplificar práticas, evitar inovações e recorrer a estratégias defensivas. Schaufeli (2017, p.98) afirma: “[...] o burnout floresce em contextos onde as demandas superam cronicamente os recursos disponíveis”, expressão que sintetiza a necessidade de equilíbrio entre exigências institucionais e suporte oferecido. A redefinição de metas de desempenho, portanto, deve considerar variáveis qualitativas, como clima escolar, cooperação docente e estabilidade emocional do corpo pedagógico, substituindo lógicas competitivas por critérios colaborativos. Ao mesmo tempo, a liderança escolar precisa assumir postura empática, com participação efetiva dos professores nas decisões estratégicas, fortalecendo a sensação de pertencimento e reconhecimento. Dito isso, a construção de instituições saudáveis implica transparência nos processos, comunicação aberta e pactuação coletiva de prioridades, criando ambiente no qual o cuidado não seja discurso retórico, mas prática cotidiana incorporada às rotinas administrativas e pedagógicas, consolidando a ideia de que a saúde do professor é indissociável da saúde da própria escola.

Os esforços de prevenção do burnout são mais eficazes quando abordam o próprio trabalho, e não apenas o indivíduo. Alterar a carga de trabalho, ampliar a autonomia decisória,

melhorar a comunicação e fortalecer os sistemas de apoio social são estratégias estruturais que influenciam diretamente o equilíbrio entre demandas e recursos. Quando as demandas superam consistentemente os recursos, a exaustão torna-se um resultado previsível. O bem-estar sustentável requer um ambiente de trabalho no qual os profissionais disponham de controle suficiente, expectativas claras e participação significativa na definição de suas tarefas. (Halbesleben, 2023, p. 114, tradução nossa).

Sob o ângulo das políticas permanentes de cuidado, a institucionalização de programas estruturados de saúde mental revela-se passo decisivo para romper com a lógica improvisada que trata o sofrimento docente apenas quando ele já se encontra em estágio avançado, exigindo afastamentos prolongados e intervenções emergenciais. Maslach (1982, p.45) registra que “[...] o burnout não é um evento súbito, mas um processo gradual de desgaste emocional que se acumula ao longo do tempo”, o que implica reconhecer a importância de mecanismos de identificação precoce, acompanhamento contínuo e espaços regulares de escuta qualificada dentro das próprias instituições. Nessa linha, Hochschild afirma: “[...] quando o trabalho exige a gestão constante das emoções, o custo humano pode se tornar invisível e naturalizado” (2012, p.187), lembrando que o ambiente escolar, por sua própria natureza relacional, demanda intensa regulação afetiva, o que amplia a necessidade de suporte psicológico institucionalizado. Desse modo, programas permanentes podem incluir atendimento psicológico interno ou conveniado, protocolos claros de acolhimento para docentes em sofrimento, rodas de conversa mediadas por profissionais capacitados e supervisão pedagógica com foco no cuidado, não apenas no desempenho. A criação de fluxos transparentes para encaminhamento a acompanhamento clínico, bem como a garantia de confidencialidade e respeito à dignidade do professor, fortalece a confiança no sistema e reduz o medo de estigmatização. Ao integrar ações preventivas, formativas e terapêuticas, a escola deixa de operar apenas como espaço de cobrança e passa a constituir-se como comunidade que reconhece limites humanos, valida emoções e assume responsabilidade coletiva pela saúde educacional, transformando o cuidado em política institucional e não em gesto ocasional.

Assim, ao tratar da reorganização concreta das condições de trabalho como eixo estruturante da promoção da saúde educacional, torna-se inadiável enfrentar a lógica da sobrecarga crônica que, silenciosamente, corrói a vitalidade docente, redefinindo tempos, ritmos, metas e expectativas institucionais que foram sendo ampliadas ao longo dos anos sem a correspondente ampliação de recursos, suporte técnico e reconhecimento simbólico. Schaufeli e Buunk (1996) explicam que “[...] o burnout emerge quando há um desequilíbrio prolongado entre demandas elevadas e recursos insuficientes” (p.314), o que evidencia que a redução efetiva da carga horária excessiva, a garantia de tempo real e protegido para planejamento dentro da jornada formal e a limitação objetiva das demandas burocráticas não configuram concessões administrativas, mas medidas estruturais de

