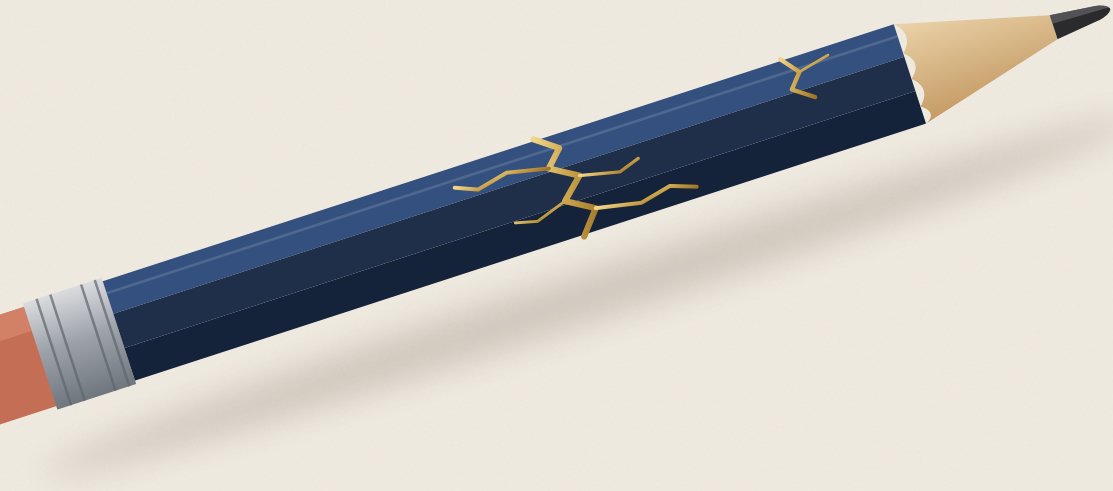
Alan David Souza Salustiano da Silva · José Peixoto de Alencar Neto
Sonelaine Lúcia de Oliveira · Ana Carla do Espírito Santo

SAÚDE MENTAL DOCENTE

Adoecimento, Burnout, Violência Escolar e
Estratégias de Cuidado no Trabalho Educacional



EDITORA
MANUAL

SAÚDE MENTAL DOCENTE

Adoecimento, Burnout, Violência Escolar e Estratégias de Cuidado no Trabalho Educacional

Alan David Souza Salustiano da Silva • José Peixoto de Alencar Neto
Sonelaine Lúcia de Oliveira • Ana Carla do Espírito Santo

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 2026

SAÚDE MENTAL DOCENTE

Adoecimento, Burnout, Violência Escolar e Estratégias de Cuidado no Trabalho Educacional

• • •

Alan David Souza Salustiano da Silva • José Peixoto de Alencar Neto
Sonelaine Lúcia de Oliveira • Ana Carla do Espírito Santo

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 1ª edição • 2026

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO
Saúde Mental Docente: Adoecimento, Burnout, Violência Escolar e Estratégias de Cuidado no Trabalho Educacional

EDITORA
EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20

(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br editoramanualoficial@gmail.com

Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP:

29145-340

EDIÇÃO
1ª edição, 2026

AUTORIA
Alan David Souza Salustiano da Silva
José Peixoto de Alencar Neto
Sonelaine Lúcia de Oliveira
Ana Carla do Espírito Santo

ORGANIZAÇÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITOR-CHEFE
Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL
Kátia Karolini Amaro El Alam

REVISÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

CAPA
Claude

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL
Camila Aparecida Rodrigues

REVISÃO DE TEXTO E CAPA
Kátia Karolini Amaro El Alam

DIAGRAMAÇÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

CORPO EDITORIAL
Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná
Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University
Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília
Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales
Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador
Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Universidad Leonardo da Vinci
Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo
Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná
Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas
Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Obra publicada em Setembro de 2026.

DOI: 10.29327/5935345

© 2026. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saúde mental docente [livro eletrônico] : adoecimento, Burnout, violência escolar e estratégias de cuidado no trabalho educacional / Alan David Souza Salustiano da Silva ... [et al.] ; organização Kátia Karolini Amaro El Alam. -- Cariacica, ES : Editora manual, 2026.
PDF

Bibliografia.
Outros autores: José Peixoto de Alencar Neto, Sonelaine Lúcia de Oliveira, Ana Carla do Espírito Santo
ISBN 978-65-83121-21-9

1. Burnout (Psicologia) 2. Educação 3. Professores - Estresse ocupacional 4. Saúde mental - Aspectos sociais 5. Trabalho - Aspectos psicológicos I. Silva, Alan David Souza Salustiano da. II. Alencar Neto, José Peixoto de. III. Oliveira, Sonelaine Lúcia de. IV. Santo, Ana Carla do Espírito. V. Alam, Kátia Karolini Amaro El.

26-395896.0 CDD-371.106

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Saúde mental : Organização escolar : Educação 371.106

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

APRESENTAÇÃO

Pensar a saúde mental de professores exige resistir a duas simplificações igualmente problemáticas. A primeira consiste em transformar toda experiência de cansaço, frustração ou tensão em doença. A segunda faz o movimento inverso: naturaliza sofrimento persistente como se ele fosse apenas o preço inevitável de ensinar. Este livro foi construído entre esses dois extremos. Seu ponto de partida é que a docência envolve esforço, responsabilidade e exposição emocional reais, mas que nenhum compromisso profissional torna aceitável a normalização de condições de trabalho capazes de produzir desgaste contínuo.

A obra acompanha esse problema como um processo, e não como um conjunto de diagnósticos. Por isso, a narrativa começa antes do adoecimento. Recupera transformações históricas da profissão, observa como tarefas e expectativas foram se acumulando e examina a distância entre o trabalho formalmente prescrito e aquilo que professores efetivamente precisam fazer para que uma escola funcione. Só depois entram em cena estresse, burnout, ansiedade, violência, afastamentos e intenção de deixar a carreira. Essa escolha permite compreender sintomas sem separá-los dos contextos em que surgem.

Também não existe, ao longo destas páginas, um professor abstrato. Etapa de ensino, gênero, vínculo, território, momento da carreira, autonomia e recursos institucionais modificam profundamente a experiência profissional. O que pesa para uma professora da educação infantil não é idêntico ao que pressiona um docente universitário; ingressar na carreira sob contrato temporário não produz a mesma margem de decisão de uma trajetória estável; trabalhar em uma equipe colaborativa é diferente de enfrentar conflitos sem apoio. Reconhecer essas diferenças não fragmenta o problema. Torna a análise mais justa.

A perspectiva adotada é interdisciplinar. Estudos da educação, psicologia do trabalho, saúde ocupacional e sociologia da profissão dialogam com documentos normativos e relatórios de organismos nacionais e internacionais. Referências clássicas aparecem quando ajudam a compreender a formação histórica de conceitos; revisões sistemáticas e meta-análises recentes entram quando oferecem sínteses mais robustas da evidência; documentos oficiais são utilizados para sustentar marcos legais, classificações e políticas. A intenção não é acumular autores, mas usar a literatura para testar, aprofundar e limitar os argumentos apresentados.

Esse cuidado é particularmente importante porque saúde mental é um campo em que palavras circulam com facilidade e, às vezes, perdem precisão. Burnout não é sinônimo de qualquer exaustão; ansiedade cotidiana não equivale automaticamente a transtorno; afastamento não deve ser lido como falta de compromisso. Ao mesmo tempo, rigor conceitual não pode servir para minimizar sofrimento. O livro procura manter essas duas

responsabilidades: evitar diagnósticos improvisados e recusar a ideia de que suportar em silêncio seja sinal de competência.

A pergunta, então, amplia-se para aquilo que protege, o que as instituições podem modificar e que compromissos devem orientar intervenções e políticas. Essa mudança de escala sustenta a proposição da obra: a qualidade da educação também depende das condições oferecidas a quem a realiza. Preservar quem ensina é parte da sustentabilidade humana e institucional do próprio projeto educativo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL 9
CAPÍTULO 1 — Ser professor no século XXI: transformações do trabalho docente e emergência do sofrimento psíquico 15
CAPÍTULO 2 — Quando as exigências ultrapassam os recursos: sobrecarga, intensificação e desgaste no trabalho docente 27
CAPÍTULO 3 — Do cansaço ao adoecimento: estresse, ansiedade, burnout e sofrimento psíquico entre docentes 38
CAPÍTULO 4 — Quando a escola deixa de ser um espaço seguro: violência, conflitos e vulnerabilidade emocional do professor 49
CAPÍTULO 5 — Uma profissão, diferentes experiências: contextos, trajetórias e desigualdades no adoecimento docente 59
CAPÍTULO 6 — Quando o professor adoece, a escola também sente: afastamentos, vínculos e repercussões educacionais 70
CAPÍTULO 7 — O que protege o professor? Vínculos, autonomia, reconhecimento e recursos para enfrentar as exigências do trabalho 81
CAPÍTULO 8 — Da responsabilidade individual à responsabilidade institucional: o papel da gestão e da cultura escolar 91
CAPÍTULO 9 — Cuidar de quem ensina: intervenções, programas e estratégias de promoção da saúde mental docente 102
CAPÍTULO 10 — Saúde mental docente como compromisso coletivo: políticas, direitos e caminhos para o futuro da profissão 113
REFERÊNCIAS 124
SOBRE OS AUTORES 132

INTRODUÇÃO GERAL

Antes de falar em adoecimento, é preciso compreender o trabalho docente

Durante muito tempo, falar sobre trabalho docente significou falar, sobretudo, sobre ensino. A formação do professor, os conteúdos curriculares, as metodologias empregadas em sala de aula e os resultados alcançados pelos estudantes ocuparam o centro das discussões educacionais. Essas questões continuam indispensáveis, mas já não bastam para explicar a profissão. Antes de perguntar como um professor ensina, existe outra pergunta que se tornou incontornável: em quais condições humanas, emocionais e laborais esse professor consegue continuar ensinando?

Essa mudança de pergunta não nasce apenas de um interesse recente pela saúde mental. Ela resulta de uma transformação mais ampla do próprio trabalho. A docência sempre esteve ligada à relação com outras pessoas, à responsabilidade sobre processos formativos e à necessidade de tomar decisões diante de situações que não se repetem exatamente da mesma maneira. Entretanto, ao longo do tempo, novas funções foram sendo incorporadas à escola e, consequentemente, ao cotidiano de quem ensina. O professor contemporâneo não responde apenas pelo conteúdo que ministra. Ele participa de avaliações, registros, reuniões, projetos, plataformas digitais, processos de inclusão, comunicação com famílias, mediação de conflitos e inúmeras tarefas que atravessam a fronteira entre o pedagógico, o administrativo e o emocional.

Olhar historicamente para a profissão ajuda a perceber que esse acúmulo não surgiu de uma única reforma ou de uma única crise. Em 1966, quando a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho aprovaram a Recomendação relativa à Situação do Pessoal Docente, já se reconhecia internacionalmente que ensinar deveria ser tratado como profissão, exigindo conhecimento especializado, preparação rigorosa, responsabilidade profissional e condições de trabalho compatíveis com a qualidade da educação. O documento é particularmente revelador porque associa a eficácia do ensino a aspectos que permanecem atuais: tamanho das turmas, tempo para planejamento, preparação de aulas, avaliação, formação continuada e proteção contra interferências indevidas no exercício profissional (UNESCO; OIT, 1966).

Quase seis décadas depois, a permanência dessas questões confirma que valorização profissional e condições de trabalho continuam no centro do debate educacional. O Relatório Global sobre Professores, publicado pela UNESCO e pela International Task Force on Teachers for Education 2030, relaciona a dificuldade de

atrair e reter docentes a fatores que incluem remuneração, perspectivas de carreira, bem-estar e condições concretas de exercício profissional. A escassez, nessa leitura, não é apenas um problema de recrutamento; também revela o quanto os sistemas conseguem — ou não — oferecer uma profissão na qual seja possível permanecer (UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030, 2024).

No Brasil, a construção da profissão também foi marcada por movimentos contraditórios. A ampliação da escolarização, a institucionalização da formação docente, a expansão das redes públicas e o reconhecimento jurídico da valorização dos profissionais da educação aumentaram a importância social da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, inclui a valorização do profissional da educação entre os princípios do ensino brasileiro. Anos depois, a Lei nº 11.738/2008 estabeleceu o piso salarial profissional nacional para o magistério público da educação básica e determinou que, na composição da jornada, no máximo dois terços da carga horária sejam destinados a atividades de interação com os educandos, preservando tempo para outras atividades profissionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Esses avanços normativos são importantes, mas não eliminam a distância entre o trabalho previsto e o trabalho vivido. O professor pode ter, formalmente, tempo de planejamento e, ainda assim, levar correções para casa. Pode ter uma jornada definida e continuar respondendo mensagens fora dela. Pode receber novas responsabilidades sem redução das antigas. Pode ser considerado peça central de uma política educacional sem participar efetivamente das decisões que moldam a sua rotina. É nessa distância que o tema da saúde mental começa a ganhar densidade.

A docência possui ainda uma característica que a diferencia de atividades nas quais o produto do trabalho pode ser separado da relação humana que o produz. Ensinar é uma profissão de interações. Tardif e Lessard (2012) chamam atenção para o fato de que o trabalho docente se realiza com e sobre seres humanos, em contextos atravessados por imprevisibilidade, negociação, autoridade, afetividade e resistência. O estudante não é matéria inerte; responde, interpreta, coopera, se opõe, aprende em ritmos diferentes e traz para a escola uma história que não pode ser simplesmente excluída da situação pedagógica.

Por isso, uma parte relevante do trabalho do professor é invisível para quem observa apenas o horário em sala de aula. Há o trabalho cognitivo de planejar, explicar,

avaliar e reorganizar; há o trabalho administrativo de registrar, preencher e documentar; e há o trabalho emocional de permanecer disponível, administrar frustrações, lidar com conflitos, oferecer segurança e regular as próprias reações diante de situações difíceis. A literatura sobre trabalho emocional entre professores mostra que essa dimensão não é periférica. Ela faz parte da atividade cotidiana e se relaciona, em determinadas condições, com exaustão e burnout (KARIOU et al., 2021).

Uma aula de cinquenta minutos, portanto, pode representar apenas a face visível de um processo que começou antes e continua depois dela. Para que aquela aula exista, houve planejamento, preparação de material, decisões sobre estratégias, leitura do comportamento da turma, adaptações durante a explicação e avaliação posterior do que funcionou ou não. Se um estudante demonstra sofrimento, se uma família exige resposta, se ocorre um conflito, se uma plataforma precisa ser atualizada ou se uma atividade precisa ser refeita, o trabalho se prolonga. A sensação de que sempre existe algo por concluir não é apenas impressão individual; ela pode ser resultado da própria estrutura de uma atividade cuja fronteira é difícil de delimitar.

Essa dificuldade de encerrar simbolicamente o expediente foi ampliada pela digitalização. Recursos tecnológicos trouxeram possibilidades pedagógicas importantes, mas também criaram novas formas de presença profissional. Ambientes virtuais, mensagens instantâneas, sistemas de gestão, grupos de comunicação e plataformas de aprendizagem reduziram distâncias e aceleraram respostas. O que antes precisava esperar o encontro seguinte pode chegar ao professor à noite, no fim de semana ou durante períodos que deveriam ser destinados ao descanso. A tecnologia, portanto, não pode ser tratada apenas como ferramenta neutra: seus efeitos dependem de como a instituição organiza expectativas, tempos e limites.

Isso não significa afirmar que a docência seja, por natureza, uma profissão adoecedora. A mesma atividade pode oferecer propósito, pertencimento, realização e forte identidade profissional. Professores podem encontrar profundo sentido no que fazem e, simultaneamente, experimentar exaustão. Podem manter compromisso intenso com os estudantes e pensar em abandonar a carreira. Podem sentir orgulho do trabalho e frustração com as condições em que ele é realizado. Bem-estar e sofrimento não funcionam, necessariamente, como estados absolutamente excludentes.

É justamente essa complexidade que exige cautela com explicações simplistas. Quando o debate sobre saúde mental docente se reduz a uma lista de diagnósticos, perde-se a relação entre pessoa e trabalho. Quando se reduz a um discurso de

autocuidado, corre-se o risco de transformar uma questão organizacional em responsabilidade privada. E quando se reduz a profissão a um conjunto de fatores negativos, apaga-se aquilo que faz com que tantos professores permaneçam, criem, se comprometam e atribuam sentido à docência apesar das dificuldades.

Na literatura educacional, José Manuel Esteve (1999) utilizou a expressão "mal-estar docente" para analisar um conjunto de mudanças sociais e profissionais que afetavam a identidade, as condições de trabalho e a saúde dos professores. O valor histórico desse conceito está em deslocar o olhar do episódio isolado para o contexto. O professor não aparece como alguém que simplesmente "não suportou" o trabalho, mas como profissional inserido em uma instituição que passou a receber novas expectativas enquanto enfrentava tensões, contradições e mudanças na percepção social de sua função.

No Brasil, essa discussão ganhou força ao se aproximar dos estudos sobre intensificação, precarização e saúde do trabalhador. Oliveira (2004) mostrou como reformas educacionais ampliaram o raio de ação dos professores e produziram novas exigências no cotidiano escolar. Assunção e Oliveira (2009), ao relacionarem intensificação do trabalho e saúde, destacaram que mudanças quantitativas e qualitativas da atividade podem ocorrer sem o suporte necessário para acomodá-las. O problema, nessa perspectiva, não é apenas "ter muito trabalho"; é enfrentar novas demandas sem tempo, recursos, reconhecimento ou reorganização institucional compatíveis.

A literatura brasileira recente reforça a atualidade do problema sem autorizar generalizações apressadas. Estudos reunidos por Costa et al. (2025) mostram a recorrência de sofrimento psíquico entre docentes da educação básica e sua associação com condições de trabalho adversas. Em âmbito internacional, revisões sistemáticas também relacionam bem-estar, burnout e intenção de deixar a profissão a uma combinação de demandas, recursos, relações e características organizacionais. O ponto comum não é a existência de uma causa única, mas a repetição de contextos em que exigências persistentes encontram recursos insuficientes.

Essas evidências reforçam uma escolha que orienta todo este livro: o sofrimento docente não será interpretado, de partida, como falha do professor. Quando muitos profissionais inseridos em determinados contextos relatam exaustão, ansiedade, insegurança ou perda de motivação, é insuficiente investigar apenas a capacidade individual de enfrentar adversidades. É necessário examinar o modo como o trabalho

está organizado, quais responsabilidades foram acumuladas, que tipo de apoio é oferecido e quais conflitos se tornam rotina.