prevenção em saúde ocupacional. Karasek afirma que “[...] altos níveis de exigência combinados com baixo controle sobre o trabalho estão associados a maior risco de adoecimento” (1979, p. 289), reforçando que ampliar a autonomia docente na definição de prioridades pedagógicas, na organização do tempo didático e na gestão das próprias estratégias de ensino constitui um fator protetivo central. A redefinição de metas de desempenho, substituindo parâmetros exclusivamente quantitativos por critérios qualitativos e contextualizados, contribui para aliviar a pressão constante por resultados padronizados que ignoram desigualdades sociais e especificidades territoriais. De igual maneira, a racionalização do uso de plataformas digitais, relatórios e indicadores, bem como a eliminação de tarefas redundantes e controles excessivos, reduz o trabalho invisível que se acumula fora da sala de aula e invade o tempo pessoal do professor. A instituição que organiza agendas com horários protegidos para estudo, planejamento colaborativo e descanso institucional sinaliza que reconhece o docente como trabalhador intelectual e relacional, e não apenas como executor de metas. Ao alinhar demandas, recursos e autonomia decisória, a gestão escolar cria um ambiente mais equilibrado, no qual a energia psíquica pode ser direcionada ao núcleo formativo do trabalho educativo, preservando o vínculo humano que sustenta a aprendizagem e fortalecendo as bases de uma cultura institucional orientada pelo cuidado e pela responsabilidade coletiva.

No que concerne ao fortalecimento das redes de apoio e à construção de uma cultura cooperativa no interior das escolas, torna-se decisivo compreender que o isolamento profissional fragiliza a capacidade de enfrentamento do sofrimento e amplia a percepção individualizada do fracasso, produzindo a sensação de que cada docente deve resolver sozinho impasses que são, em sua origem, coletivos e estruturais. Maslach (1982) já advertia que “[...] o burnout ocorre com maior frequência em contextos nos quais o trabalhador se sente emocionalmente isolado e sem suporte social” (p.56), o que indica que a promoção de grupos permanentes de apoio entre professores, reuniões pedagógicas orientadas não apenas para resultados, mas para compartilhamento de experiências, bem como espaços institucionais de escuta qualificada, constitui estratégia preventiva de primeira ordem. Dejours (2017, p.102) afirma que “[...] o sofrimento pode transformar-se em potência quando encontra reconhecimento e possibilidade de elaboração coletiva”, sinalizando que a supervisão pedagógica com foco no cuidado, e não apenas na fiscalização, pode converter-se em dispositivo clínico-institucional capaz de restaurar sentidos e vínculos. A criação de círculos de diálogo entre docentes, mediados por profissionais preparados, favorece a troca de estratégias didáticas, a validação de emoções e a reconstrução da confiança interpessoal, diminuindo o cinismo e a despersonalização que marcam fases avançadas do esgotamento. Soma-se a isso, a transparência nas decisões administrativas, aliada à participação efetiva dos professores na definição de metas e

prioridades, contribui para reduzir a percepção de injustiça organizacional, elemento frequentemente associado ao desgaste psíquico. Ao promover cooperação em vez de competição interna, reconhecimento em vez de culpabilização, e suporte em vez de vigilância permanente, a instituição cria um ambiente em que o cuidado deixa de ser discurso retórico e passa a constituir prática concreta, sustentando relações mais solidárias e fortalecendo a identidade profissional coletiva como base para uma saúde educacional consistente e duradoura.