Essa escolha exige precisão conceitual. Cansaço, estresse, burnout, ansiedade e depressão não são termos intercambiáveis. A própria Organização Mundial da Saúde trata o burnout como um fenômeno especificamente ocupacional na CID-11, e não como uma condição médica independente (OMS, 2019). Manter essas fronteiras importa porque medicalizar automaticamente o sofrimento pode esconder as condições que o produzem; no sentido oposto, banalizar sintomas persistentes como simples parte da profissão pode atrasar reconhecimento e cuidado.

Outro ponto central é a violência. A escola é concebida socialmente como espaço de proteção, aprendizagem e convivência. Entretanto, professores podem ser expostos a agressões verbais, ameaças, desqualificação, conflitos com estudantes e familiares e episódios de violência física ou virtual. Quando o profissional responsável por sustentar um ambiente de segurança deixa de se sentir seguro nesse mesmo ambiente, ocorre uma ruptura que não pode ser analisada apenas como problema disciplinar. Ela atinge confiança, pertencimento, motivação e percepção de controle sobre o próprio trabalho.

Diante de um cenário tão multifatorial, é tentador procurar soluções rápidas. Intervenções voltadas a mindfulness, regulação emocional, atividade física, apoio psicológico e desenvolvimento profissional podem produzir benefícios, e revisões sistemáticas identificam efeitos positivos em diferentes indicadores. Entretanto, a heterogeneidade dos estudos e a qualidade metodológica variável recomendam prudência. Mais importante: uma intervenção individual não substitui mudanças organizacionais quando a fonte principal do desgaste está em carga de trabalho, violência, falta de recursos ou relações institucionais fragilizadas.

Uma pergunta, portanto, atravessa a obra: até que ponto é razoável ensinar o professor a suportar melhor uma condição que também poderia ser modificada? Ela não diminui a importância das estratégias individuais. Obriga apenas a colocá-las no lugar adequado. Saúde mental docente exige reconhecer simultaneamente a agência do professor e a responsabilidade das instituições. Cuidado pessoal e transformação das condições de trabalho não são alternativas concorrentes; tornam-se mais consistentes quando operam de forma articulada.

A estrutura do livro acompanha esse raciocínio. O primeiro movimento é histórico e profissional: compreender como a docência foi sendo constituída,

ampliada e tensionada. O segundo examina os mecanismos de intensificação e desgaste. O terceiro aprofunda conceitos relacionados ao sofrimento psíquico. Em seguida, a violência escolar e as diferenças entre contextos docentes são tratadas como elementos que alteram a experiência do trabalho. Depois, o foco se desloca para as consequências institucionais, os fatores de proteção, a responsabilidade da gestão e as intervenções possíveis. O percurso termina com uma discussão sobre políticas, direitos e sustentabilidade da profissão.

Essa ordem é intencional. Não se pretende construir um catálogo de transtornos associados aos professores. Pretende-se compreender processos. A saúde mental docente será tratada como resultado de relações entre trajetórias pessoais, organização do trabalho, cultura institucional, condições materiais, reconhecimento social e transformações históricas da educação.

Ao final, espera-se que a pergunta sobre quantos professores estão adoecidos dê lugar a uma pergunta mais difícil e mais produtiva: que tipo de trabalho docente estamos construindo, e quais condições precisamos garantir para que ensinar continue sendo uma atividade profissionalmente sustentável, humanamente possível e socialmente valorizada?

Uma instituição pode ter currículo, tecnologia, avaliações, planejamento estratégico e indicadores. Ainda assim, depende de pessoas para transformar tudo isso em experiência educativa. Cuidar da saúde de quem ensina, portanto, não é uma agenda paralela à qualidade da educação. É uma de suas condições.

CAPÍTULO 1

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E EMERGÊNCIA DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Uma profissão construída no tempo

Quando um problema ganha nome e visibilidade, é comum tratá-lo como se tivesse começado no momento em que aprendemos a reconhecê-lo. Com a saúde mental docente acontece algo parecido. O crescimento das pesquisas sobre burnout, ansiedade, estresse e bem-estar pode sugerir que o sofrimento dos professores nasceu com as redes sociais, com as plataformas digitais ou com a pandemia. Essas transformações pesam — e muito — sobre a experiência contemporânea de ensinar, mas não inauguraram a tensão entre dedicação, responsabilidade e limite. Para entender por que determinadas pressões encontram terreno fértil na docência, é preciso voltar à formação histórica da profissão e observar que tipo de professor a sociedade aprendeu a esperar.

Uma profissão não é feita apenas das tarefas que aparecem em contratos, planos de carreira ou descrições de cargo. Ela também é sustentada por imagens sociais: ideias sobre quem deve exercê-la, como deve se comportar, o que pode reivindicar e quanto de si deve oferecer para ser considerado competente. No magistério, essas imagens foram marcadas por noções de missão, vocação, cuidado e abnegação. A docência se profissionalizou, passou a exigir formação específica, integrou sistemas públicos complexos e conquistou proteção jurídica; ainda assim, sobreviveram expectativas antigas. Em muitos contextos, o "bom professor" continua sendo aquele que faz um pouco além, permanece disponível, resolve aquilo que ninguém resolveu e transforma o próprio envolvimento emocional em prova de compromisso.

É justamente aí que a história toca o presente. Quando a escola recebe novas responsabilidades sociais, parte delas tende a chegar primeiro a quem está diante dos estudantes todos os dias. Se o reconhecimento material, o tempo disponível e o suporte institucional não crescem na mesma proporção, o trabalho adicional pode deixar de ser percebido como trabalho. Corrigir em casa, responder à noite, acolher além do horário, adaptar materiais sem apoio ou assumir problemas que extrapolam a função formal passam a ser interpretados como gestos naturais de dedicação. O

adoecimento não é consequência inevitável desse processo, mas a naturalização do excesso reduz a capacidade de reconhecê-lo antes que ele se torne rotina.

Recorrer à história, nesse caso, não significa ornamentar o capítulo com uma linha do tempo. Significa procurar a origem de expectativas que ainda organizam o cotidiano. Para compreender o professor que sente culpa por não alcançar todos os estudantes, que leva trabalho para casa ou que associa compromisso a disponibilidade constante, é útil perguntar quando essas expectativas foram construídas e por que algumas delas sobreviveram a mudanças profundas na escola.

Esse conjunto de expectativas não permaneceu imóvel. À medida que a educação deixou de depender predominantemente de iniciativas religiosas, domésticas ou pouco regulamentadas e passou a integrar sistemas públicos mais amplos, ensinar adquiriu contornos de trabalho especializado. A expansão das redes escolares trouxe exigências de formação, certificação, currículo, carreira e responsabilidade pública. A profissionalização, contudo, não apagou de uma vez os sentidos anteriores da docência; ela se sobrepôs a eles. É dessa convivência entre profissão regulada e imaginário vocacional que nasce uma parte das ambiguidades atuais.

Nóvoa (1995), ao discutir o processo histórico de profissionalização do professorado, mostra que a identidade docente foi construída em relação a instituições, normas e formas de organização do trabalho. Essa perspectiva é importante porque impede que a profissão seja entendida apenas a partir das características individuais de quem ensina. O que significa “ser professor” depende também do lugar social concedido à escola, das regras de formação e carreira, das expectativas políticas e das condições efetivas de exercício.

A Recomendação relativa à Situação do Pessoal Docente, aprovada pela UNESCO e pela OIT em 1966, é um marco expressivo dessa mudança de estatuto. O documento trata o ensino como profissão que requer conhecimento especializado, formação contínua, responsabilidade e condições adequadas de emprego. Ao lado do reconhecimento simbólico, aparecem temas concretos: tempo para preparação, carga de trabalho, autonomia profissional, participação em decisões, segurança no emprego e remuneração. A mensagem subjacente é simples e continua atual: qualidade do ensino e condições de trabalho não pertencem a debates separados.

A permanência desse marco ao longo de seis décadas é reveladora. Em 2026, UNESCO e OIT mantinham em curso a revisão da recomendação de 1966 diante de transformações que incluem tecnologias digitais e inteligência artificial, mudanças

curriculares, novas expectativas sociais e escassez de professores. O fato de um documento histórico precisar ser atualizado, e não simplesmente abandonado, mostra como a profissão mudou sem resolver por completo perguntas antigas sobre autonomia, reconhecimento, carga de trabalho e proteção profissional (UNESCO, 2026a).

No Brasil, a profissionalização avançou com a expansão das escolas normais e das licenciaturas, o crescimento das redes públicas e a consolidação de direitos educacionais. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reforçaram a valorização dos profissionais da educação como princípio, enquanto normas posteriores buscaram enfrentar questões de carreira, remuneração e jornada. A Lei nº 11.738/2008, por exemplo, limitou a dois terços a parcela da jornada destinada à interação com os educandos, preservando um terço para atividades extraclasse. A regra reconhece juridicamente algo que o cotidiano costuma esconder: planejar, avaliar, registrar, estudar e preparar também são trabalho (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Essa trajetória de profissionalização também precisa ser observada a partir de quem passou a ocupar as salas de aula. No Brasil, a presença feminina no magistério primário cresceu ao longo do século XIX e se consolidou nas décadas seguintes, acompanhando mudanças na escolarização, nas escolas normais, na legislação e na organização de classes mistas. Castanha (2015) mostra que a feminização do magistério não pode ser explicada por uma causa isolada; ela resultou de processos institucionais e culturais que, ao mesmo tempo em que ampliaram oportunidades profissionais para mulheres, ajudaram a associar o ensino a atributos socialmente lidos como femininos.

Cuidado, paciência, disponibilidade e afetividade passaram a compor o imaginário da boa professora — e, por extensão, do bom professor. Essa associação produziu efeitos ambivalentes. Reconheceu uma dimensão real da educação, porque ensinar envolve vínculo e atenção ao outro, mas também favoreceu a ideia de que o esforço emocional seria um traço natural de personalidade, não uma parte do trabalho que demanda tempo, energia e suporte. Quando uma exigência é naturalizada, torna-se mais difícil vê-la como carga.

Essa herança ajuda a explicar por que certas exigências emocionais podem se tornar invisíveis. Escutar um estudante em sofrimento, acalmar uma turma após um conflito, acolher uma família, conter a própria irritação, demonstrar entusiasmo

mesmo em um dia difícil e oferecer estabilidade emocional são ações que consomem energia. Quando são tratadas apenas como traços de personalidade, deixam de ser consideradas na organização do trabalho e na discussão sobre carga profissional.

A literatura contemporânea sobre trabalho emocional reforça essa percepção. Kariou et al. (2021), em revisão sistemática, encontraram associação consistente entre determinadas formas de regulação emocional no trabalho docente e burnout. O ponto não é afirmar que demonstrar cuidado adoece. O problema surge quando o profissional precisa administrar continuamente emoções, expectativas e relações sem apoio suficiente, sob pressão e com pouca possibilidade de recuperação.

A história do magistério, portanto, não é neutra em relação ao gênero. Em sociedades nas quais o cuidado doméstico e familiar ainda é distribuído de forma desigual, parte das professoras atravessa jornadas profissionais e domésticas que se somam sem aparecer integralmente nos registros formais de trabalho. Essa constatação não autoriza generalizações sobre todas as mulheres nem transforma gênero em explicação única para o sofrimento. Ela apenas impede que se fale em "o professor" como se a profissão fosse vivida da mesma maneira por todos.

Enquanto se transformava quem ensinava, também se transformava quem tinha direito de estar na escola — e o que a sociedade esperava que a escola fizesse. A ampliação do acesso foi uma conquista decisiva, mas tornou mais visíveis, dentro das instituições, desigualdades sociais, econômicas, culturais e de saúde que sempre existiram fora delas. A escola passou a receber uma diversidade maior de estudantes e, com isso, a ser convocada a atuar não apenas no currículo, mas também em inclusão, proteção, alimentação, prevenção, cidadania, convivência e articulação com outras políticas públicas.

Reconhecer o estudante em sua integralidade é um avanço, não um problema. A tensão aparece quando novas finalidades são incorporadas sem que se redesenhem equipes, tempos e responsabilidades. Na ausência dessa redistribuição, demandas de acompanhamento social, mediação de conflitos, documentação, projetos e comunicação com famílias tendem a chegar ao professor porque ele ocupa a linha de frente do vínculo cotidiano. O raio de ação da escola se amplia; o do trabalho docente, muitas vezes, amplia-se junto.

Oliveira (2004) descreveu esse movimento ao analisar a reestruturação do trabalho docente e a incorporação de tarefas que ultrapassam a sala de aula. Reformas educacionais, novos modelos de gestão e mecanismos de responsabilização alteraram

não só o que se ensina, mas também a forma como o trabalho é organizado e avaliado. Quando funções novas são acrescentadas sem que antigas sejam retiradas ou redistribuídas, a expansão deixa de ser apenas qualitativa e passa a produzir intensificação.

É por isso que a sobrecarga não pode ser calculada apenas pelo número de aulas. Duas jornadas com a mesma carga horária formal podem ser muito diferentes quando variam o tamanho das turmas, a diversidade das necessidades, o apoio pedagógico, os recursos disponíveis, o tempo para planejamento e a quantidade de decisões administrativas e relacionais exigidas ao longo do dia. A jornada cronológica diz quanto tempo foi contratado; ela não revela, sozinha, a densidade do trabalho realizado dentro desse tempo.

A reserva legal de tempo para atividades extraclasse torna essa diferença especialmente visível. Se planejar, corrigir, estudar e organizar fazem parte da jornada, empurrá-los sistematicamente para noites e fins de semana significa transferir para o tempo privado uma parcela do trabalho institucional. Essa transferência raramente acontece como um evento dramático. Ela se instala aos poucos: uma correção levada para casa, uma reunião que se prolonga, uma mensagem respondida depois do jantar. Quando o excepcional vira hábito, a fronteira entre profissão e vida pessoal começa a perder nitidez.

Quando o trabalho deixa de caber na jornada

Nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, esse alargamento encontrou outra força: a expansão de avaliações em larga escala, metas, indicadores e sistemas de prestação de contas. Esses instrumentos podem produzir informações importantes para a gestão educacional, mas também modificam a experiência de trabalho quando resultados complexos passam a ser traduzidos em cobrança individual. A tensão não está em avaliar. Está em atribuir ao professor controle sobre fenômenos que dependem de condições muito mais amplas do que sua atuação isolada.

O problema não está na existência de avaliação. Toda atividade profissional precisa de acompanhamento e reflexão sobre resultados. A tensão aparece quando se exige do docente responsabilidade sobre fenômenos que dependem de múltiplas variáveis, muitas delas fora de seu controle. Desigualdade socioeconômica, infraestrutura, rotatividade de equipes, frequência dos estudantes, acesso a serviços de apoio e condições familiares interferem no processo educacional. Se o êxito ou o

fracasso é narrado como consequência quase exclusiva da competência do professor, amplia-se a distância entre responsabilidade atribuída e poder real de decisão.

Assunção e Oliveira (2009) ajudam a aprofundar essa questão ao mostrar que intensificação não significa apenas fazer mais tarefas em menos tempo. O trabalho se torna mais intenso também quando exige concentração contínua, decisões sucessivas, administração de conflitos, adaptação permanente e investimento emocional sem recursos equivalentes. A exaustão pode nascer da duração da jornada, mas também da densidade de acontecimentos que precisam ser processados dentro dela.

Essa densidade explica uma experiência conhecida por muitos professores: sair fisicamente da escola sem conseguir sair mentalmente dela. Uma decisão pedagógica que permaneceu em aberto, um estudante em situação de risco, um conflito com a família ou uma cobrança institucional continuam presentes na forma de antecipação, preocupação e ruminação. O expediente termina no relógio, mas o trabalho segue ocupando espaço psíquico. É nessa passagem quase imperceptível que a organização do trabalho alcança a vida privada.

Olhar para a intensificação também protege o debate de uma resposta moralizante. Diante de um profissional que afirma não conseguir acompanhar todas as demandas, perguntar apenas se ele precisa "se organizar melhor" pode deslocar para o indivíduo uma incompatibilidade entre exigências e recursos. Estratégias pessoais de organização ajudam, evidentemente, mas não multiplicam horas, não reduzem turmas e não substituem equipes ausentes. Há problemas de rotina; há, também, rotinas desenhadas de modo a produzir problema.

A digitalização tornou essa fronteira ainda mais porosa. Durante muito tempo, a vida escolar se organizou em torno de tempos e espaços relativamente delimitados. Telefone e e-mail já haviam flexibilizado essa separação, mas aplicativos de mensagens, ambientes virtuais, plataformas de gestão e redes sociais transformaram a comunicação em possibilidade permanente. A escola passou a caber no bolso — e, com ela, parte das demandas do trabalho.

A tecnologia não é, por si, adversária do professor. Ferramentas digitais ampliam acesso a materiais, colaboração, acompanhamento e criação pedagógica. O que muda é a arquitetura das expectativas. Quando uma mensagem pode ser enviada a qualquer momento, é preciso decidir institucionalmente se uma resposta também pode ser esperada a qualquer momento. Sem regras claras, facilidade de contato pode se converter em disponibilidade contínua.

A pandemia de COVID-19 expôs essa questão em escala inédita. Em pouco tempo, professores precisaram converter aulas, avaliações, materiais e formas de vínculo para ambientes remotos ou híbridos. A crise acelerou aprendizagens tecnológicas e revelou enorme capacidade de adaptação, mas também tornou visível o trabalho escondido atrás de uma aula digital: aprender plataformas, produzir conteúdos em novos formatos, acompanhar estudantes à distância, reorganizar avaliação e sustentar vínculos em meio à incerteza. Depois daquele período, discutir tecnologia sem discutir tempo e recuperação tornou-se muito mais difícil.

No período pós-pandemia, a questão não é retornar a um passado sem tecnologia. É aprender a governar a disponibilidade. Instituições precisam definir canais, horários, expectativas de resposta, responsabilidades e limites. Caso contrário, a flexibilidade tecnológica pode produzir extensão informal da jornada. O professor termina a aula, mas não necessariamente termina o trabalho.

Tempo de recuperação não é luxo nem sinônimo de descompromisso. Toda atividade de alta exigência cognitiva e emocional depende de intervalos nos quais a atenção possa se afastar do trabalho. Quando notificações, tarefas e contatos profissionais ocupam continuamente esses intervalos, a jornada formal pode até permanecer igual, mas a possibilidade de desligamento diminui. Não se trata simplesmente de "usar demais o celular"; trata-se de permanecer profissionalmente acessível quando o corpo já saiu do trabalho.

A porosidade do tempo é apenas uma camada do desgaste. Outra vem da própria matéria da docência: trabalhar com pessoas. Tardif e Lessard (2012) descrevem o ensino como profissão de interações humanas porque seu resultado depende de relações que nunca podem ser totalmente padronizadas. O professor prepara uma aula, mas a turma responde de maneira singular; estabelece regras, mas precisa interpretá-las em situações concretas; define objetivos, mas encontra estudantes com ritmos, histórias, expectativas e resistências diferentes.

Isso exige presença emocional. Não basta dominar um conteúdo ou aplicar uma técnica. É preciso perceber o ambiente, regular o tom de voz, conter irritação, transmitir segurança, reconhecer constrangimento, acolher medo, demonstrar interesse e sustentar a relação pedagógica mesmo quando o próprio professor está cansado. Esse esforço não aparece nas planilhas de carga horária, mas participa daquilo que torna uma aula possível.

A revisão sistemática de Kariou et al. (2021) ajuda a dimensionar essa faceta ao mostrar associação particularmente consistente entre burnout e estratégias de atuação superficial — situações em que o trabalhador precisa exibir emoções diferentes daquelas que efetivamente sente. O dado não significa que regular emoções seja, em si, adoecedor. Toda profissão relacional exige autocontrole. A questão está na frequência, na intensidade e nas condições em que esse controle é solicitado.

Em ambientes de confiança, apoio entre pares e autonomia, experiências difíceis podem ser compartilhadas e elaboradas. Em culturas marcadas por medo de julgamento ou culpabilização, o professor pode sentir que precisa esconder insegurança, tristeza ou exaustão para preservar uma imagem de competência. A distância entre o que se vive e o que se pode mostrar passa, então, a constituir mais uma tarefa silenciosa.

Prevenir, diante disso, não pode significar apenas ensinar técnicas de respiração, organização ou manejo do estresse. Recursos individuais têm valor, mas não substituem proteção contra humilhação, conflito persistente, sobrecarga ou isolamento. Regulação emocional é competência profissional; transformá-la em obrigação de tolerar indefinidamente um ambiente adverso é outra coisa.

Entre sentido e desgaste: do mal-estar à saúde mental docente

Se quantidade de tarefas explicasse sozinha o sofrimento, bastaria contar horas e atividades. A experiência docente mostra algo mais complexo. Demandas intensas podem ser atravessadas de maneira diferente quando existe sentido, reconhecimento, apoio e possibilidade de influência sobre decisões. Em contrapartida, tarefas relativamente simples podem se tornar corrosivas quando são vividas como repetitivas, inúteis ou distantes daquilo que o professor reconhece como núcleo de sua profissão.

A burocratização é um exemplo dessa distância. Registros e documentação são necessários à continuidade institucional e à transparência; o desgaste aparece quando produzir evidências de que o trabalho foi feito consome o tempo que deveria permitir fazê-lo melhor. O professor pode sentir que a atividade formal cresce enquanto encolhem as horas destinadas a planejar, estudar, conversar com estudantes e interpretar o que acontece na sala. O desconforto não decorre da existência de regras, mas da percepção de que os meios começam a ocupar o lugar dos fins.

Autonomia, nesse contexto, não significa ausência de currículo, avaliação ou responsabilidade comum. Significa poder exercer julgamento profissional dentro de

marcos coletivos e participar das decisões que modificam diretamente a prática. A recomendação UNESCO/OIT de 1966 já associava profissionalização à participação docente e à liberdade de escolha de métodos adequados. A questão permanece atual porque responsabilizar alguém por resultados sem lhe oferecer voz, recursos e margem de decisão cria uma combinação difícil de sustentar.

O reconhecimento tampouco se resume a elogios ou homenagens em datas comemorativas. Ele envolve remuneração, carreira, condições de trabalho, respeito social e possibilidade de desenvolvimento. Quando o discurso público afirma que professores são essenciais, mas as condições oferecidas comunicam pouca confiança, baixa autonomia ou permanente disponibilidade, surge uma contradição difícil de resolver apenas com valorização simbólica. Reconhecer a profissão significa também criar condições materiais e institucionais compatíveis com a responsabilidade que lhe é atribuída.

A literatura sobre bem-estar docente reforça esse deslocamento do olhar. Nwoko et al. (2023) identificaram fatores pessoais, socioemocionais, relacionais e organizacionais associados ao bem-estar ocupacional. Dreer (2023), ao revisar estudos sobre seus possíveis desfechos, encontrou relações com retenção, sono, vínculo professor-estudante e resultados educacionais, embora ressalte que nem todos os desenhos permitem inferências causais. A contribuição dessas revisões não está em afirmar que professores satisfeitos resolvem todos os problemas da escola, mas em mostrar que saúde profissional e funcionamento institucional se entrelaçam.

Foi nesse terreno que a expressão “mal-estar docente” ganhou força. Ao analisar transformações sociais e profissionais que afetavam a experiência de ensinar, Esteve (1999) ajudou a nomear um desconforto que não cabia inteiramente em diagnósticos individuais. O professor podia sentir perda de referência, tensão, insegurança ou desgaste sem que a explicação estivesse apenas em sua história pessoal. O conceito permitiu localizar parte do sofrimento na relação entre o trabalhador e uma profissão que mudava ao seu redor.

Nas décadas seguintes, saúde ocupacional, psicologia e saúde pública passaram a medir de forma mais sistemática estresse, burnout, ansiedade, sintomas depressivos e bem-estar entre docentes. O avanço foi importante: tornou possível comparar grupos, identificar fatores associados e avaliar intervenções. Ao mesmo tempo, abriu uma armadilha. Quanto mais precisos se tornam os instrumentos para medir sintomas,

maior é a necessidade de evitar que o problema seja reduzido ao indivíduo que os apresenta.

A classificação da CID-11 ajuda a preservar uma fronteira importante: burnout se refere ao contexto do trabalho. Essa delimitação evita que qualquer experiência de exaustão seja transformada em rótulo clínico e reforça a necessidade de investigar o que, na organização da atividade, sustenta o desgaste (OMS, 2019). Ela também oferece um ponto de apoio para distinguir burnout de outras formas de sofrimento ocupacional e de quadros como ansiedade e depressão, sem apagar possíveis sobreposições entre eles.

Essa precisão é valiosa na docência. Cansaço depois de uma semana difícil não é automaticamente burnout. Ansiedade e depressão podem ter múltiplas origens, ainda que sejam agravadas por condições laborais. E é possível sofrer intensamente no trabalho sem preencher critérios diagnósticos para um transtorno mental. Tratar toda dificuldade como doença empobrece a análise; tratar sofrimento persistente como simples fraqueza faz o mesmo.

A revisão integrativa de Costa et al. (2025), baseada em estudos brasileiros da educação básica publicados entre 2019 e 2024, encontrou recorrência de sintomas de ansiedade, estresse e burnout e identificou, entre os fatores psicossociais mais frequentes, sobrecarga, baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas e exposição à violência escolar. Os autores analisaram 12 estudos e situaram o problema simultaneamente no campo da saúde ocupacional e das condições de exercício da profissão. O resultado não autoriza transformar todos os professores em um grupo homogêneo, mas reforça algo que a trajetória histórica já sugeria: sofrimento individual pode ter raízes compartilhadas.

Vista em perspectiva, a docência contemporânea reúne uma contradição difícil de ignorar. O professor é apresentado como peça central para inovação, inclusão, cidadania, transformação digital, aprendizagem e desenvolvimento social. Essa centralidade é legítima, mas pode se converter em sobrecarga quando o reconhecimento da importância vem acompanhado da transferência de responsabilidades que dependem de redes mais amplas de proteção e políticas públicas.

Espera-se que o professor domine conhecimentos específicos, compreenda processos de aprendizagem, utilize tecnologias, trabalhe em contextos inclusivos, responda a avaliações, atue em equipe, dialogue com famílias, administre conflitos e

permaneça em formação contínua. Nenhuma dessas exigências, isoladamente, é descabida. A dificuldade aparece na soma: quais tempos, equipes, recursos e formas de reconhecimento tornam possível sustentar tantas funções sem transformar dedicação em disponibilidade ilimitada?

A saúde mental transborda a esfera privada quando o desenho do trabalho exige presença permanente, a violência se torna rotina, a burocracia toma o tempo do pedagógico ou as responsabilidades crescem sem participação nas decisões. Nessas condições, explicar o sofrimento apenas pela capacidade individual de enfrentamento significa ignorar uma parte relevante de sua origem.

Isso não elimina a singularidade. Professores não respondem da mesma maneira às mesmas condições, e qualquer análise séria precisa considerar trajetórias, vínculos, apoio social, etapa de ensino, gênero, idade, situação contratual e contexto institucional. A ideia central deste livro não é substituir uma causa individual por uma causa estrutural única. É compreender a relação entre pessoas concretas e condições concretas de trabalho.

A saúde mental docente, portanto, não pode ser lida fora da história da própria docência. A profissão que hoje discute burnout, ansiedade, violência e afastamentos foi sendo formada por processos de profissionalização, feminização, expansão da escolarização, reformas, novas formas de responsabilização e transformação tecnológica. Cada movimento trouxe conquistas e possibilidades, mas também reorganizou aquilo que se espera de quem ensina.

Esse percurso impede duas simplificações. A primeira é considerar o sofrimento um preço inevitável de uma profissão exigente, como se ensinar necessariamente consumisse quem ensina. A segunda é tratá-lo como sinal de fragilidade pessoal, descolado das condições em que o trabalho acontece. Entre essas duas leituras existe um campo muito mais fértil: investigar quando as demandas se tornam desproporcionais aos recursos, quando o trabalho emocional permanece invisível, quando as fronteiras da jornada se dissolvem e quando responsabilidade não vem acompanhada de reconhecimento e autonomia.

Também por isso, respostas exclusivamente individuais serão insuficientes ao longo desta obra. Cuidado clínico, descanso, atividade física, suporte psicológico e estratégias pessoais de regulação podem ser fundamentais para determinadas pessoas e situações, mas não substituem mudanças organizacionais quando a fonte do desgaste está no modo como o trabalho foi estruturado. Da mesma forma, melhorar condições

coletivas não elimina a necessidade de atenção individual quando alguém adoece. Uma perspectiva não anula a outra.

O percurso histórico muda, assim, o sentido da palavra sobrecarga. Ela deixa de parecer um acidente recente ou uma simples soma de tarefas e passa a ser compreendida como resultado de exigências acumuladas que precisam caber em uma rotina finita. É no cotidiano — entre prazos, interrupções, decisões concorrentes e recuperação incompleta — que se torna possível observar quando esse acúmulo deixa de ser episódico e começa a organizar a experiência profissional.

CAPÍTULO 2

QUANDO AS EXIGÊNCIAS ULTRAPASSAM OS RECURSOS: SOBRECARGA, INTENSIFICAÇÃO E DESGASTE NO TRABALHO DOCENTE

Mais trabalho não é apenas mais horas

A história da profissão mostra como responsabilidades foram se acumulando; o cotidiano revela o peso concreto desse acúmulo. Uma jornada docente é composta por atividades de natureza muito diferente: ensinar, planejar, corrigir, registrar, responder a famílias, participar de reuniões, resolver imprevistos, adaptar materiais e administrar relações. Quando essas tarefas são observadas apenas como itens de uma lista, perde-se o principal: elas competem pelo mesmo tempo e pela mesma capacidade de atenção.

Por isso, falar em carga de trabalho apenas como quantidade de horas pode esconder parte importante do problema. Há diferença entre trabalhar muitas horas e realizar, no mesmo intervalo, um número crescente de tarefas, com maior complexidade, menor margem para imprevistos e expectativa de resposta mais rápida. A literatura distingue, ainda que nem sempre de forma uniforme, carga de trabalho e intensificação: a primeira remete ao volume de trabalho; a segunda ajuda a compreender a aceleração, a compressão e a multiplicação das exigências dentro do tempo disponível. Na síntese sistemática de Creagh et al. (2025), baseada em 40 estudos sobre professores e lideranças escolares, essa combinação aparece associada ao que os autores descrevem como pobreza de tempo: não apenas ter pouco tempo, mas experimentar continuamente a sensação de que o tempo disponível é insuficiente para realizar o trabalho segundo os padrões profissionais que se consideram adequados.

A ideia de pobreza de tempo é especialmente útil para compreender a docência porque o trabalho raramente se organiza em blocos homogêneos. Uma hora de aula não equivale a uma hora de correção, de atendimento a uma família ou de preparação de uma atividade para uma turma heterogênea. Algumas tarefas exigem concentração prolongada; outras interrompem a sequência do trabalho; outras ainda precisam ser resolvidas imediatamente. Assim, duas jornadas formalmente iguais podem produzir experiências muito diferentes. O que desgasta não é apenas a extensão do expediente, mas a necessidade de alternar rapidamente entre funções pedagógicas, administrativas, relacionais e emocionais sem espaço suficiente para recuperação ou aprofundamento.

Os dados mais recentes do TALIS ajudam a tornar esse quadro concreto. Em 2024, professores em tempo integral dos anos finais do ensino fundamental no Brasil relataram, em média, 40,3 horas semanais de trabalho, número próximo da média da OCDE. O dado que chama atenção, porém, é a mudança no tempo: o total autorrelatado aumentou 4,6 horas semanais em relação a 2018. Os docentes brasileiros também informaram 29,2 horas de ensino, 9,3 horas de preparação de aulas, 6,1 horas de correção e avaliação de trabalhos e 2,6 horas de atividades administrativas por semana. A OCDE adverte que essas estimativas por tarefa são coletadas separadamente e não devem ser simplesmente somadas, pois os professores podem interpretar e estimar cada atividade de maneira distinta. Essa cautela metodológica é importante, mas não diminui o sinal principal: entre 2018 e 2024, o tempo dedicado à preparação aumentou 2,2 horas e o destinado à correção, 1,5 hora por semana entre professores em tempo integral no país (OECD, 2025a).

O crescimento de determinadas tarefas é relevante porque o tempo profissional não é infinitamente expansível. Quando a preparação de aulas ou a correção exige mais horas, alguma outra parte da rotina precisa ser reorganizada. Em certos casos, a escola amplia formalmente o tempo destinado ao trabalho extraclasse; em outros, o professor absorve a diferença antes do início das aulas, durante intervalos, à noite ou nos fins de semana. O problema, portanto, não pode ser lido apenas como uma contabilidade de horas. O que importa é saber onde essas horas cabem, que atividades deixam de receber atenção e quanto do tempo de recuperação é convertido novamente em tempo de trabalho.

Essa questão permite compreender por que tarefas que ocupam uma parcela relativamente pequena da jornada podem gerar grande incômodo. No conjunto dos sistemas educacionais participantes do TALIS 2024, cerca de metade dos professores apontou o excesso de trabalho administrativo como fonte de estresse. Ao mesmo tempo, atividades administrativas representavam, em média, uma fração bem menor do tempo total. A própria OCDE observa que a relação entre duração e estresse não é linear: o significado atribuído à tarefa, sua fragmentação, a forma como compete com atividades consideradas centrais e o modo como se combina a outras exigências ajudam a explicar o desgaste (OECD, 2025b).

Essa diferença é decisiva. Preencher um registro pode levar poucos minutos; fazer isso em diversas plataformas, repetir informações já disponíveis, interromper uma sequência de planejamento ou atender a prazos pouco coordenados pode produzir uma experiência de trabalho muito mais onerosa do que a duração isolada sugere. O

professor não avalia cada tarefa apenas pelo relógio. Também a avalia pela relação que percebe entre aquela atividade e o sentido do próprio trabalho. Quanto mais uma obrigação parece afastá-lo do ensino, do acompanhamento dos estudantes ou da preparação pedagógica, maior pode ser a sensação de desperdício do recurso mais escasso da rotina: tempo utilizável com qualidade.

No Brasil, a discussão sobre intensificação já vinha sendo formulada antes de os levantamentos internacionais recentes oferecerem novas medidas. Oliveira (2004) descreveu como reformas educacionais ampliaram responsabilidades e flexibilizaram fronteiras do trabalho docente; Assunção e Oliveira (2009) relacionaram intensificação a processos em que o trabalhador precisa responder a mais demandas e desenvolver novas competências sem que as condições de execução acompanhem essa expansão. O que os dados atuais acrescentam não é a descoberta de um fenômeno inteiramente novo, mas a evidência de que ele se reorganiza e assume formas contemporâneas.

Uma dessas formas é a responsabilização crescente por resultados que dependem de múltiplos fatores. No TALIS 2024, 66% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental indicaram a responsabilidade pelos resultados dos estudantes como fonte de estresse em grau elevado; 64% apontaram a manutenção da disciplina e 60%, o excesso de correções (OECD, 2025a). Nenhuma dessas demandas é estranha à profissão. Ensinar implica avaliar, gerir a sala e preocupar-se com a aprendizagem. O problema surge quando a responsabilidade profissional é ampliada sem que haja controle equivalente sobre as condições que influenciam os resultados, como tamanho e composição das turmas, apoio especializado, infraestrutura, tempo de planejamento e participação nas decisões.

É aí que a intensificação se torna mais do que excesso quantitativo. O professor não recebe apenas mais tarefas; recebe também responsabilidades de naturezas diferentes, muitas vezes simultâneas e, por vezes, contraditórias. Espera-se que personalize o ensino e cumpra um currículo extenso; que mantenha registros detalhados e preserve tempo para interação; que responda rapidamente às famílias e mantenha limites profissionais; que acolha necessidades emocionais e cumpra metas acadêmicas; que inove sem comprometer a previsibilidade da rotina. Cada expectativa pode ter justificativa própria. O desgaste nasce da dificuldade de conciliá-las em condições reais de trabalho.

Nessas condições, uma política que reduza uma tarefa isolada pode ter efeito limitado se o desenho geral da jornada permanecer comprimido. A pergunta mais produtiva deixa de ser apenas quantas horas o professor trabalha e passa a ser como essas horas são organizadas, quais tarefas competem entre si, quanto espaço existe para imprevistos e que grau de controle o profissional possui sobre prioridades. O tempo, nessa perspectiva, não é apenas uma medida. É uma condição de qualidade do trabalho.

A disputa pelo tempo e pela atenção

Se a intensificação comprime tarefas dentro da jornada, seus efeitos não terminam quando o professor deixa a escola. Parte do trabalho docente possui uma característica que favorece a expansão para além do espaço institucional: muitas atividades podem ser continuadas em qualquer lugar. Um conjunto de provas pode ser levado para casa; o planejamento pode ser aberto no computador à noite; uma mensagem pode chegar ao telefone durante o jantar; um relatório pode ser finalizado no domingo. A flexibilidade, que em determinadas situações parece vantagem, também permite que o trabalho avance sobre tempos que antes funcionavam como fronteiras mais nítidas de descanso e vida privada.

Essa permeabilidade não nasceu com as tecnologias digitais, mas foi ampliada por elas. Durante décadas, professores levaram cadernos, livros e correções para casa. A diferença contemporânea está na continuidade dos canais de comunicação e na multiplicidade das plataformas. O trabalho pode acompanhar o profissional no bolso. Sistemas de gestão, ambientes virtuais de aprendizagem, e-mail, grupos de mensagens, aplicativos institucionais e ferramentas de produção criaram ganhos evidentes de agilidade e acesso, mas também aumentaram as possibilidades de interrupção e de disponibilidade permanente.