Logo, ao tratar da reorganização concreta das condições de trabalho, especialmente no que se refere à redução de cargas horárias excessivas e à garantia de tempo real de planejamento, torna-se imprescindível reconhecer que a exaustão docente não decorre apenas da intensidade emocional do contato com os alunos, mas da soma contínua de demandas que ultrapassam o tempo oficialmente contratado, invadindo finais de semana, noites e períodos de descanso. Schaufeli e Enzmann (1998) assinalam que “[...] o burnout desenvolve-se como resposta prolongada a estressores interpessoais crônicos no trabalho” (p.36), o que evidencia que a permanência de jornadas ampliadas e tarefas invisíveis, como correção de atividades e elaboração de relatórios fora do horário formal, alimenta um ciclo cumulativo de desgaste. Já Maslach (1997, p.41) afirma que “[...] quando as exigências do trabalho excedem de forma persistente os recursos disponíveis, a energia emocional se esgota progressivamente”, indicando que políticas institucionais responsáveis precisam estabelecer limites objetivos para a quantidade de turmas por professor, para o número de registros burocráticos exigidos e para metas que não considerem a complexidade real da sala de aula. A limitação de demandas administrativas, associada à redefinição de indicadores de desempenho que valorizem processos formativos e não apenas resultados numéricos, constitui passo decisivo para restaurar a relação entre esforço e reconhecimento. Garantir tempo protegido para planejamento pedagógico, reuniões colaborativas e estudo continuado não é privilégio, mas condição estrutural para qualidade educacional. Também a revisão periódica das metas institucionais, com participação docente nas decisões, contribui para diminuir a sensação de imposição vertical e de cobrança permanente. Dito isso, ao reduzir a sobrecarga e reorganizar prioridades, a escola não apenas protege seus profissionais, mas cria condições materiais para que o ensino recupere profundidade, coerência e humanidade, sustentando uma prática pedagógica que não seja atravessada pela pressa, pelo imprevisto e pelo esgotamento crônico.

Quando a carga de trabalho se torna excessiva e a pressão por tempo é crônica, os trabalhadores começam a vivenciar uma depleção gradual de energia emocional e física. Esse processo não ocorre da noite para o dia, mas desenvolve-se por meio da exposição repetida a demandas que excedem a capacidade individual de recuperação. A ausência de descanso adequado, recursos insuficientes e falta de suporte organizacional ampliam essa erosão. Com

o tempo, o que pode começar como fadiga temporária cristaliza-se em um estado persistente de exaustão que compromete a eficácia, o engajamento e o bem-estar (Maslach; Leiter, 1997, p. 43, tradução nossa).

Outro eixo decisivo para a promoção da saúde educacional reside no fortalecimento das redes de apoio e na construção de uma cultura institucional de cooperação, pois o isolamento profissional – é preciso frisar – figura como um dos fatores que intensificam o sofrimento e dificultam a identificação precoce de sintomas. Christophe Dejours (1998, p.27) afirma que “[...] o sofrimento no trabalho começa quando a relação entre o sujeito e a organização se bloqueia”, indicando que a ausência de espaços coletivos de partilha impede a transformação do sofrimento em experiência elaborada e socialmente reconhecida. Tal bloqueio tende a se agravar quando o professor enfrenta dificuldades sozinho, interpretando problemas estruturais como falhas individuais, o que alimenta culpa, vergonha e retraimento. Por sua vez, Honneth (2003) sustenta que “[...] a experiência de desrespeito ameaça a identidade pessoal ao retirar do sujeito a confiança na própria valia” (p. 215), e essa reflexão permite compreender que o reconhecimento institucional, expresso em escuta qualificada, supervisão pedagógica cuidadosa e reuniões de apoio entre pares, constitui não apenas gesto simbólico, mas elemento estruturante da saúde psíquica. Grupos de apoio entre docentes, encontros periódicos de supervisão com foco no cuidado e não apenas na cobrança de resultados, bem como instâncias horizontais de diálogo, contribuem para reconstruir vínculos e restaurar o sentido compartilhado do trabalho. A cultura colaborativa, quando incorporada ao cotidiano escolar, reduz a sensação de solidão diante das dificuldades e fortalece a percepção de pertencimento, o que impacta diretamente a autoestima profissional. Por exemplo, iniciativas como mentorias entre professores experientes e iniciantes, círculos de escuta mediados por profissionais capacitados e comissões internas de bem-estar podem funcionar como dispositivos preventivos, diminuindo a progressão do esgotamento para quadros mais graves. Logo, uma instituição que reconhece o valor do diálogo, da cooperação e da solidariedade interna cria ambiente no qual o sofrimento pode ser nomeado⁴, discutido e enfrentado coletivamente, substituindo a lógica da culpabilização individual por uma ética de corresponsabilidade, cuidado mútuo e reconstrução compartilhada do sentido de ensinar.