Não seria correto, entretanto, tratar tecnologia como sinônimo de sobrecarga. O mesmo recurso que economiza tempo em uma tarefa pode ampliá-lo em outra; uma plataforma pode organizar informações e, simultaneamente, exigir novos registros; uma ferramenta pode facilitar a produção de material e demandar formação, atualização ou resolução de problemas técnicos. O efeito depende do desenho da tecnologia, do apoio recebido e da maneira como ela é incorporada ao trabalho. A revisão sistemática de Yang et al. (2025), que reuniu 54 estudos sobre tecnoestresse entre professores, identificou fontes ligadas tanto às características das tecnologias quanto às condições do ambiente de trabalho e às percepções dos usuários. Os autores

também encontraram repercussões sobre bem-estar e desempenho profissional e ressaltaram a importância de medidas organizacionais, como suporte técnico, flexibilidade e desenvolvimento de competências digitais.

A noção de tecnoestresse é útil justamente porque impede duas leituras simplistas. A primeira seria imaginar que todo uso de tecnologia adoece; a segunda, supor que dificuldades digitais são apenas deficiência individual de adaptação. Quando uma instituição adota múltiplos sistemas sem integração, altera ferramentas com frequência, não oferece suporte suficiente ou normaliza respostas fora da jornada, transforma um recurso potencial em nova demanda. Nesses casos, o problema não está no computador ou no aplicativo em si, mas na organização social construída ao redor deles.

A disputa pelo tempo também se manifesta por meio de interrupções. Planejar uma sequência didática exige um tipo de atenção diferente daquele necessário para responder a uma ocorrência urgente. Corrigir um texto complexo não é igual a registrar presença. A rotina docente, porém, frequentemente alterna entre tarefas profundas e solicitações rápidas. Cada mudança de foco possui um custo cognitivo, mesmo quando não é percebida como grande tarefa. Ao final do dia, o professor pode ter trabalhado continuamente e, ainda assim, conservar a sensação de que não conseguiu se dedicar suficientemente ao que considerava mais importante.

Essa experiência ajuda a compreender por que a sobrecarga pode coexistir com culpa profissional. Em profissões cujo trabalho envolve pessoas, a tarefa raramente parece inteiramente concluída. Sempre há um estudante que poderia receber um retorno mais detalhado, uma aula que poderia ser preparada com maior cuidado ou uma família que poderia ser ouvida por mais tempo. Quando o tempo disponível é insuficiente, o trabalhador precisa decidir onde ficará a incompletude. A escolha não é neutra: ela pode ser vivida como falha pessoal mesmo quando decorre de uma impossibilidade objetiva de atender simultaneamente a todas as expectativas.

A literatura sobre pobreza de tempo mostra que essa dimensão subjetiva não deve ser desprezada. Creagh et al. (2025) observaram que o aumento da carga e da intensificação interfere não apenas no bem-estar, mas também na capacidade percebida de responder às necessidades educacionais dos estudantes. Surge, então, uma tensão ética: o professor não se sente apenas cansado; pode sentir que o próprio modo de organização do trabalho o impede de oferecer a qualidade de ensino que

considera necessária. A sobrecarga passa a atingir também o sentido de competência e de integridade profissional.

Quando esse transbordamento invade tempos de descanso e convivência, a fronteira entre trabalho e vida privada se torna questão de saúde. O conflito trabalho-família não significa simplesmente ter uma profissão exigente e uma família. Ele aparece quando demandas de um domínio dificultam o cumprimento de responsabilidades ou a presença no outro. Na docência, isso pode ocorrer por falta de tempo, pela persistência mental das preocupações do trabalho ou pela necessidade de manter disponibilidade fora do expediente. O problema não se limita a quem tem filhos: qualquer pessoa possui relações, cuidados, descanso e projetos pessoais que podem ser comprimidos quando o trabalho se expande continuamente.

Entre docentes da educação básica pública no sul de Minas Gerais, Carvalho e Santos (2022) encontraram o conflito trabalho-família entre os estressores com maior capacidade de explicar os desfechos de saúde analisados. A sobrecarga de trabalho também esteve associada a transtornos mentais comuns, dores corporais e alterações do sono. O estudo é especialmente importante porque mostra que o desgaste não se organiza em compartimentos: aquilo que começa como exigência laboral pode alcançar sono, corpo, relações familiares e funcionamento psíquico. A saúde ocupacional, nesse sentido, não termina na porta da escola.

Dois anos depois, Carvalho (2024), em estudo com 438 professores da educação básica pública, aprofundou essa relação ao examinar papéis organizacionais, conflito trabalho-família, satisfação laboral, saúde mental e comprometimento afetivo. Os resultados indicaram que a sobrecarga de papéis se relacionava aos desfechos por caminhos que incluíam satisfação no trabalho e conflito trabalho-família. Mais uma vez, a relevância está menos em procurar uma causa única do adoecimento e mais em compreender a cadeia de relações: excesso de papéis, interferência na vida privada, menor satisfação e maior vulnerabilidade psíquica podem se reforçar mutuamente.

Há ainda uma dimensão de gênero que exige cuidado analítico. No estudo de Carvalho e Santos (2022), mulheres relataram maior ocorrência de sintomas, embora isso não autorize concluir que o gênero, isoladamente, explique o adoecimento. A docência brasileira permanece majoritariamente feminina e se insere em uma sociedade na qual responsabilidades domésticas e de cuidado continuam distribuídas de forma desigual. Quando o trabalho profissional invade o tempo privado, ele pode se somar a outras jornadas já existentes. Ignorar essa sobreposição seria perder parte da

realidade; tratá-la como destino natural das mulheres seria reproduzir justamente a desigualdade que precisa ser examinada.

A disputa pelo tempo, portanto, não pode ser resolvida apenas com recomendações de produtividade pessoal. Listas de prioridades, agendas e técnicas de organização podem ser úteis, mas têm alcance limitado quando a quantidade, a simultaneidade e a imprevisibilidade das demandas excedem o que cabe na jornada. Ensinar alguém a organizar melhor um volume estruturalmente excessivo pode apenas tornar mais eficiente a administração do excesso. A pergunta institucional precisa vir antes: quais tarefas são indispensáveis, quais podem ser simplificadas, quais podem ser redistribuídas e quais fronteiras de disponibilidade precisam ser protegidas?

Esse deslocamento é importante porque impede que a sobrecarga seja convertida em traço de personalidade. O professor que não consegue responder a tudo não é necessariamente desorganizado; pode estar diante de exigências incompatíveis. Aquele que leva trabalho para casa não é necessariamente incapaz de estabelecer limites; pode trabalhar em uma estrutura que depende informalmente dessa extensão da jornada. E o profissional que se sente exausto não é, por definição, pouco resiliente. Antes de avaliar a capacidade de adaptação do indivíduo, é preciso examinar o que exatamente se espera que ele suporte.

Quando os recursos não acompanham as exigências

Contar horas, entretanto, esclarece apenas uma parte do problema. Duas escolas podem exigir muito de seus professores e produzir experiências bastante diferentes se uma oferece autonomia, apoio, clareza, recursos materiais e relações de confiança, enquanto a outra combina demandas semelhantes com isolamento, ambiguidade e escassa participação nas decisões. A carga não atua no vazio. Ela encontra — ou não encontra — condições capazes de sustentá-la.

Essa relação foi sistematizada pelo modelo Demandas-Recursos do Trabalho, desenvolvido por Demerouti et al. (2001) e posteriormente ampliado em diferentes ocupações. Em termos gerais, demandas são aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais que exigem esforço sustentado; recursos são condições que ajudam o trabalhador a atingir objetivos, reduzir custos associados às exigências ou favorecer aprendizagem e desenvolvimento. O valor do modelo para este livro está menos na criação de duas listas e mais na relação entre elas. Uma demanda pode ser administrável em determinado contexto e se tornar desgastante em outro quando faltam tempo, apoio ou controle.

Isso também evita a ideia de que todo desafio profissional seja necessariamente negativo. Ensinar sempre exigirá atenção, preparação, responsabilidade e envolvimento emocional. Uma profissão completamente destituída de exigências não seria apenas irreal; poderia perder parte do sentido que mobiliza seus profissionais. O ponto crítico aparece quando o esforço se mantém elevado por longos períodos, a recuperação se torna insuficiente e os recursos disponíveis não acompanham o nível de exigência. A demanda deixa de funcionar como desafio manejável e passa a consumir recursos que não conseguem ser recompostos.

No campo docente, essa perspectiva encontrou apoio empírico consistente. Em estudo com 760 professores noruegueses, Skaalvik e Skaalvik (2018) observaram que as demandas de trabalho prediziam menor bem-estar, enquanto recursos do contexto escolar se relacionavam a melhores resultados; entre as demandas examinadas, a pressão de tempo foi o preditor mais forte do bem-estar docente. Os autores também destacaram como recursos relações positivas com colegas e gestão, cultura coletiva e consonância de valores. O cenário cultural não é o mesmo do Brasil, mas o mecanismo analítico é relevante: não basta medir o quanto se pede ao professor; é necessário perguntar com que apoio ele tenta responder.

Uma meta-análise mais recente reforça essa leitura. Li et al. (2025) sintetizaram 58 estudos e 494 tamanhos de efeito sob a perspectiva do modelo Demandas-Recursos e encontraram, de forma geral, associação negativa entre demandas de trabalho e bem-estar docente e associação positiva entre recursos e bem-estar. A análise também mostrou que diferentes tipos de demanda não têm o mesmo peso, o que é fundamental para evitar intervenções genéricas. Reduzir qualquer tarefa indiscriminadamente não equivale a melhorar o trabalho; algumas exigências podem fazer parte do núcleo significativo da profissão, enquanto outras funcionam sobretudo como obstáculos.

Os dados do TALIS sobre atividades administrativas tornam essa diferença concreta. Se o estresse fosse consequência direta do número bruto de horas, bastaria reduzir minutos. Mas a OCDE encontrou sistemas em que o estresse associado ao trabalho administrativo aumentou mesmo sem crescimento correspondente no tempo dedicado a essas tarefas. Uma hipótese plausível é que algumas atividades se tornem especialmente desgastantes quando são percebidas como fragmentadas, redundantes, pouco úteis ou concorrentes com o trabalho pedagógico. O recurso que falta, nesse caso, não é somente tempo; pode ser clareza de finalidade, integração de processos ou capacidade de participar da forma como o trabalho é organizado.

Autonomia merece atenção especial. Ela não deve ser confundida com trabalhar sozinho ou decidir tudo individualmente. Autonomia profissional significa possuir margem legítima de julgamento sobre a execução do próprio trabalho, dentro de objetivos coletivos. Quando o professor recebe responsabilidade elevada, mas quase nenhuma influência sobre os meios, surge uma assimetria: responde pelos resultados sem controlar condições essenciais de produção desses resultados. Essa combinação pode transformar responsabilidade — componente central de uma profissão — em fonte de impotência.

O apoio social funciona de modo semelhante. Uma equipe não elimina turmas numerosas, prazos ou conflitos, mas pode modificar a experiência dessas demandas. Ter colegas com quem dividir decisões, uma gestão que escuta antes de cobrar, acesso a profissionais especializados e canais claros para lidar com situações difíceis reduz a necessidade de resolver tudo individualmente. Em contraste, ambientes em que pedir ajuda é interpretado como incompetência podem converter cada problema em teste pessoal de resistência.

Também são recursos o tempo protegido para planejamento, a previsibilidade de calendários, a clareza sobre responsabilidades, o acesso a materiais e infraestrutura, o suporte técnico para tecnologias, a formação vinculada às necessidades reais e a existência de protocolos para situações de conflito. Muitos desses elementos parecem administrativos, mas possuem efeitos humanos. Um calendário previsível permite organizar vida e trabalho; uma plataforma integrada reduz repetição; um protocolo claro evita que o professor precise improvisar sozinho diante de uma crise. Organização do trabalho é, portanto, parte da política de saúde.

Essa afirmação é importante porque o debate contemporâneo sobre bem-estar costuma valorizar recursos pessoais como resiliência, autorregulação, esperança e competências socioemocionais. Eles podem, de fato, favorecer adaptação e recuperação. O problema surge quando recursos pessoais são utilizados para compensar indefinidamente falhas estruturais. Quanto mais se exige que o indivíduo seja resiliente sem alterar o ambiente que consome seus recursos, mais o conceito corre o risco de se tornar uma obrigação moral: o bom profissional seria aquele que suporta sem adoecer.

A lógica Demandas-Recursos permite formular o problema de outra maneira. Em vez de perguntar por que determinado professor não conseguiu aguentar a pressão, pergunta-se quais demandas estavam presentes, quais recursos faltavam, por quanto

tempo o desequilíbrio persistiu e que possibilidades de recuperação existiam. A mudança parece pequena, mas altera a responsabilidade analítica. O sujeito continua importando, porém deixa de carregar sozinho a explicação do que ocorre.

Essa perspectiva também ajuda a compreender por que soluções uniformes costumam produzir resultados limitados. Uma escola pode precisar reduzir burocracia; outra, melhorar apoio da gestão; outra, enfrentar conflitos e violência; outra, reorganizar horários; outra, oferecer suporte tecnológico. Em alguns contextos, o principal recurso ausente será autonomia; em outros, tempo; em outros, segurança. A política eficaz começa pelo diagnóstico do desenho real do trabalho e não pela aplicação automática de um pacote de bem-estar.

Os dados brasileiros reforçam essa necessidade de olhar para combinações. Carvalho e Santos (2022) identificaram, no mesmo contexto, sobrecarga, conflito trabalho-família, falta de autonomia, insegurança na carreira, falta de suporte social e conflitos de papel como estressores psicossociais relevantes. Eles não aparecem como peças independentes. Uma mudança de tarefa pode aumentar a sobrecarga e, ao mesmo tempo, reduzir autonomia; a falta de suporte pode fazer um conflito de papel durar mais; a insegurança pode levar o professor a aceitar extensões de jornada que, em condições mais estáveis, seriam negociadas. O desgaste é frequentemente produzido pela soma e pela interação.

É por isso que a imagem de uma balança simples entre demandas e recursos também precisa ser usada com cautela. Não existe equivalência matemática em que um recurso compense automaticamente uma exigência. Um bom relacionamento com colegas não neutraliza violência grave; autonomia não elimina jornadas impossíveis; formação digital não resolve sistemas mal desenhados. Recursos podem amortecer custos, favorecer motivação e ampliar capacidade de ação, mas algumas demandas precisam ser reduzidas, reorganizadas ou eliminadas.

A sobrecarga docente aparece, assim, menos como um problema de quantidade e mais como uma arquitetura de trabalho. Horas importam, mas importam também a densidade das tarefas, a velocidade esperada, a possibilidade de concluir uma atividade antes que outra intervenha, a porosidade das fronteiras com a vida privada e a presença de recursos que permitam realizar o trabalho sem consumo contínuo da própria saúde. A pergunta central deixa de ser se o professor trabalha muito — algo que os dados mostram de diferentes maneiras — e passa a ser se o trabalho pode ser sustentado ao longo do tempo sem depender de sacrifícios permanentes.

É nessa zona de transição que a sobrecarga deixa de ser apenas uma característica da agenda e começa a interferir na capacidade de recuperação. Quando a pressão se torna persistente, o descanso já não recompõe completamente a energia, e o trabalho pode começar a atravessar sono, humor, concentração e relações. Compreender essa passagem exige distinguir respostas humanas esperadas a períodos intensos de sinais de sofrimento que permanecem mesmo quando o episódio imediato termina.

CAPÍTULO 3

DO CANSAÇO AO ADOECIMENTO: ESTRESSE, ANSIEDADE, BURNOUT E SOFRIMENTO PSÍQUICO ENTRE DOCENTES

O limite entre uma resposta humana e um problema de saúde

Há uma fronteira difícil de enxergar entre o esforço exigido por um trabalho complexo e um processo de desgaste que começa a comprometer a vida. De um lado estão prazos, decisões, imprevistos, conflitos, responsabilidade e períodos de maior intensidade. Do outro, experiências que já não se resolvem com uma noite de sono, um fim de semana sem aulas ou a chegada das férias. Entre esses dois pontos não existe uma linha nítida. O cansaço pode ser uma resposta esperada ao esforço; o sofrimento persistente, porém, pede outra atenção.

Na docência, essa diferença merece atenção especial porque o trabalho envolve ciclos. Há semanas em que avaliações, reuniões, fechamento de notas, eventos escolares ou mudanças de calendário aumentam temporariamente a carga. É possível terminar um período assim exausto e recuperar energia quando a pressão diminui. O problema começa a mudar de natureza quando a recuperação deixa de acontecer, quando a tensão acompanha o professor mesmo fora da escola ou quando atividades antes manejáveis passam a exigir um esforço desproporcional. Nessa situação, o que parecia apenas um período difícil pode começar a interferir no sono, na concentração, nas relações, no corpo e na capacidade de encontrar sentido no trabalho.

A palavra estresse ajuda a compreender esse processo, desde que não seja utilizada como rótulo vazio. Na tradição psicológica de Lazarus e Folkman (1984), o estresse não é explicado apenas pela existência de uma demanda externa. Ele envolve a relação entre a pessoa e uma situação que é avaliada como exigente ou capaz de ultrapassar os recursos disponíveis. Essa perspectiva é particularmente útil para a docência porque duas situações formalmente semelhantes podem ser vividas de maneira diferente dependendo de autonomia, experiência, apoio, previsibilidade, recursos materiais, relações profissionais e acontecimentos que já estejam consumindo energia fora do trabalho.

Reconhecer o papel da avaliação subjetiva não reduz o problema à percepção individual. Dizer que a avaliação da situação importa não equivale a afirmar que a sobrecarga existe apenas “na cabeça” de quem a sente. Uma turma numerosa continua

numerosa; um calendário comprimido continua comprimido; uma ameaça continua sendo uma ameaça. O modo como a pessoa interpreta e enfrenta esses acontecimentos interfere na experiência de estresse, mas essa experiência é construída em contato com condições concretas. É justamente por isso que a leitura psicológica e a leitura organizacional não devem competir entre si. Uma mostra como a pressão é processada; a outra pergunta por que determinados contextos produzem pressão de forma repetida.

Em sua forma aguda, a resposta ao estresse pode ser adaptativa. Diante de uma situação que exige atenção imediata, o organismo mobiliza energia, aumenta vigilância e prioriza recursos para responder ao desafio. Em uma sala de aula, isso pode acontecer durante um conflito inesperado, uma emergência com um estudante ou uma situação avaliativa importante. A dificuldade surge quando a ativação deixa de ser episódica e passa a acompanhar o cotidiano. O corpo não distingue perfeitamente uma ameaça física de uma sequência interminável de prazos, cobranças e antecipações. Quando a pessoa permanece por longos períodos em estado de alerta, a própria recuperação se torna parte do problema.

Mudanças aparentemente pequenas ganham outro peso quando persistem, aparecem em conjunto e começam a alterar o funcionamento cotidiano. Irritabilidade, dificuldade para dormir, sensação de mente acelerada, esquecimento, tensão muscular, dores recorrentes, perda de prazer, choro frequente, dificuldade de concentração ou necessidade crescente de se afastar das pessoas podem ter inúmeras causas e não autorizam, isoladamente, qualquer diagnóstico. Ainda assim, ignorá-las porque "todo professor é cansado" pode normalizar um sofrimento que já merece atenção.

A própria ideia de saúde mental exige escapar de uma lógica binária em que alguém estaria ou completamente saudável ou doente. A Organização Mundial da Saúde trabalha com a noção de que saúde mental envolve capacidades para lidar com as tensões da vida, aprender, trabalhar e participar da comunidade, e que fatores individuais, familiares, comunitários e estruturais podem proteger ou fragilizar esse estado. Essa compreensão é importante para o professor porque permite reconhecer deterioração do bem-estar antes que exista um transtorno formalmente diagnosticado. Também impede que apenas os casos mais graves sejam considerados dignos de atenção.

Há, portanto, um território intermediário que merece ser levado a sério. Um docente pode não preencher critérios clínicos para um transtorno e, ainda assim, estar trabalhando em condições que produzem sofrimento significativo. Pode continuar dando aulas, entregando registros e cumprindo horários enquanto, fora da parte visível do trabalho, perde sono, reduz convívio social e sente que precisa reunir cada vez mais energia para realizar tarefas antes habituais. A manutenção da produtividade não é prova suficiente de bem-estar. Em profissões marcadas por responsabilidade com outras pessoas, é comum que o compromisso profissional prolongue o funcionamento mesmo quando o custo pessoal já se tornou alto.

Esse aspecto ajuda a compreender por que o adoecimento pode permanecer invisível durante tanto tempo. O professor não necessariamente interrompe o trabalho no momento em que começa a sofrer; muitas vezes, faz o contrário. Compensa dificuldades aumentando esforço, leva mais tarefas para casa, revisa repetidamente o que fez, evita pedir ajuda e tenta impedir que estudantes percebam sua exaustão. A dedicação, que em condições saudáveis sustenta a qualidade do trabalho, pode se transformar em mecanismo pelo qual o desgaste se prolonga sem ser reconhecido.

Prevenir, nesse contexto, exige observar mudanças no padrão habitual de funcionamento, e não esperar que apareça uma ruptura dramática. A questão relevante não é apenas "o professor consegue trabalhar?", mas "a que custo ele está conseguindo?". Quando a resposta cotidiana depende de privação de descanso, afastamento de vínculos, ansiedade constante ou sensação de esgotamento, a continuidade do trabalho deixa de ser indicador suficiente de que tudo está bem.

Essa passagem do estresse episódico para um desgaste persistente prepara o terreno para um conceito que se tornou quase inseparável do debate contemporâneo sobre trabalho docente: burnout. A popularidade da palavra, porém, produziu um paradoxo. Ao mesmo tempo que tornou visível uma forma de sofrimento ocupacional, também favoreceu o uso indiscriminado do termo para designar qualquer experiência de cansaço. Recuperar a história do conceito é uma maneira de devolver-lhe precisão.

Burnout: da palavra cotidiana ao fenômeno ocupacional

O burnout não nasceu como diagnóstico médico. Em 1974, Herbert Freudenberger utilizou a expressão staff burn-out ao descrever desgaste físico e comportamental entre trabalhadores de uma clínica alternativa que lidavam

intensamente com pessoas e mantinham elevado compromisso com o serviço. O texto é historicamente importante porque identificava uma tensão que depois apareceria em diversas profissões de cuidado: dedicação, idealismo e disponibilidade podem ser fontes de sentido, mas também podem participar de processos de esgotamento quando o trabalhador oferece continuamente mais energia do que consegue recuperar (FREUDENBERGER, 1974).

Poucos anos depois, Christina Maslach e colaboradores deslocaram a discussão para um programa sistemático de pesquisa sobre profissionais que trabalhavam diretamente com outras pessoas. Em 1981, Maslach e Jackson publicaram o instrumento que se tornaria a medida mais conhecida de burnout, estruturado em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. A formulação foi desenvolvida inicialmente no universo dos serviços humanos, contexto ao qual a docência se aproxima por envolver contato contínuo, responsabilidade interpessoal e necessidade de administrar emoções durante o trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981).

Com o amadurecimento da literatura, a terminologia foi sendo ajustada. A ideia de despersonalização, por exemplo, passou a ser frequentemente compreendida de forma mais ampla como cinismo ou distanciamento mental em relação ao trabalho, enquanto a dimensão de realização pessoal se aproxima da percepção de eficácia profissional. Maslach e Leiter (2016) descrevem o burnout como experiência composta por exaustão intensa, afastamento ou cinismo em relação ao trabalho e sensação de ineficácia. O ponto decisivo é que essas dimensões não descrevem simplesmente alguém “muito cansado”; elas procuram captar uma alteração na relação entre o trabalhador, sua energia, as pessoas com quem trabalha e o significado atribuído à própria atividade.

Na docência, essa diferença pode ser percebida com clareza. Um professor cansado depois de uma semana de conselho de classe pode continuar interessado nos estudantes, sentir orgulho do trabalho e recuperar disposição depois de descansar. Já um quadro de desgaste ocupacional mais persistente pode envolver sensação de esvaziamento, dificuldade de se implicar emocionalmente, irritação diante de demandas que antes eram manejáveis e percepção de que nenhum esforço produz resultado suficiente. O problema deixa de ser apenas “ter pouca energia” e passa a atingir a própria relação com o trabalho.

A exaustão costuma ser a dimensão mais facilmente reconhecida porque é a que mais se aproxima da experiência cotidiana. O professor relata não ter mais energia, sentir-se consumido ao final do dia ou começar a jornada já cansado. Contudo, a exaustão isolada não conta toda a história. O distanciamento pode aparecer como tentativa de proteção: reduzir envolvimento, evitar interações, tratar demandas humanas de forma cada vez mais mecânica ou desenvolver uma visão persistentemente negativa da escola e de quem a frequenta. A queda na eficácia percebida, por sua vez, pode se expressar na sensação de não ensinar suficientemente bem, não conseguir alcançar os estudantes ou não produzir resultados compatíveis com o esforço despendido.

É importante interpretar essas manifestações com cuidado moral. Cinismo e distanciamento não devem ser lidos automaticamente como falta de compromisso ou "perda de vocação". Em determinados contextos, afastar-se emocionalmente pode funcionar como estratégia defensiva diante de uma exigência relacional que se tornou insustentável. O problema é que essa proteção cobra preço alto justamente em uma profissão cuja matéria-prima é o vínculo. Quanto mais o trabalhador precisa se afastar para continuar funcionando, mais pode sentir que deixou de exercer a docência da maneira que considera adequada.

Essa tensão ajuda a compreender por que o burnout é particularmente relevante em profissões de interação humana. Maslach e Leiter (2016) chamam atenção para o fato de que trabalhos voltados a cuidar, ensinar ou atender outras pessoas combinam exigência emocional e normas implícitas de disponibilidade. Espera-se que o profissional seja paciente, atento, interessado e capaz de colocar necessidades de terceiros em primeiro plano. Quando a organização oferece poucos recursos para sustentar essa disponibilidade, o conflito não ocorre apenas entre quantidade de tarefas e tempo; ocorre também entre o tipo de profissional que a pessoa deseja ser e o tipo de atuação que consegue manter sob pressão.

A Organização Mundial da Saúde incorporou o burnout à CID-11 como fenômeno ocupacional associado ao estresse crônico no trabalho que não foi manejado com sucesso. A classificação explicita três dimensões próximas à tradição de Maslach: exaustão, aumento da distância mental ou negativismo em relação ao trabalho e redução da eficácia profissional. Também estabelece um limite importante: o termo se refere especificamente ao contexto ocupacional e não deve ser aplicado indistintamente a outras áreas da vida. Além disso, a OMS não o classifica como condição médica independente (OMS, 2019).

Essa decisão classificatória é útil para impedir dois equívocos comuns. O primeiro é usar "burnout" como sinônimo de depressão, ansiedade ou qualquer sofrimento emocional. O segundo é transformar a palavra em diagnóstico informal feito por colegas, gestores ou pelo próprio trabalhador sem avaliação adequada. Ao mesmo tempo, a classificação não encerrou o debate científico. A relação entre burnout e outros quadros, especialmente depressão, continua sendo discutida porque sintomas como perda de energia, dificuldade de concentração, alterações no sono e redução do interesse podem aparecer em mais de uma condição.

Bianchi e Schonfeld (2023), em artigo publicado no Bulletin of the World Health Organization, questionam inclusive a solidez da construção do burnout como síndrome distinta e chamam atenção para a sobreposição com sintomas depressivos. Essa crítica não significa que o sofrimento relacionado ao trabalho seja irrelevante; ao contrário, lembra que um rótulo ocupacional não deve impedir investigação clínica quando há sinais compatíveis com condições que exigem cuidado específico. Maslach e Leiter (2016), partindo de outra tradição teórica, também reconhecem que a diferenciação entre burnout e depressão permanece uma questão importante para pesquisa e prática.

Para um livro sobre saúde mental docente, essa controvérsia é produtiva porque obriga a abandonar certezas fáceis. Não precisamos escolher entre afirmar que "burnout é tudo" ou que "burnout não existe". O que a evidência permite dizer com segurança é que professores podem apresentar padrões persistentes de exaustão e deterioração da relação com o trabalho; que esses padrões se associam a características organizacionais e relacionais; e que sintomas semelhantes podem coexistir com ansiedade, depressão e outros problemas de saúde. A resposta adequada é aumentar a precisão, não disputar rótulos.

Essa cautela também é necessária ao interpretar pesquisas de prevalência. Uma revisão de escopo de Agyapong et al. (2022) encontrou variações muito amplas nas estimativas de estresse, burnout, ansiedade e depressão entre professores. Em vez de tratar esses intervalos como uma taxa universal da profissão, é mais rigoroso lê-los como evidência de heterogeneidade: diferentes países, momentos históricos, instrumentos, pontos de corte, níveis de ensino e desenhos de estudo produzem resultados que não são diretamente intercambiáveis. A amplitude das estimativas ensina mais sobre a necessidade de padronização do que sobre uma suposta porcentagem única de professores adoecidos.

Estudos longitudinais ajudam a avançar um pouco nessa direção porque permitem observar o que antecede mudanças no burnout ao longo do tempo. A revisão de Mijakoski et al. (2022), baseada em 33 estudos longitudinais, identificou múltiplos determinantes e destacou fatores relacionados ao clima e à pressão de trabalho, conflitos, apoio, autoeficácia e contexto organizacional. Os próprios autores, porém, registraram limitações de validade em parte da literatura. A mensagem mais consistente, portanto, não é a existência de uma causa simples, mas a formação de trajetórias de desgaste em que características pessoais e condições de trabalho interagem.

Na literatura brasileira, a revisão de Costa et al. (2025) encontrou recorrência de ansiedade, estresse e burnout entre professores da educação básica e relacionou o sofrimento a fatores como sobrecarga, remuneração insuficiente, condições laborais inadequadas e violência escolar. O achado reforça que o adoecimento não sucede à sobrecarga como efeito automático: ele pode emergir quando pressões se prolongam, recursos faltam e a recuperação se torna insuficiente.

Compreender burnout dessa maneira evita transformá-lo em identidade. O professor não "é burnout"; ele pode estar vivendo um processo de desgaste relacionado ao trabalho que precisa ser compreendido em sua história, intensidade, duração e relação com outros sintomas. Essa diferença de linguagem parece pequena, mas modifica a postura diante do problema. Em vez de etiquetar a pessoa, pergunta-se o que está acontecendo, há quanto tempo, em que contextos piora, o que mudou no funcionamento e que tipo de apoio é necessário.

A precisão conceitual abre uma questão clínica importante. Se burnout não é sinônimo de transtorno mental e seus sintomas podem se sobrepor a outras condições, como reconhecer quando o sofrimento ultrapassou a relação específica com o trabalho? Ansiedade e depressão entram nessa discussão não como continuação obrigatória do burnout, mas como experiências distintas que podem coexistir com ele ou seguir trajetórias próprias.

Quando o sofrimento transborda o trabalho

Ansiedade é uma experiência humana antes de ser um diagnóstico. Antecipar uma aula difícil, preocupar-se com uma avaliação importante ou sentir tensão antes de uma reunião conflituosa não constitui, por si só, transtorno. A ansiedade pode funcionar como sinal de preparação diante de situações percebidas como ameaçadoras ou incertas. A diferença clínica começa a depender de intensidade, persistência,

dificuldade de controle e prejuízo. A Organização Mundial da Saúde destaca que os transtornos de ansiedade envolvem medo ou preocupação intensos e excessivos, frequentemente acompanhados de sintomas físicos e cognitivos, com interferência relevante na vida cotidiana (OMS, 2025a).

Em ambientes nos quais estar alerta pode parecer necessário, separar uma reação esperada de um sofrimento persistente é especialmente difícil. Um professor que já foi ameaçado por um estudante ou familiar, por exemplo, pode começar a antecipar conflitos antes mesmo de entrar na escola. Outro pode passar a revisar repetidamente mensagens, avaliações ou registros por medo de contestação. Há ainda quem experimente palpitações, tensão, dificuldade para dormir ou preocupação persistente nos dias que antecedem determinadas turmas. Esses sinais não devem ser diagnosticados à distância, mas tampouco podem ser reduzidos a "nervosismo normal" quando se tornam intensos, duradouros e incapacitantes.

A depressão exige cautela semelhante. Tristeza, frustração e desânimo fazem parte da vida e podem surgir após conflitos, perdas ou períodos profissionais difíceis. Um episódio depressivo, porém, não se resume a estar triste. Segundo a OMS, envolve humor deprimido ou perda de interesse ou prazer por períodos prolongados, acompanhados de outros sintomas e impacto no funcionamento; a descrição clínica considera persistência ao longo de pelo menos duas semanas e diferencia esse quadro das oscilações habituais de humor (OMS, 2025b). A avaliação adequada pertence ao campo da saúde, não à gestão escolar nem ao julgamento informal de colegas.

No cotidiano docente, essa diferença pode ser obscurecida porque alguns sintomas se confundem com aquilo que a cultura profissional aprendeu a considerar normal. Falta de energia pode ser atribuída apenas ao excesso de aulas; dificuldade de concentração, à correria; insônia, ao fechamento de notas; perda de prazer, a uma “fase ruim” da escola. Cada explicação pode estar correta em determinado momento. O problema é quando a soma e a duração dos sinais deixam de caber nessas justificativas e começam a alterar também a vida fora do trabalho.

É justamente aí que a fronteira entre burnout e depressão se torna clinicamente relevante. Burnout, pela definição da CID-11, é circunscrito ao contexto ocupacional. A depressão não precisa permanecer confinada ao trabalho. Uma pessoa pode começar sentindo exaustão e aversão principalmente diante das demandas profissionais e, em outro momento, perceber perda de interesse, desesperança ou baixa energia em diferentes áreas da vida. Isso não significa que um quadro necessariamente

"vira" o outro, mas indica que a evolução dos sintomas importa e que categorias não devem substituir a observação do funcionamento real.

A edição de 2024 das descrições clínicas e requisitos diagnósticos da CID-11 reforça precisamente a importância de diagnósticos baseados em padrões clínicos, duração, impacto e diferenciação de condições, e não em um único sintoma isolado (OMS, 2024). Para o campo educacional, essa orientação possui uma consequência prática: escolas podem e devem reconhecer sinais de sofrimento, criar fluxos de acolhimento e favorecer acesso ao cuidado, mas não devem assumir a função de diagnosticar professores.

A literatura específica sobre docentes mostra que ansiedade e depressão merecem atenção para além do burnout. Hooker et al. (2025), em revisão sistemática de 19 estudos com professores da educação básica nos Estados Unidos, encontraram evidências de que esses profissionais podem apresentar níveis elevados de ansiedade e depressão e identificaram associações com estresse percebido, estratégias de enfrentamento, comportamentos problemáticos dos estudantes e clima escolar. Os autores, contudo, ressaltaram que a quantidade de estudos ainda era limitada. O contexto norte-americano tampouco pode ser simplesmente transferido para outras realidades.

Essa última ressalva é essencial. Um dos problemas da discussão sobre saúde mental docente é a tentação de transformar qualquer número internacional em retrato universal da profissão. Sistemas educacionais diferem em carga horária, remuneração, tamanho de turmas, segurança, políticas de apoio, formação, vínculos de trabalho e acesso à saúde. Até dentro de um mesmo país, professores vivem contextos muito diferentes. A melhor literatura não elimina essa diversidade; ela ajuda a formular hipóteses sobre mecanismos que precisam ser examinados localmente.

O conjunto de estudos brasileiros reunido por Costa et al. (2025) reforçam a presença de sofrimento psíquico associado a condições laborais, mas também mostram a necessidade de ampliar desenhos longitudinais e padronizar medidas. Essa limitação não enfraquece o problema; ela impede que se transforme preocupação legítima em falsa precisão. Saber que há recorrência de sintomas de ansiedade, estresse e burnout é relevante. Afirmar uma prevalência nacional única sem base representativa seria ir além do que a evidência permite.

Essa prudência também ajuda a combater a patologização. Se toda frustração vira transtorno, perde-se a capacidade de reconhecer respostas humanas normais a

contextos difíceis. Por outro lado, se todo sofrimento é explicado como "parte da profissão", cria-se um ambiente em que pedir ajuda parece sinal de fraqueza. Uma cultura saudável precisa sustentar as duas ideias ao mesmo tempo: nem toda dor é doença, mas nenhuma dor persistente precisa ser ignorada para provar compromisso profissional.

Há uma consequência ética nessa forma de pensar. Quando a organização atribui todo sofrimento à vulnerabilidade individual, a resposta tende a ser selecionar pessoas "mais resilientes" ou oferecer intervenções para que suportem melhor as mesmas condições. Quando atribui tudo ao ambiente, corre o risco de ignorar diferenças individuais e necessidades clínicas reais. O cuidado mais responsável é multiescalar: reduzir riscos organizacionais, fortalecer recursos coletivos, preservar possibilidades de recuperação e garantir acesso a avaliação e tratamento quando necessários.