⁴ Em verdade, nomear o que se sente constitui um gesto profundamente humanizador, pois transforma sensações difusas de mal-estar em experiências reconhecíveis, compartilháveis e, portanto, passíveis de elaboração coletiva. Quando o sofrimento permanece inominado, ele tende a se converter em culpa individual, silêncio defensivo ou naturalização do desgaste; ao contrário, quando encontra linguagem, ganha forma, sentido e possibilidade de intervenção. Nesse horizonte, uma instituição que reconhece o valor do diálogo, da cooperação e da solidariedade interna cria um ambiente no qual o sofrimento pode ser nomeado sem medo de julgamento ou estigmatização. Ao abrir espaços legítimos de escuta e de palavra, a escola deixa de tratar o mal-estar como fragilidade pessoal e passa a compreendê-lo como sinal de tensões organizacionais que precisam ser enfrentadas coletivamente. Assim, a nomeação do sofrimento não apenas alivia o isolamento subjetivo, mas também inaugura caminhos institucionais de cuidado, reconhecimento e reconstrução do sentido do trabalho docente. Ver referências.

Desse modo, a construção de políticas permanentes de saúde mental no interior das instituições escolares exige, antes de tudo, uma redefinição do papel da gestão, que deixa de operar exclusivamente como instância de controle e passa a assumir função ética de cuidado, mediação e proteção. Schaufeli e Enzmann (1998) destacam que “[...] o burnout não é apenas um problema do indivíduo, mas um fenômeno que emerge de ambientes de trabalho cronicamente estressantes” (p.36), o que reforça a necessidade de intervenções organizacionais estruturadas, capazes de alterar práticas, rotinas e expectativas institucionais. Tal constatação, por sua vez, implica reconhecer que programas de saúde mental não podem se limitar a ações pontuais ou campanhas episódicas, mas devem integrar o projeto político-pedagógico da escola, com previsão orçamentária, protocolos claros de acolhimento e acompanhamento contínuo. Michael P. Leiter (2005, p.4) afirma que “[...] a incompatibilidade persistente entre a pessoa e o trabalho corrói energia, envolvimento e eficácia”, indicando que a gestão precisa identificar e reduzir tais incompatibilidades, seja por meio da redistribuição de tarefas, seja pela revisão de metas excessivas ou pela flexibilização de demandas administrativas. Dessa maneira, o atendimento psicológico institucional, realizado por profissionais qualificados e com garantia de confidencialidade, constitui medida concreta de suporte, sobretudo quando articulado a processos de acompanhamento longitudinal. Protocolos de acolhimento em casos de sofrimento agudo, afastamentos planejados com reinserção gradual e avaliações periódicas das condições de trabalho configuram estratégias que transformam a cultura institucional, deslocando-a de uma lógica punitiva para uma lógica preventiva. Assim, lideranças escolares empáticas, capazes de ouvir sem julgamento e de compartilhar decisões com o corpo docente, fortalecem o sentimento de pertencimento e reduzem a percepção de abandono. A transparência nos critérios de avaliação, a participação docente nas deliberações pedagógicas e a comunicação clara sobre mudanças organizacionais também contribuem para diminuir a ansiedade coletiva. Uma gestão humanizada, orientada pelo cuidado, não enfraquece a busca por qualidade, ao contrário, cria condições para que a qualidade se sustente sem produzir adoecimento, configurando um ambiente no qual a saúde do professor é reconhecida como fundamento da própria missão educacional.

Neste sentido, a reorganização concreta das condições de trabalho constitui dimensão decisiva para que qualquer política de cuidado deixe de ser meramente discursiva e se converta em transformação efetiva da experiência docente cotidiana, pois reduzir carga horária excessiva, garantir tempo real de planejamento e limitar demandas burocráticas são medidas que incidem diretamente sobre o núcleo do sofrimento laboral. Tardif e Lessard (2008) afirmam que “[...] o trabalho docente é um trabalho de interações humanas intensas, que exige investimento afetivo e cognitivo contínuo” (p.52), e essa característica torna inviável a compressão indefinida do tempo sem prejuízo à saúde e

à qualidade pedagógica. Quando o professor precisa planejar fora do horário contratado, corrigir atividades à noite e responder a plataformas digitais em finais de semana, instala-se um regime de disponibilidade permanente que corrói fronteiras entre vida profissional e pessoal. Em perspectiva crítica, Antunes (2009, p.123) destaca que “[...] a intensificação do trabalho na contemporaneidade não elimina o trabalhador, mas amplia a exploração de sua subjetividade”, indicando que a sobrecarga não se restringe ao volume de tarefas, mas alcança a dimensão emocional e identitária do sujeito. Garantir tempo protegido para planejamento, instituir limites claros para comunicação institucional fora do expediente e revisar metas de desempenho excessivamente quantitativas são ações que alteram o padrão de exigência estrutural. Diante disso, a redefinição de indicadores, privilegiando processos formativos em vez de resultados numéricos imediatos, contribui para reduzir a pressão constante por desempenho. Do mesmo modo, a simplificação de relatórios e a integração de sistemas digitais, evitando duplicidade de registros, diminuem a sensação de vigilância permanente e restauram a centralidade do ato pedagógico. Quando a organização reconhece que o excesso de demandas compromete a própria aprendizagem dos estudantes, cria-se base para um pacto institucional orientado pelo equilíbrio entre responsabilidade e viabilidade, no qual a sustentabilidade do trabalho docente se torna condição imprescindível para a continuidade da missão educacional.

A intensificação do trabalho não significa apenas fazer mais no mesmo tempo, mas implica também a captura do tempo livre e a diluição das fronteiras entre vida profissional e vida privada. O trabalho passa a invadir os espaços da reprodução social, exigindo disponibilidade contínua e ampliando a exploração para além do local formal da atividade. O resultado é um processo de desgaste que não se limita ao corpo, mas alcança a subjetividade do trabalhador, pois a pressão por desempenho permanente transforma o tempo em instrumento de controle (Antunes, 2009, p. 127).

Assim, a consolidação do conceito de saúde educacional como categoria analítica e política exige compreender que a qualidade da aprendizagem está intrinsecamente vinculada às condições subjetivas e objetivas de quem ensina, pois não há projeto pedagógico consistente que sobreviva a um corpo docente exausto, desmotivado e emocionalmente adoecido. Hargreaves (1998, p.167) afirma que “[...] o ensino é um trabalho emocional, no qual sentimentos são centrais para o desempenho profissional”, evidenciando que a dimensão afetiva não é acessória, mas estruturante da prática educativa. Se a escola ignora essa realidade e trata o professor como mero executor de tarefas técnicas, fragiliza o próprio processo formativo dos estudantes. No mesmo sentido, Maslach (1982) sustenta que “[...] o burnout representa uma resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho” (p.3), o que permite reconhecer que ambientes institucionalmente adoecedores comprometem não apenas indivíduos isolados, mas o tecido relacional que sustenta a

aprendizagem. A construção de uma instituição saudável implica articular políticas públicas, gestão escolar humanizada e participação docente nas decisões estratégicas, criando espaços nos quais a transparência, o diálogo e o reconhecimento sejam práticas permanentes. Educação emocional, formação para autocuidado e programas de prevenção integrados ao calendário escolar não substituem mudanças estruturais, mas as acompanham, fortalecendo competências de enfrentamento e ampliando a consciência coletiva sobre sinais precoces de esgotamento. A responsabilidade pela saúde do professor não pode ser deslocada exclusivamente para a esfera privada, pois trata-se de questão pública, atravessada por decisões administrativas, políticas de financiamento e modelos de avaliação. Uma escola que investe na saúde de seus profissionais investe, simultaneamente, na estabilidade das relações pedagógicas, na continuidade dos projetos formativos e na construção de vínculos seguros com os estudantes. Dessa articulação entre cuidado institucional, reorganização do trabalho e reconhecimento da centralidade emocional do ensino emerge a noção de saúde educacional como fundamento ético da qualidade, compreendida não como índice numérico, mas como experiência humana sustentada por condições dignas, colaborativas e politicamente responsáveis.