A linguagem utilizada dentro das escolas também faz parte desse cuidado. Expressões como "não aguenta pressão", "está sem perfil para sala de aula" ou "todo mundo passa por isso" transformam sofrimento em julgamento moral. O efeito pode ser silenciamento. O professor aprende que admitir dificuldade ameaça sua imagem de competência e passa a esconder sinais até que a situação se torne mais grave. Em sentido oposto, banalizar diagnósticos em conversas cotidianas também pode produzir confusão e estigma. Acolher não é diagnosticar; reconhecer não é rotular.

A forte identidade profissional acrescenta outra tensão. A possibilidade de adoecer em uma atividade que também oferece propósito pode gerar culpa: "se eu gosto de ensinar, por que não estou conseguindo?". A pergunta parte de uma falsa oposição. Sentido e sofrimento podem coexistir. Um trabalho pode ser valioso e, ao mesmo tempo, estar organizado de maneira insustentável em determinado período. Reconhecer essa coexistência preserva a história profissional sem minimizar o sofrimento.

O mesmo vale para a procura por cuidado. Buscar avaliação psicológica ou médica quando sintomas persistem não significa concluir antecipadamente que existe um transtorno. Significa levar a sério mudanças que estão afetando a vida. Em um livro dirigido a profissionais e pesquisadores, é importante manter essa fronteira: conhecimento científico pode ajudar a reconhecer padrões e fatores de risco, mas diagnóstico é processo clínico que exige avaliação individual.

Quando a pressão deixa de ser episódica e passa a alterar energia, vínculo, humor, ansiedade e funcionamento, a quantidade de trabalho já não explica tudo.

Determinadas experiências podem acelerar ou aprofundar esse desgaste, sobretudo quando o próprio lugar de trabalho deixa de ser percebido como seguro. A violência introduz justamente essa ruptura: além de exigir do professor, a escola pode tornar-se um espaço diante do qual ele passa a antecipar ameaça.

Quando o sofrimento é compreendido dessa forma, a quantidade de trabalho deixa de ser a única variável relevante. Há experiências capazes de alterar de modo mais abrupto a sensação de segurança e a relação com o espaço profissional. Uma ameaça, uma agressão, uma humilhação pública ou um conflito persistente podem continuar produzindo efeitos depois que o episódio terminou, sobretudo quando o professor precisa retornar ao mesmo ambiente no dia seguinte. É a partir dessa ruptura da segurança que a violência escolar entra na discussão sobre saúde mental docente.

CAPÍTULO 4

QUANDO A ESCOLA DEIXA DE SER UM ESPAÇO SEGURO: VIOLÊNCIA, CONFLITOS E VULNERABILIDADE EMOCIONAL DO PROFESSOR

Quando o lugar de ensinar passa a exigir vigilância

A escola costuma ser imaginada como espaço de proteção, aprendizagem e convivência. Para o professor, porém, essa imagem se torna instável quando o próprio lugar de trabalho passa a exigir vigilância. Nesse cenário, o sofrimento não nasce apenas da quantidade de tarefas ou da falta de tempo: pode nascer da expectativa de uma nova ameaça, de uma agressão, de uma exposição pública ou da sensação de que a instituição não conseguirá protegê-lo quando um conflito ultrapassar limites aceitáveis.

Essa transformação é importante porque segurança não é apenas ausência de ataque físico. Uma pessoa pode nunca ter sido agredida corporalmente e, ainda assim, trabalhar sob medo. Ameaças, intimidação, insultos persistentes, exposição pública, dano a pertences, assédio, perseguição ou humilhação podem produzir uma experiência de vulnerabilidade que altera a maneira como o ambiente é percebido. Em pesquisas sobre violência dirigida a professores, o campo foi gradualmente ampliando o conceito justamente porque medir apenas agressões físicas deixava de fora parte relevante da experiência profissional (MCMAHON et al., 2014; QIAO et al., 2026).

Esse alargamento conceitual não significa chamar qualquer conflito de violência. Divergências fazem parte da vida escolar. Um estudante pode contestar uma regra; uma família pode discordar de uma avaliação; colegas podem divergir sobre decisões pedagógicas. Instituições democráticas precisam suportar conflito sem tratá-lo automaticamente como ameaça. O limite começa a mudar quando a discordância se converte em intimidação, desqualificação sistemática, ameaça, perseguição, agressão ou outra ação capaz de constranger e produzir medo. Misturar conflito e violência empobrece a análise tanto quanto restringir violência apenas ao que deixa marca física.

A pesquisa internacional sobre vitimização docente cresceu justamente a partir dessa necessidade de tornar visível um fenômeno que durante muito tempo aparecia como tema secundário dentro dos estudos de violência escolar. Em 2014, McMahon et al., em levantamento com 2.998 professores de educação básica nos Estados

Unidos, mostraram que experiências de vitimização eram frequentes quando se incluíam diferentes formas de assédio, delitos contra a propriedade e ataques físicos. O dado mais importante daquele estudo talvez não seja uma porcentagem isolada, mas a constatação de que olhar somente para agressões graves subestimava a variedade de situações vividas por professores (MCMAHON et al., 2014).

Uma década depois, o debate se tornou mais amplo e mais preciso. A força-tarefa da American Psychological Association sobre violência contra educadores reuniu pesquisas nacionais com dezenas de milhares de profissionais e passou a examinar agressões verbais, ameaças e violência física provenientes não apenas de estudantes, mas também de pais, colegas e administradores. Os resultados publicados por McMahon et al. (2024b) indicam que a experiência de violência não está restrita a uma relação professor-aluno desajustada; ela pode atravessar diferentes vínculos da organização escolar. Essa constatação muda a pergunta. Em vez de procurar um único agressor típico, torna-se necessário compreender ecossistemas de relações nos quais comportamentos hostis podem ser tolerados, reproduzidos ou enfrentados.

A atualização mais recente da literatura reforça essa diversidade. Qiao et al. (2026), em meta-análise de 59 estudos de 26 países sobre bullying de estudantes contra professores, encontraram grande variação entre medidas e contextos e mostraram discrepâncias importantes entre relatos de professores e relatos de estudantes. A revisão reuniu formas verbais, físicas, relacionais, sexuais e digitais de agressão. Mais uma vez, a utilidade do resultado está menos em buscar uma taxa universal do que em reconhecer que a vitimização pode assumir formas muito diferentes e que estimativas dependem do conceito usado, do período perguntado, do país e de quem responde ao instrumento.

Essa cautela é indispensável porque números elevados podem gerar dois erros. O primeiro é produzir uma imagem da escola como espaço naturalmente violento, o que não corresponde à enorme diversidade das instituições. O segundo é banalizar as estatísticas: se tudo parece violência, nada parece suficientemente grave para exigir resposta. A literatura mais consistente aponta em outra direção. É preciso identificar padrões, intensidade, repetição, contexto e consequências. Um insulto isolado, uma ameaça reiterada e uma agressão física não são eventos equivalentes, embora todos possam afetar o trabalhador.

No Brasil, a violência contra professores também não pode ser compreendida apenas por episódios noticiados de grande repercussão. Plassa, Paschoalino e

Bernardelli (2021), utilizando dados do SAEB de 2017, analisaram relatos de crimes contra a propriedade e ameaças ou atentados contra a vida de professores. O estudo encontrou associações entre vitimização e características pessoais e ambientais, além de examinar repercussões sobre o conteúdo desenvolvido em classe. A contribuição dessa pesquisa está em mostrar que a violência pode interferir no trabalho pedagógico antes mesmo de aparecer como afastamento ou diagnóstico: ela modifica decisões tomadas dentro da aula.

Esse efeito nem sempre é imediatamente visível. Um professor que teme nova confrontação pode evitar determinadas intervenções disciplinares, encurtar discussões, modificar atividades, deixar de circular entre grupos ou escolher estratégias que reduzam exposição. O conteúdo formal pode continuar sendo ministrado, mas a liberdade pedagógica diminui. Quando a segurança pessoal entra no cálculo de cada decisão, uma parcela da atenção que deveria estar dedicada à aprendizagem passa a ser consumida pela vigilância.

Violência e saúde mental se encontram aqui sem que seja necessário estabelecer causalidades simplistas. Um episódio agressivo não produz automaticamente um transtorno; pessoas reagem de modos diferentes e contam com recursos distintos. Contudo, sentir que uma ameaça pode se repetir altera a forma como o organismo e a mente se preparam para o trabalho. A antecipação ganha um objeto concreto: a próxima aula, o próximo encontro com determinada família, a próxima reunião ou até o trajeto de chegada à escola.

A vulnerabilidade se torna ainda mais complexa quando o conflito ultrapassa os muros físicos. A comunicação digital ampliou possibilidades de diálogo entre escola e comunidade, mas também pode prolongar hostilidades. Gravações fora de contexto, mensagens ofensivas, campanhas de desqualificação, exposição de imagem ou ataques em redes sociais fazem com que a agressão deixe de terminar quando a pessoa sai do prédio. A meta-análise de Qiao et al. (2026) incluiu o cyberbullying entre as formas de bullying dirigidas a professores, evidenciando que a fronteira entre ambiente escolar e ambiente digital se tornou parte do próprio problema contemporâneo.

A escola, portanto, pode deixar de parecer segura sem que suas portas, grades ou câmeras tenham mudado. O que se altera é a expectativa de previsibilidade. O professor começa a perguntar não apenas o que vai ensinar, mas o que pode acontecer enquanto ensina. Essa perda de previsibilidade é o ponto em que violência e sofrimento psíquico começam a se encontrar de maneira mais profunda.

O episódio termina; a experiência pode continuar

Quando um conflito grave termina, a rotina escolar costuma exigir rapidez. É preciso reorganizar a turma, registrar a ocorrência, comunicar a gestão, conversar com responsáveis, cumprir horários e retomar o conteúdo. A instituição precisa continuar funcionando. Para o trabalhador envolvido, porém, o tempo da experiência pode ser outro. O corpo pode permanecer em alerta; a cena pode ser lembrada repetidamente; determinadas falas podem continuar sendo antecipadas; o professor pode evitar espaços, pessoas ou situações associadas ao episódio. A agenda escolar segue adiante, mas a sensação de segurança pode não acompanhar o mesmo ritmo.

A literatura oferece evidências importantes dessa relação. McMahon et al. (2024a), em estudo com 9.370 professores da educação básica nos Estados Unidos, examinaram violência verbal, ameaças e violência física provenientes de estudantes, pais, colegas e administradores. Os modelos mostraram que violência verbal e ameaçadora se associaram a maior ansiedade e estresse e, por esse caminho, a maiores intenções de transferência de escola ou abandono da profissão. Como o estudo é observacional, não permite transformar associação em destino individual; ainda assim, ajuda a compreender um mecanismo plausível: quando o trabalho se torna fonte recorrente de ameaça, permanecer pode começar a parecer psicologicamente mais caro.

Essa relação entre violência e permanência profissional é particularmente significativa na docência porque vínculos ocupam lugar central na identidade de muitos professores. O trabalho não se resume à execução de tarefas; ele inclui pertencimento a uma comunidade escolar e construção de relações ao longo do tempo. Ser atacado por um estudante, hostilizado por uma família ou humilhado por alguém da própria organização pode afetar mais do que a sensação de segurança imediata. Pode atingir a crença de que há reciprocidade mínima para que o trabalho continue fazendo sentido.

A origem da agressão, por esse motivo, importa. A violência proveniente de estudantes pode ser experimentada de uma forma; a ameaça de uma família, de outra; a hostilidade de colegas ou superiores adiciona ainda a sensação de não encontrar proteção dentro da própria organização. McMahon et al. (2024a) mostraram que diferentes fontes de violência verbal e ameaçadora se associavam ao estresse e à ansiedade dos professores. O resultado impede que o problema seja reduzido à ideia de

"indisciplina do aluno". A segurança do trabalhador depende do conjunto de relações que a instituição permite, regula e protege.

Reddy et al. (2024), em análise socioecológica realizada durante a pandemia, também reforçam que a experiência de segurança docente precisa ser compreendida em múltiplos níveis. Características individuais importam, mas não explicam sozinhas a vitimização ou o bem-estar. Relações, políticas escolares, apoio institucional e contexto social participam da experiência. Esse enquadramento é particularmente útil porque evita dois atalhos: culpar o professor por não conseguir controlar a situação ou culpar exclusivamente o estudante sem examinar os processos que cercam o episódio.

No cotidiano, um dos efeitos mais destrutivos pode ser justamente a sensação de isolamento. Depois de uma agressão, a resposta institucional comunica algo ao trabalhador. Quando há acolhimento, registro, acompanhamento e definição clara de responsabilidades, a escola sinaliza que a violência não será tratada como parte normal do ofício. Quando a resposta é minimizar, aconselhar silêncio ou sugerir que o professor "não provoque" novas situações, o episódio pode ganhar uma segunda camada de dano: além de ter sido vítima de uma agressão, o profissional percebe que talvez precise administrá-la sozinho.

Esse segundo dano ajuda a explicar por que apoio administrativo aparece com tanta frequência na literatura sobre vitimização docente. Astor et al. (2024), estudando 6.643 professores, mostraram que políticas escolares, estratégias de disciplina e fatores relacionais se associam à percepção de segurança e vitimização. Os autores não encontram uma solução única, mas evidenciam que o clima de segurança é construído por relações e práticas organizacionais, e não apenas por dispositivos físicos. A segurança percebida emerge de sinais cotidianos sobre como a escola responde a comportamentos, conflitos e necessidades de seus membros.

A experiência brasileira acrescenta uma dimensão importante a esse quadro: a escola não está isolada do território. Zucco e Trindade (2024), em pesquisa qualitativa com professores de uma escola pública de Florianópolis, observaram que as violências no espaço escolar eram percebidas em relação direta com o contexto social e cultural em que a instituição estava inserida. As autoras destacam a importância do planejamento da política educacional e mostram que a violência não pode ser interpretada como problema interno desconectado das relações que atravessam a comunidade.

Em alguns territórios, essa conexão se torna literalmente uma questão de sobrevivência. Morais, Souza e Santos (2024) investigaram trabalho e saúde de professores de uma escola pública localizada em área marcada por violência armada no Rio de Janeiro. Os relatos analisados mostram que a violência do entorno invade a organização do trabalho, produz medo, exige estratégias coletivas de proteção e afeta a saúde dos trabalhadores. O estudo é localizado e qualitativo, portanto não pretende representar todas as escolas brasileiras. Sua força está justamente em revelar uma experiência que estatísticas gerais tendem a apagar: há docentes para os quais ensinar inclui acompanhar tiroteios, interrupções, riscos no deslocamento e efeitos da violência sobre estudantes e comunidade.

Essa realidade amplia o conceito de violência laboral. O agressor não precisa estar dentro da sala para que o trabalho seja afetado. Um território com conflitos armados, uma comunidade atravessada por ameaças ou uma sequência de episódios graves no entorno pode fazer com que a chegada e a saída da escola se tornem fontes de tensão. A instituição escolar recebe, portanto, impactos de desigualdades e violências que não produziu, mas precisa administrar. O problema surge quando a responsabilidade por essa administração recai quase integralmente sobre profissionais que não dispõem de recursos para enfrentá-la.

A saúde mental do professor aparece, então, menos como reação individual a um evento e mais como resultado de uma relação prolongada com previsibilidade, apoio e capacidade de resposta. Uma ameaça pode ser grave por seu conteúdo; pode se tornar ainda mais danosa quando ninguém sabe o que fazer depois dela. Protocolos confusos, registros inconsistentes e ausência de encaminhamento aumentam incerteza. O professor não sabe se será protegido, se precisará reencontrar imediatamente o agressor ou se a situação será reinterpretada como falha de manejo de sala.

O medo de ser responsabilizado também pode silenciar ocorrências. Em profissões nas quais competência é associada à capacidade de manter autoridade e controlar o ambiente, admitir que houve uma agressão pode parecer, para alguns, confessar incapacidade profissional. Essa associação é injusta e perigosa. Nenhuma habilidade pedagógica elimina completamente a possibilidade de violência. Quando o registro de um episódio ameaça a imagem de competência do professor, a organização perde informação necessária para compreender padrões e prevenir recorrências.

Há ainda uma diferença importante entre medo e prudência. Depois de um episódio grave, ajustar procedimentos e aumentar atenção pode ser uma resposta razoável. A preocupação surge quando a vigilância se torna permanente e invade situações que antes eram percebidas como comuns. O professor passa a interpretar ruídos, mensagens ou gestos como possíveis sinais de nova ameaça. Essa alteração não deve ser diagnosticada a partir de uma descrição genérica, mas revela como a violência pode reorganizar a atenção e tornar o trabalho emocionalmente mais caro.

A longo prazo, o resultado pode aparecer em escolhas profissionais. Transferir-se de escola, reduzir carga horária, evitar determinadas turmas ou abandonar a docência não são decisões explicadas por um único fator. Ainda assim, pesquisas como as de McMahon et al. (2024a; 2024b) mostram que violência, estresse e intenção de saída estão relacionados. Quando esse padrão se repete, deixa de ser apenas questão de bem-estar individual e passa a afetar retenção de profissionais, continuidade pedagógica e capacidade institucional.

Chegamos, assim, a uma conclusão incômoda: a violência não termina necessariamente quando cessa a agressão. Ela pode permanecer na antecipação, na desconfiança, na mudança de conduta, na sensação de abandono e na decisão de afastar-se. Por isso, responder ao episódio é diferente de restaurar segurança. O primeiro exige interromper o risco; o segundo exige reconstruir confiança.

Segurança escolar não se resume a endurecer a escola

A reação mais imediata diante da violência costuma ser perguntar como impedir que o próximo episódio aconteça. Em situações graves, medidas físicas e protocolos de emergência podem ser indispensáveis. O problema aparece quando segurança é reduzida a controle de acesso, vigilância, punição ou presença de aparatos de proteção. Essas medidas respondem a determinadas ameaças, mas não conseguem, sozinhas, restaurar relações, melhorar clima institucional ou enfrentar formas de violência que acontecem dentro dos próprios vínculos cotidianos.

Astor et al. (2024) oferecem uma contribuição relevante ao mostrar que estratégias de segurança, disciplina positiva e relações escolares se conectam à vitimização e à percepção de segurança dos professores. O estudo encontrou associações complexas, inclusive indiretas, entre políticas e experiências dos docentes. Em vez de legitimar uma fórmula única, os resultados sugerem que escolas seguras dependem de coerência entre regras, práticas relacionais e formas de resposta. Uma

câmera pode registrar uma agressão; ela não cria, por si, confiança para que uma ameaça seja relatada antes de se concretizar.