4 CONCLUSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciam que o adoecimento psíquico docente não pode ser compreendido como expressão de fragilidade individual, tampouco como desajuste subjetivo isolado, mas como resultado direto de condições institucionais que intensificam demandas, ampliam controles e reduzem espaços de autonomia, reconhecimento e cooperação. Ao longo do estudo, tornou-se claro que a sobrecarga laboral crônica, a multiplicação de tarefas burocráticas, a cultura de metas quantitativas e a vigilância permanente por meio de plataformas digitais configuram um ambiente organizacional que corrói progressivamente a energia emocional do professor. A ausência de políticas estruturadas de cuidado, associada à naturalização do cansaço como traço inerente à profissão, contribui para invisibilizar sinais precoces de sofrimento, retardando intervenções e ampliando o risco de evolução para quadros mais graves. Assim, o burnout docente emerge como fenômeno estruturalmente produzido, alimentado por uma lógica institucional que exige desempenho contínuo sem oferecer suporte proporcional.

Ao analisar a dinâmica das escolas contemporâneas, verificou-se que a intensificação do trabalho pedagógico não se limita ao aumento de horas formais, mas se estende ao chamado trabalho invisível, realizado fora da jornada contratual, comprometendo tempo de descanso e vida pessoal. A cultura da performatividade, centrada em indicadores numéricos e avaliações externas padronizadas, desloca o foco do processo formativo para resultados mensuráveis, produzindo sentimento constante

de insuficiência. Essa configuração institucional favorece o desenvolvimento de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional, dimensões clássicas da síndrome de burnout que, quando persistentes, repercutem em sintomas físicos e psíquicos relevantes. O estudo demonstrou que, sem revisão das estruturas organizacionais, qualquer intervenção individual tende a se mostrar limitada e temporária.

Outro achado central refere-se à fragilização das redes de apoio no interior das instituições, elemento que agrava a percepção de isolamento profissional e amplia a culpabilização individual diante de dificuldades pedagógicas. A individualização da responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar” desloca para o professor problemas que são, em grande medida, sociais e institucionais. Essa dinâmica enfraquece a identidade docente, produz desalinhamento entre vocação pedagógica e demandas institucionais e compromete o sentido do trabalho. O adoecimento, portanto, não é apenas clínico, mas simbólico e identitário, pois atinge a relação do professor com o próprio significado de ensinar.

No que diz respeito às estratégias institucionais capazes de promover proteção e saúde educacional, a pesquisa aponta que intervenções estruturais são indispensáveis. A reorganização das condições de trabalho, com redução de cargas horárias excessivas, garantia de tempo real de planejamento e limitação de demandas burocráticas, constitui medida fundamental para restaurar equilíbrio entre exigências e recursos. A implementação de programas permanentes de saúde mental, com atendimento psicológico institucional, protocolos de acolhimento e identificação precoce de sintomas, mostrou-se igualmente necessária. Tais ações devem ser acompanhadas de liderança escolar empática, participação docente nas decisões e transparência institucional, criando ambiente no qual o cuidado seja política permanente e não resposta episódica a crises.

A consolidação de uma cultura de cooperação docente também se apresenta como eixo estratégico. Grupos de apoio entre professores, supervisão pedagógica orientada ao cuidado e formação continuada voltada à educação emocional fortalecem vínculos e reduzem o isolamento profissional. A promoção de espaços de escuta qualificada e de diálogo horizontal contribui para transformar o sofrimento em experiência elaborada coletivamente, evitando que ele se converta em desgaste silencioso e cumulativo. O conceito de saúde educacional, construído ao longo do artigo, emerge como categoria integradora que articula bem-estar docente, qualidade das relações pedagógicas e efetividade da aprendizagem.

Desse modo, pode-se afirmar que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada às condições de trabalho e à saúde psíquica de seus profissionais. Instituições que negligenciam o cuidado com seus docentes comprometem não apenas indivíduos, mas o próprio projeto formativo

que pretendem sustentar. A pesquisa demonstra que enfrentar o burnout docente exige compromisso coletivo e político, envolvendo gestão escolar, sistemas educacionais e políticas públicas mais amplas. A construção de ambientes educacionais saudáveis não é apenas questão administrativa, mas imperativo ético, pois proteger quem ensina constitui condição indispensável para garantir processos de aprendizagem significativos, humanos e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1998.
- DEJOURS, C. Le corps d’abord. Paris: Payot, 1999.
- DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- DEJOURS, C. Souffrance en France: la banalisation de l’injustice sociale. Paris: Seuil, 2008.
- DEJOURS, C. Le facteur humain. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.
- DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos. Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de paulo freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812-6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Desmedicar a vida – um olhar crítico sobre doenças psíquicas, diagnósticos psiquiátricos e a expansão da medicalização no Brasil. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 7636-7665, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-179. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3365>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- FELIPPE, J. N. de O. et al. Formação, currículo e emancipação – os impactos da racionalidade neoliberal na prática pedagógica, na constituição dos sujeitos e nas tensões com a educação crítica de Paulo Freire. Veredas Do Direito, 23(4), e234844. Disponível em: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4844> Acesso em 18 de fev. 2026.
- FELIPPE, J. N. de O. et al. Vigiar e padronizar – análise da educação emancipatória freireana frente à racionalidade tecnicista que afeta os educandos pobres no Brasil contemporâneo. Revista DCS, 23(87), e4504. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4504> Acesso em 18 fev. 2026.
- FLICK, U. An introduction to qualitative research. 4. ed. London: Sage, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBESLEBEN, J. R. B. Preventing burnout and building engagement in the healthcare workplace. Chicago: ACHE Management Series, 2023.

HAN, B.-C. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B.-C. The Burnout Society. Stanford: Stanford University Press, 2021.

HAN, B.-C. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Petrópolis: Vozes, 2025.

HOCHSCHILD, A. R. The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley: University of Califórnia Press, 2012.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, A. O direito da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JAHNKE, J. F. et al. Da educação bancária à educação libertadora – entre a reprodução das desigualdades e a formação de sujeitos críticos: fundamentos, tensões e possibilidades da práxis emancipadora em Paulo Freire. Revista DCS, 23(87), e4597. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4597> Acesso em 18 fev. 2026.

JAHNKE, J. F. et al. Currículo em (re)construção – a reinvenção curricular como eixo estratégico da nova Política Nacional de EaD, suas exigências formativas, limites da flexibilidade pedagógica e os desafios para garantir inclusão acadêmica. REVISTA DELOS, 18(71), e6640. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-088> Acesso em 18 jan. 2026.

LAPIERRE, L. M.; COOPER, C. L. Organizational stress and well-being. Bingley: Emerald Publishing, 2023.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

MASLACH, C. Burnout: the cost of caring. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Ordem de saúde, norma familiar”: entrelaçando os saberes técnico-científicos sanitaristas e o conhecimento cultural popular de medicina familiar no imaginário coletivo. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6930. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-202> Acesso em 23 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Diálogos que Curam”: a percepção dos pacientes sobre a comunicação dos profissionais da saúde no SUS. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 17(6), e7404. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-100> Acesso em 23 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 16(5), e4294. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-095> Acesso em 23 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 22(1), e13578. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 23 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Saúde coletiva e equidade – desafios e estratégias para um sistema de saúde inclusivo e sustentável. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(2), e8946. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n2-041> Acesso em 23 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre o peso do cuidado e a exaustão invisível: o desgaste biopsicossocial dos profissionais da educação e saúde a partir da “Sociedade do Cansaço” de Byung-Chul Han. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 16(13), e6979. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n13-101> Acesso em 23 jan. 2026.

SCHAUFELI, W. B. Burnout: a short socio-cultural history. In: NECKEL, S.; SCHAUFELI, W. B. (org.). *Burnout, fatigue, exhaustion*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

SCHAUFELI, W. B.; BUUNK, B. P. Professional burnout. In: SCHABRACQ, M. J.; WINNUST, J. A. M.; COOPER, C. L. (org.). *Handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley, 1996.

SCHAUFELI, W. B.; ENZMANN, D. *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis, 1998.

SENNETT, R. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton, 1998.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, R. *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press, 2012.

STAKE, R. E. *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press, 2011.

TETRICK, L. E.; FISHER, G. G. (org.). Handbook of occupational health psychology. 3. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2023.

WEBER, M. The methodology of the social sciences. New York: Free Press, 1949.