Perry et al. (2024) chegaram a conclusão semelhante ao perguntar a professores quais abordagens utilizadas pelas escolas eram percebidas como efetivas contra violência. O estudo comparou práticas de disciplina excludente, endurecimento da segurança, prevenção e intervenção em crise. As percepções docentes favoreceram especialmente estratégias preventivas e relacionais em diversas situações, embora a efetividade percebida variasse conforme o tipo de violência. A lição é menos sobre escolher uma ferramenta e mais sobre abandonar a expectativa de que uma única resposta sirva para todos os episódios.

A revisão de escopo de Stilwell et al. (2025) mostra, contudo, uma lacuna importante: apesar de a violência dirigida a professores ser documentada internacionalmente, são poucos os estudos que avaliam intervenções desenhadas especificamente para reduzir a vitimização docente. A literatura é muito mais abundante em medir o problema do que em testar soluções. Essa assimetria precisa ser reconhecida para que recomendações não sejam apresentadas como evidência consolidada quando ainda são, em grande parte, inferências a partir de estudos de clima escolar, prevenção da violência e práticas institucionais.

Isso não significa que seja preciso esperar por uma intervenção perfeita para agir. Significa que as respostas devem ser proporcionais, monitoradas e construídas com quem vive o problema. A própria pesquisa de Perry et al. (2024) parte da percepção dos professores, lembrando algo simples: políticas de segurança fracassam quando são desenhadas sem escutar aqueles que precisam implementá-las e conviver com seus efeitos. Segurança não é apenas aquilo que uma norma declara; é aquilo que as pessoas conseguem experimentar no cotidiano.

No Brasil, a construção recente de políticas nacionais indica um movimento de reconhecimento institucional da violência escolar. A Lei nº 14.643/2023 autorizou a implantação do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas. O Decreto nº 12.006/2024 instituiu o SNAVE e definiu, entre suas prioridades, mapeamento de ocorrências, formação para prevenção e resposta, orientação às escolas e apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vitimados por violência. O texto é relevante para este livro porque explicita que prevenção e resposta não dizem respeito apenas à proteção física do espaço, mas também ao cuidado de quem foi atingido (BRASIL, 2023; BRASIL, 2024a).

Outra mudança legislativa de 2024, a Lei nº 14.811, fortaleceu medidas de proteção contra violência em estabelecimentos educacionais e inseriu no Código Penal os tipos de intimidação sistemática e intimidação sistemática virtual. Seu foco protetivo inicial está dirigido a crianças e adolescentes, mas a alteração penal também sinaliza como práticas de intimidação e humilhação, inclusive em ambiente digital, passaram a receber reconhecimento jurídico mais explícito. Para o campo educacional, essa mudança reforça a necessidade de protocolos capazes de distinguir conflito, indisciplina, bullying, ameaça e outras formas de violência sem tratar tudo pela mesma lógica (BRASIL, 2024b).

Ainda assim, nenhuma norma elimina sozinha a distância entre protocolo e experiência. A existência de um fluxo formal só produz segurança quando as pessoas sabem que ele funciona. Isso envolve registrar sem constranger a vítima, avaliar risco, comunicar decisões, proteger contra retaliação, oferecer apoio e acompanhar o retorno ao trabalho. Também envolve responder de maneira educativa e proporcional quando possível, sem confundir cuidado com impunidade nem punição automática com prevenção.

Essa combinação é difícil porque a escola possui dupla responsabilidade: proteger seus trabalhadores e continuar sendo instituição de formação de crianças e adolescentes. Tratar um estudante que cometeu agressão apenas como inimigo da escola pode ignorar necessidades educacionais, familiares ou de saúde; tratar o episódio apenas como expressão de sofrimento do estudante pode apagar o dano causado ao professor. Uma política madura precisa sustentar as duas responsabilidades sem sacrificar uma em nome da outra.

O mesmo vale para conflitos com famílias. A participação familiar é essencial para a educação, mas parceria não significa ausência de limites. Discordâncias podem e devem ser discutidas. Ameaça, humilhação e perseguição não se tornam aceitáveis porque partem de responsáveis preocupados com um filho. Instituições que deixam cada professor negociar sozinho os limites dessa relação transformam uma responsabilidade organizacional em risco individual.

A segurança também depende de aquilo que acontece entre adultos. Assédio, intimidação e hostilidade praticados por colegas ou gestores podem ser menos visíveis para estudantes, mas atingem diretamente o clima de trabalho. Quando a própria liderança participa de práticas abusivas ou minimiza agressões, protocolos externos

perdem credibilidade. A confiança institucional se constrói, em grande parte, pela expectativa de que regras valem também para quem ocupa posições de poder.

Uma resposta consistente à violência docente é socioecológica: considera pessoa, relações, organização, território e políticas públicas. Reddy et al. (2024) e Astor et al. (2024) ajudam a sustentar essa leitura ao mostrar que segurança e vitimização são influenciadas por fatores em diferentes níveis. O professor precisa de recursos para manejar conflitos, mas não pode ser transformado em sistema de segurança de uma pessoa só. A escola precisa de protocolos, mas eles precisam estar articulados a relações confiáveis. A rede precisa de políticas, mas elas precisam chegar ao cotidiano.

Esse ponto também explica por que prevenção não deve começar apenas depois da primeira agressão grave. Clima escolar, regras compreensíveis, canais de comunicação, manejo de conflitos, acompanhamento de ocorrências e vínculos com serviços de saúde e proteção formam uma infraestrutura cotidiana. Quando funcionam, reduzem incerteza e ampliam capacidade de resposta. Quando existem apenas no papel, o professor descobre sua fragilidade justamente no momento em que mais precisa delas.

Vista desse ângulo, a violência não constitui um tema lateral à saúde mental docente. Ela pode reorganizar a maneira de ensinar, circular pela escola, estabelecer vínculos e imaginar o próprio futuro profissional. Mas nem a exposição nem os recursos disponíveis se distribuem igualmente: etapa de ensino, vínculo, território, área de atuação e trajetória modificam o tipo de risco enfrentado.

A própria distribuição desses riscos impede qualquer retrato uniforme da docência. Falar em "o professor" como figura abstrata torna-se insuficiente quando pessoas que exercem a mesma profissão trabalham sob condições tão distintas. Compreender saúde mental exige, portanto, observar não apenas a categoria profissional, mas as circunstâncias concretas em que diferentes trajetórias são construídas.

CAPÍTULO 5

UMA PROFISSÃO, DIFERENTES EXPERIÊNCIAS: CONTEXTOS, TRAJETÓRIAS E DESIGUALDADES NO ADOECIMENTO DOCENTE

A categoria "professor" esconde muitas experiências

A expressão "saúde mental docente" é útil para nomear um campo de investigação, mas pode sugerir uma homogeneidade que não existe. Sob o mesmo nome profissional convivem pessoas que trabalham com crianças pequenas, adolescentes, jovens e adultos; docentes em início de carreira e profissionais com décadas de experiência; vínculos estáveis e contratos temporários; redes públicas e privadas; escolas urbanas, rurais, periféricas e instituições de ensino superior. A profissão é comum, mas as condições concretas em que ela é exercida não são.

Essa diferença não é um detalhe metodológico. Ela altera o tipo de demanda que chega ao trabalhador, os recursos disponíveis para enfrentá-la e até o significado atribuído ao próprio trabalho. Uma professora da educação infantil pode passar grande parte do dia em atividades que combinam cuidado corporal, atenção contínua, mediação afetiva e interação com famílias. Um professor dos anos finais do ensino fundamental pode circular por várias turmas, lidar com grande número de estudantes e enfrentar desafios intensos de disciplina. No ensino médio, somam-se pressões ligadas a desempenho, exames e decisões de futuro. No ensino superior, a docência frequentemente se combina com pesquisa, extensão, orientação, produção científica, gestão e avaliação institucional. Chamar todas essas experiências simplesmente de "trabalho docente" é correto, mas insuficiente para compreender como o desgaste se produz.

Nesse sentido, diferenças de prevalência de estresse ou burnout entre grupos não devem ser lidas como se revelassem uma característica essencial das pessoas. Elas podem refletir formas distintas de organização do trabalho. Quando um grupo apresenta mais exaustão, a pergunta mais fértil não é "o que há de errado com essas pessoas?", mas "que demandas estão concentradas nesse contexto, que recursos estão faltando e que história profissional tornou esse grupo mais exposto?". Essa mudança de pergunta evita transformar idade, gênero ou etapa de ensino em causas biológicas ou psicológicas de um problema que é, em grande medida, relacional e organizacional.

Os dados do TALIS 2024 ajudam a visualizar essa cautela. No Brasil, entre professores dos anos finais do ensino fundamental participantes da pesquisa, a idade média foi de 42 anos e 65% eram mulheres. A mesma fonte mostra que 64% tinham contrato permanente e que docentes iniciantes eram mais propensos a vínculos por prazo determinado do que colegas mais experientes. Esses números são importantes porque descrevem uma configuração concreta do trabalho, mas a própria OCDE adverte que o TALIS é baseado em autorrelato e que seus resultados devem ser interpretados dentro do contexto de cada sistema educacional. Além disso, a amostra brasileira mencionada nessa nota corresponde a docentes dos anos finais do ensino fundamental; ela não representa automaticamente professores de todas as etapas (OECD, 2025a).

Essa delimitação é mais do que uma formalidade. Um dos problemas frequentes na literatura sobre saúde docente é utilizar um resultado produzido em determinado segmento como se ele descrevesse toda a profissão. Isso acontece, por exemplo, quando uma pesquisa com professores do ensino fundamental é apresentada como evidência sobre "os professores brasileiros", ou quando dados obtidos durante a pandemia são tratados como retrato permanente do trabalho depois da reabertura das escolas. A qualidade de uma interpretação depende tanto daquilo que os dados mostram quanto daquilo que eles não permitem afirmar.

O próprio TALIS oferece um exemplo interessante de como generalizações rápidas podem falhar. Na média dos sistemas participantes da OCDE, mulheres e professores mais jovens relatam com maior frequência níveis elevados de estresse. No Brasil, entretanto, a pesquisa não identificou diferenças significativas por gênero e idade nesse indicador específico. Ao mesmo tempo, professores iniciantes relatam mais dificuldades em algumas dimensões da prática e enfrentam maior presença de contratos temporários. Ou seja, uma característica pode não aparecer associada ao estresse em uma medida e, ainda assim, estar relacionada a condições de trabalho distintas em outras dimensões (OECD, 2025a; OECD, 2025b).

Esse resultado ajuda a desmontar uma ideia tentadora: a de que bastaria identificar "quem sofre mais" para localizar os grupos de risco. A trajetória é mais complexa. Um professor jovem pode chegar à escola com energia, formação recente e disposição para aprender, mas também com menor familiaridade com rotinas institucionais, menos capital relacional e vínculo precário. Um professor experiente pode dominar melhor a sala de aula e ter maior segurança profissional, mas acumular responsabilidades administrativas, frustrações e exposição prolongada a mudanças

institucionais. Dependendo da escola, do apoio e do momento da carreira, qualquer um desses elementos pode pesar mais.

A revisão sistemática de Davis e Park (2025), centrada em docentes nos primeiros cinco anos de carreira, mostra justamente que o ingresso na profissão constitui um período particular. Os autores identificaram, em estudos publicados entre 2020 e início de 2025, desafios relacionados a carga de trabalho, isolamento profissional, processos de indução interrompidos ou insuficientes e desgaste emocional. Também encontraram fatores protetores relativamente consistentes: mentoria de qualidade, programas estruturados de inserção, apoio de colegas, autonomia e liderança capaz de acompanhar o professor. O dado mais relevante não é que o iniciante "tolere menos" o trabalho, mas que entrar em uma profissão complexa sem apoio aumenta o custo de aprender a exercê-la.

Existe, portanto, uma dimensão temporal da saúde docente. A carreira não é uma linha reta em que experiência sempre reduz sofrimento. Em alguns momentos, conhecer melhor o trabalho amplia autonomia e confiança; em outros, novas responsabilidades substituem as dificuldades iniciais. O professor que deixa de ser iniciante pode tornar-se referência da equipe, coordenar projetos, orientar colegas ou assumir tarefas de gestão. A experiência oferece recursos, mas também pode trazer acumulação de funções. É por isso que idade e tempo de carreira devem ser tratados como marcadores de trajetórias, não como explicações autossuficientes.

Essa lógica vale também para a etapa de ensino. Em um estudo brasileiro realizado durante a pandemia, Ramos et al. (2023) compararam professores de diferentes níveis e encontraram diferenças em indicadores de burnout, qualidade de vida, condições de trabalho e competência digital. Naquele contexto específico, docentes da educação básica apresentaram escores de burnout mais altos que professores do ensino superior, e os autores chamaram atenção para a necessidade de tratar a educação infantil como categoria própria. O achado é relevante justamente porque mostra que etapas diferentes não podem ser fundidas sem perda de informação; ao mesmo tempo, por ter sido produzido durante uma crise sanitária e com desenho transversal, não deve ser transformado em hierarquia permanente de sofrimento.

O que o estudo revela de forma mais duradoura é outra coisa: as demandas mudam quando muda o cenário de trabalho. Durante o ensino remoto emergencial, competência digital, disponibilidade tecnológica, organização doméstica e capacidade institucional de adaptação passaram a exercer um peso incomum. Em outro período,

podem ser disciplina, número de estudantes, burocracia, violência ou avaliação acadêmica que ocupam o centro. O risco não pertence fixamente a um grupo; ele é produzido pela relação entre pessoas, tarefas e contexto.

Essa constatação muda o modo de pensar prevenção. Se os professores não vivem a mesma experiência, uma política única de bem-estar tende a alcançar problemas diferentes com a mesma resposta. O docente em início de carreira pode precisar de acompanhamento e indução; quem trabalha em um contexto de violência pode necessitar de protocolos de segurança e suporte após incidentes; um professor universitário pode sofrer com conflito entre ensino, pesquisa e produtividade; uma docente responsável por cuidados familiares pode enfrentar dificuldade específica de conciliar tempos. A equidade começa quando se reconhece que tratar todos igualmente pode preservar desigualdades já existentes.

Carreira, vínculo e etapa de ensino mudam o peso do trabalho

Entre os marcadores que mais alteram a experiência profissional está o vínculo de trabalho. A estabilidade não elimina sobrecarga, conflitos ou sofrimento, mas a insegurança contratual acrescenta uma camada específica de tensão: a continuidade da renda e da própria carreira pode depender de decisões periódicas sobre renovação, disponibilidade de aulas, desempenho percebido ou mudanças administrativas. Em condições assim, dizer "não" a tarefas extras, comunicar um problema de saúde ou confrontar uma situação injusta pode parecer mais arriscado.

A nota brasileira do TALIS 2024 informa que apenas 64% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental tinham contrato permanente, proporção inferior à média dos sistemas da OCDE incluídos na comparação. Entre 2018 e 2024, essa parcela caiu 16 pontos percentuais; professores iniciantes eram mais frequentemente contratados por prazo determinado. Também chama atenção o fato de que uma parte dos docentes em contrato temporário atribuía alta importância à segurança no emprego. A leitura prudente não é concluir que todo vínculo temporário produz adoecimento, mas reconhecer que estabilidade, previsibilidade e capacidade de planejar a própria vida fazem parte dos recursos disponíveis ao trabalhador (OECD, 2025a).

O vínculo se cruza com outro elemento: o lugar institucional. Na mesma pesquisa, docentes de escolas privadas relataram satisfação geral com o trabalho em proporção maior do que colegas de escolas públicas, e professores de escolas rurais tenderam a relatar maior satisfação do que aqueles de escolas urbanas. Esses resultados

não autorizam dizer que a rede privada ou o meio rural sejam "mais saudáveis". Satisfação é apenas uma dimensão do bem-estar e pode refletir composição do corpo docente, condições locais, tamanho das escolas, relações comunitárias, infraestrutura, remuneração e inúmeros outros fatores. Ainda assim, os achados lembram que o ambiente institucional modifica a experiência da profissão.

A comparação entre redes também precisa escapar de estereótipos. Instituições públicas podem oferecer estabilidade e carreira estruturada, mas enfrentar falta de pessoal, burocracia, violência territorial ou recursos insuficientes. Instituições privadas podem oferecer determinadas condições materiais ou organizacionais e, ao mesmo tempo, intensificar metas, avaliações de desempenho e insegurança diante de mudanças de matrícula. O tipo de rede não funciona como fator de proteção ou risco por si só. O que importa é a combinação concreta de demandas, recursos, relações e segurança profissional.

Algo semelhante ocorre quando se comparam etapas de ensino. Na educação infantil, a atividade docente é atravessada por uma proximidade corporal e afetiva intensa. Alimentar, acolher, organizar rotinas, observar desenvolvimento e responder às necessidades de crianças pequenas tornam impossível separar completamente ensinar de cuidar. Esse trabalho exige vigilância contínua e grande regulação emocional. Nos anos iniciais, permanece a relação prolongada com uma mesma turma, frequentemente acompanhada por contato intenso com famílias e responsabilidade ampla pelo desenvolvimento escolar. Nos anos finais e no ensino médio, cresce o número de turmas e estudantes, multiplicam-se registros, avaliações e relações, e questões de disciplina podem ganhar maior peso.

Nenhuma dessas configurações é necessariamente mais difícil em termos absolutos. Elas são difíceis de maneiras diferentes. A tentativa de compará-las apenas por número de aulas ou horas formais perde aquilo que vimos desde o início deste livro: parte importante do trabalho docente é invisível. A energia mobilizada para cuidar de crianças pequenas não aparece da mesma forma que o tempo consumido corrigindo avaliações de várias turmas; a tensão de administrar um conflito com adolescentes não é registrada como tarefa administrativa; o desgaste de responder a famílias não se converte facilmente em unidade de carga horária. Medidas objetivas são necessárias, mas não captam sozinhas o custo subjetivo e relacional das atividades.

A educação especial torna essa discussão ainda mais evidente. Professores que trabalham com estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas

podem lidar, além do planejamento pedagógico, com elaboração e acompanhamento de planos individualizados, articulação com profissionais e famílias, documentação específica, adaptação de materiais, desafios comportamentais e expectativas elevadas sobre inclusão. A revisão de Brunsting et al. (2026), que sintetizou 29 estudos publicados entre 2013 e 2023 sobre burnout e bem-estar de professores da educação especial, destacou o peso das condições de trabalho e dos suportes disponíveis. A literatura não sugere que a educação especial seja intrinsecamente adoecedora; mostra que responsabilidades complexas sem estrutura adequada tornam o trabalho mais vulnerável ao desgaste.

Esse ponto é fundamental porque políticas inclusivas podem ampliar direitos dos estudantes ao mesmo tempo que exigem investimento real em condições de implementação. Quando a inclusão é tratada como simples aumento de responsabilidade individual do professor, sem tempo de planejamento, formação, apoio especializado ou clareza de papéis, um princípio educacional legítimo corre o risco de ser vivido como sobrecarga. A resposta não é reduzir a inclusão, mas impedir que sua execução dependa do heroísmo silencioso de trabalhadores isolados.

No outro extremo da trajetória educacional, o ensino superior apresenta uma composição distinta de demandas. A aula costuma ser apenas uma parte da atividade. Pesquisa, produção bibliográfica, orientação, extensão, participação em bancas, elaboração de projetos, captação de recursos, tarefas administrativas e avaliação por indicadores podem coexistir na mesma jornada. Em muitas instituições, o professor precisa demonstrar simultaneamente excelência em dimensões que competem pelo mesmo tempo. A lógica de produtividade acadêmica cria uma forma particular de trabalho que não se reduz ao contato com estudantes.

A revisão de Cadena-Povea et al. (2025), que reuniu 60 estudos quantitativos sobre burnout em professores universitários, identificou como fatores recorrentes a sobrecarga, a falta de apoio institucional e os conflitos no trabalho. A síntese também apontou influência de idade, gênero, posição acadêmica e estabilidade do emprego, embora os próprios autores ressaltem heterogeneidade entre estudos e cautela na generalização. Entre os elementos protetores apareceram apoio de colegas e supervisores, liderança participativa e satisfação no trabalho. A semelhança com a educação básica é instrutiva: as tarefas são diferentes, mas o equilíbrio entre demandas e recursos continua sendo decisivo.

No contexto brasileiro, Pinho et al. (2023) chegaram a conclusão convergente ao revisar estudos sobre estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior. As autoras destacaram intensificação, exigências institucionais e relações entre trabalho e vida pessoal, chamando atenção para diferenças de gênero frequentemente pouco exploradas. O ensino superior, portanto, não deve ser tratado como espaço protegido simplesmente porque seus professores possuem maior escolaridade ou autonomia formal. Autonomia pode coexistir com pressão por produtividade, competição, vínculos precários e fronteiras frágeis entre tempo profissional e tempo pessoal.

Essas diferenças entre etapas ajudam a compreender um paradoxo: dois professores podem trabalhar quarenta horas semanais e viver experiências psicológicas muito distintas. Um pode ter uma única instituição, equipe estável, tempo protegido de planejamento e autonomia. Outro pode dividir a semana entre várias escolas, deslocar-se longas distâncias, trabalhar com turmas numerosas e completar registros em casa. A carga horária formal é a mesma; a arquitetura do trabalho não é.

É também por isso que políticas de saúde docente precisam conversar com políticas de carreira. Salário, jornada, número de vínculos, estabilidade, desenho das funções, indução profissional, formação e possibilidade de participação nas decisões não são temas paralelos à saúde mental. Eles compõem o ambiente no qual a saúde é produzida. Uma política que oferece atendimento psicológico, mas mantém indefinição contratual, sobrecarga crônica e ausência de tempo para planejamento atua sobre a consequência sem tocar parte das condições que a sustentam.

Gênero, território e desigualdades que atravessam a docência

O gênero ocupa um lugar particular entre as diferenças que atravessam a profissão porque está inscrito na própria história do magistério. A feminização da docência não significou apenas aumento do número de mulheres; articulou-se historicamente à associação entre ensinar, cuidar, ter paciência e exercer uma espécie de disponibilidade moral diante das necessidades alheias. Essa história continua relevante porque expectativas profissionais não são distribuídas em um vazio social: elas encontram pessoas que também vivem responsabilidades fora do trabalho.

No TALIS 2024, 65% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental eram mulheres. A predominância feminina, contudo, não deve ser utilizada para concluir automaticamente que mulheres adoecem mais. Naquele levantamento, o nível de estresse elevado não variou significativamente por gênero no

Brasil, apesar de diferenças aparecerem na média internacional (OECD, 2025a; OECD, 2025b). Esse contraste é valioso porque impede que gênero seja tratado como destino biológico. O que importa é investigar como papéis sociais, organização do trabalho, cuidado doméstico, maternidade, expectativas institucionais e oportunidades profissionais se combinam em cada contexto.

A produção brasileira sobre trabalho e saúde docente vem apontando há anos justamente essa lacuna. Araújo, Pinho e Masson (2019), ao revisarem a trajetória das investigações no país, observaram que o campo avançou muito na identificação de problemas de saúde e condições laborais, mas ainda mantinha atenção insuficiente aos diferenciais de gênero e à organização do processo de trabalho. Neves, Brito e Muniz (2019) aprofundaram esse ponto ao mostrar como a divisão sexual do trabalho atravessa a saúde das professoras do ensino fundamental, conectando a atividade profissional às responsabilidades desenvolvidas no espaço doméstico.

Essa perspectiva evita um erro comum. O problema não está em dizer que mulheres são "mais frágeis" ou "mais emocionais". O que precisa ser examinado é a distribuição desigual de tempo, responsabilidades e reconhecimento. Se uma professora conclui a jornada escolar e inicia outra jornada de cuidado de filhos, familiares ou casa, sua possibilidade de recuperação pode ser menor. Se expectativas culturais fazem com que determinadas tarefas de acolhimento, organização e cuidado recaiam informalmente sobre mulheres dentro da própria escola, a carga real de trabalho pode exceder aquilo que a descrição do cargo registra. O gênero atua, então, na organização das oportunidades de descanso e dos tipos de tarefa assumidos.

No ensino superior, a revisão de Pinho et al. (2023) encontrou preocupação semelhante. A literatura analisada mostrou relações entre estresse ocupacional, saúde mental e desigualdades de gênero, em um ambiente no qual produtividade acadêmica e responsabilidades familiares podem competir intensamente. Mais recentemente, a revisão de Cadena-Povea et al. (2025) identificou gênero entre os marcadores associados ao burnout universitário, mas também mostrou resultados contraditórios entre estudos. Essa inconsistência é importante: ela sugere que a associação depende de condições institucionais e sociais específicas, não de uma diferença universal entre homens e mulheres.

O mesmo raciocínio deve ser aplicado a outros marcadores. Território, por exemplo, reorganiza completamente o repertório de demandas. Uma escola rural pode oferecer vínculos comunitários próximos e menor exposição a determinadas formas de

violência urbana, mas enfrentar distâncias, transporte difícil, falta de profissionais e acesso limitado a serviços especializados. Uma escola em periferia metropolitana pode construir redes comunitárias potentes e, simultaneamente, lidar com desigualdades sociais, violência armada ou rotatividade de profissionais. Uma instituição em área de alta renda pode ter mais recursos materiais e ainda produzir forte pressão por desempenho. O território não é um risco em si; ele define recursos, relações e obstáculos que entram na experiência do trabalho.

Essa complexidade também aparece na relação entre reconhecimento e desigualdade. Professores que atuam em contextos considerados socialmente "difíceis" podem receber discursos de valorização simbólica enquanto convivem com baixo suporte material. A ideia de vocação ou missão pode funcionar como reconhecimento afetivo e, ao mesmo tempo, tornar aceitável exigir sacrifícios que não seriam normalizados em outras profissões. Quanto mais o sistema depende de que alguém faça "um pouco além", maior o risco de transformar comprometimento em recurso permanente para compensar falhas estruturais.

Há ainda desigualdades associadas à possibilidade de escolher. Um profissional com estabilidade, experiência e rede de contatos pode ter maior margem para recusar uma função, solicitar transferência, reduzir determinada atividade ou buscar outro local de trabalho. Um professor temporário, no início da carreira ou dependente de múltiplos vínculos pode perceber essas alternativas como inviáveis. Duas pessoas expostas à mesma dificuldade objetiva não possuem necessariamente o mesmo poder de resposta. Autonomia, portanto, não é apenas sensação psicológica; é também uma capacidade material de agir.

Reunidos, esses marcadores mostram por que idade, gênero, etapa de ensino, vínculo, território e posição institucional importam sem funcionar como etiquetas que determinam quem adoecerá. Eles alteram a distribuição de demandas, recursos e possibilidades de decisão. Quando concentram insegurança, sobrecarga e baixa margem de ação, podem ampliar vulnerabilidades; quando se associam a apoio, estabilidade, reconhecimento e condições de recuperação, aumentam a possibilidade de sustentar o trabalho.

O relatório global da UNESCO e da Força-Tarefa Internacional de Professores para Educação 2030 (2024) coloca condições de trabalho, valorização e retenção no centro do debate sobre a escassez mundial de docentes. Essa abordagem é relevante porque desloca o problema de uma suposta falta de pessoas "dispostas a ensinar" para

a sustentabilidade da profissão. Sistemas educacionais não apenas recrutam professores; precisam criar condições para que pessoas diferentes consigam permanecer e construir uma carreira sem que a permanência dependa de tolerar indefinidamente condições inadequadas.

É nessa perspectiva que a palavra equidade ganha sentido concreto. Cuidar igualmente de todos os professores não significa oferecer a mesma ação padronizada. Pode significar garantir mentoria mais intensa a quem está ingressando, suporte especializado a quem trabalha com demandas complexas, políticas de conciliação para responsabilidades familiares, proteção contratual, condições específicas para territórios vulneráveis e autonomia real para quem enfrenta formas distintas de pressão. A unidade necessária não está na resposta; está no direito de todos a condições dignas e sustentáveis de trabalho.

Uma política sensível às desigualdades também precisa evitar transformar grupos em categorias deficitárias. Mulheres não são problema a ser corrigido; professores iniciantes não são profissionais incompletos; docentes da educação especial não são naturalmente mais vulneráveis; escolas periféricas não são sinônimo de fracasso. O foco deve permanecer nas relações entre pessoas e condições. A mesma característica pode ganhar significados diferentes conforme o apoio institucional. Ser iniciante em uma escola com mentoria, equipe colaborativa e carga ajustada não é a mesma experiência que iniciar sozinho em turmas complexas. Trabalhar com estudantes com necessidades específicas em uma rede estruturada não equivale a assumir a mesma responsabilidade sem recursos.

Esse modo de olhar também melhora a pesquisa. Em vez de buscar uma média que represente "o professor", estudos futuros precisam descrever com precisão quem foi investigado, em qual etapa, sob que tipo de vínculo, em que território e em qual momento histórico. Araújo, Pinho e Masson (2019) já advertiam para a necessidade de avançar da identificação individual de doença para a análise do trabalho e de seus modos de organização. O desafio continua atual: sem contexto, indicadores de saúde mental podem revelar que existe sofrimento, mas pouco explicam sobre como ele foi produzido.

Ao reunir esses eixos, a expressão "saúde mental docente" ganha um significado mais preciso. Ela não designa um único problema vivido de maneira uniforme por uma categoria homogênea, mas um campo de tensões atravessado por trajetórias diferentes. Algumas pessoas entram na profissão sob contratos instáveis; outras

carregam décadas de exposição. Algumas contam com redes de apoio e autonomia; outras trabalham em territórios de violência, conciliam múltiplos vínculos ou assumem responsabilidades familiares em condições desiguais. O ponto comum não está em viver a mesma experiência, mas em depender de condições de trabalho capazes de sustentar o exercício profissional.

Essa heterogeneidade também muda a forma de interpretar afastamentos e permanência. Quando um professor reduz sua participação, precisa de licença ou começa a considerar a saída da profissão, o evento é vivido por uma pessoa concreta, mas seus efeitos atravessam equipe, estudantes e continuidade pedagógica. Olhar para essas repercussões sem culpabilizar quem adoece exige distinguir ausência, presenteísmo, intenção de saída e desligamento efetivo — e compreender o que cada um desses fenômenos revela sobre a organização do trabalho.

CAPÍTULO 6

QUANDO O PROFESSOR ADOECE, A ESCOLA TAMBÉM SENTE: AFASTAMENTOS, VÍNCULOS E REPERCUSSÕES EDUCACIONAIS

A ausência não começa no dia em que o professor deixa de ir à escola

Afastamento é a face mais visível de um processo que, muitas vezes, começou antes. Sintomas podem se acumular, a recuperação pode se tornar incompleta e o professor pode continuar trabalhando por semanas ou meses enquanto sua capacidade funcional diminui. Quando a licença finalmente ocorre, a escola percebe a ausência; o trabalhador, porém, já vinha vivendo uma trajetória de desgaste. Essa diferença temporal é essencial para evitar que o afastamento seja interpretado apenas como interrupção administrativa.

Esse cuidado é necessário porque o absenteísmo pode ser interpretado de maneira moralizante. Em contextos de falta de pessoal, é fácil transformar a ausência de um professor em problema administrativo e, pouco a pouco, tratar o trabalhador adoecido como causa da desorganização que se segue. Essa leitura inverte a direção do fenômeno. Quando uma licença é clinicamente necessária, afastar-se não é demonstração de descompromisso; pode ser justamente a condição para interromper um processo de agravamento e recuperar capacidade de trabalho. A pergunta relevante, portanto, não é apenas quantos dias foram perdidos, mas o que aconteceu antes deles e quais condições precisam existir para que o retorno seja sustentável.

A literatura brasileira oferece elementos concretos para essa mudança de perspectiva. Em uma amostra probabilística de 519 professores do ensino fundamental, Coledam e Silva (2020) analisaram absenteísmo por motivos de saúde, presenteísmo e licenças médicas. Doenças crônicas, transtornos mentais comuns e alterações vocais apareceram associados a maior número de dias de ausência e de presenteísmo, enquanto baixo apoio no trabalho se relacionou a presenteísmo e licenças. A violência física na escola também esteve associada a maior frequência de ausência. A importância do estudo não está em transformar essas associações em causalidades automáticas, mas em mostrar que faltar, trabalhar doente e precisar de licença compartilham parte de um mesmo ambiente de riscos ocupacionais.

A noção de presenteísmo é particularmente útil porque impede que a presença física seja confundida com saúde. O professor pode estar na escola, cumprir horário,

entrar em sala e, ainda assim, trabalhar sob dor, sofrimento psíquico, exaustão ou redução importante da capacidade funcional. Nessa situação, a instituição não registra uma ausência, mas o custo existe. Há maior esforço para realizar tarefas habituais, dificuldade de concentração, menor disponibilidade emocional e necessidade de compensar limitações enquanto o trabalho continua chegando. Se o único indicador de funcionamento for a presença no ponto ou na sala de aula, parte significativa do adoecimento permanecerá invisível.

Esse fenômeno ajuda a compreender por que determinadas licenças parecem surgir de forma repentina aos olhos da escola. O que aparece administrativamente como um primeiro afastamento pode ter sido precedido por meses de insônia, sintomas ansiosos, dores, perda de energia, uso crescente de estratégias para suportar a jornada e trabalho realizado apesar de condições de saúde desfavoráveis. Em vez de existir uma fronteira simples entre estar bem e estar afastado, há um contínuo em que a pessoa pode permanecer trabalhando enquanto sua capacidade de recuperação diminui.

Um estudo longitudinal brasileiro torna essa passagem ainda mais concreta. Salvagioni et al. (2022) acompanharam 509 professores do ensino fundamental e médio por dois anos para investigar afastamentos prolongados da função docente, definidos como trinta dias consecutivos ou mais. A incidência observada foi de 9,4%. Níveis elevados de despersonalização permaneceram associados ao afastamento prolongado mesmo após ajustes para diferentes fatores, enquanto a associação inicial com exaustão perdeu significância depois desses ajustes. O resultado é importante justamente por não permitir uma conclusão simplista de que “burnout causa licença”: ele mostra que diferentes dimensões do desgaste podem ter relações distintas com o afastamento e que condições de saúde coexistentes também importam.

Entre os professores que tiveram afastamento prolongado naquele estudo, os destinos também não foram iguais: alguns recorreram à licença médica, outros foram readaptados para funções diferentes, alguns deixaram definitivamente a docência e houve ainda aposentadoria compulsória. Essa diversidade lembra que afastamento não é um evento único com desfecho previsível. Para alguns, é intervalo de recuperação; para outros, marca uma reorganização duradoura da vida profissional. Em todos os casos, a escola precisa lidar não apenas com a ausência física, mas com a alteração de um lugar que vinha sendo ocupado por uma pessoa específica, com história, vínculos e conhecimentos acumulados.

A repercussão institucional começa justamente aí. Uma turma não se relaciona com "um recurso humano" abstrato. Ao longo do tempo, o professor conhece ritmos de aprendizagem, conflitos recorrentes, estudantes que precisam de mais apoio, acordos construídos com famílias, combinados de convivência e estratégias que funcionam melhor em determinadas situações. Quando ele se afasta, parte desse conhecimento pode não ser transferida de imediato para quem o substitui. A continuidade pedagógica sofre não porque o substituto seja necessariamente menos competente, mas porque relações educacionais são históricas: levam tempo para ser construídas.

Reconhecer a importância da continuidade pedagógica não significa defender a permanência de alguém doente em nome dos estudantes. Ao contrário. A ideia de que o professor deve comparecer “pelos alunos” mesmo quando não possui condições adequadas pode aprofundar o presenteísmo e retardar o cuidado. A continuidade da educação não pode ser financiada pela deterioração da saúde de quem ensina. O desafio institucional é outro: organizar substituições, registros, comunicação e redes de apoio de modo que a necessidade legítima de afastamento não produza caos e tampouco culpa.

A consequência organizacional é ampla. Se cada afastamento desestrutura completamente a escola, a fragilidade não está apenas na ausência; está também em uma organização excessivamente dependente da capacidade individual de permanecer disponível. Sistemas resilientes precisam ser capazes de proteger o trabalhador e, ao mesmo tempo, preservar o percurso dos estudantes. Isso exige planejamento, equipes suficientes, informação compartilhada e uma cultura na qual pedir cuidado não seja interpretado como abandonar o coletivo.

O problema se torna ainda mais delicado quando as ausências são repetidas ou prolongadas. A carga não desaparece. Reuniões precisam acontecer, avaliações devem ser corrigidas, estudantes continuam demandando acompanhamento e as turmas não deixam de existir. Em muitas escolas, parte dessas tarefas é redistribuída entre profissionais que já trabalhavam próximos do limite. A ausência de um docente pode, portanto, transformar-se em nova demanda para quem permanece. Surge um circuito potencialmente perverso: condições que favorecem adoecimento levam a afastamentos; os afastamentos elevam a pressão sobre a equipe remanescente; a pressão adicional pode aumentar o desgaste de outros trabalhadores.

Essa é uma das razões pelas quais o afastamento precisa ser interpretado também como informação sobre o sistema de trabalho. Quando vários profissionais de uma mesma rede, escola ou função adoecem por motivos semelhantes, a repetição não deveria ser lida apenas como soma de vulnerabilidades individuais. Ela pode sinalizar problemas de organização, apoio, segurança, carga ou relações de trabalho. Monitorar licenças, portanto, não serve apenas para controlar frequência. Pode ser uma ferramenta de vigilância em saúde ocupacional, desde que os dados sejam usados para prevenção e não para estigmatizar quem precisou se afastar.

Entre sair, permanecer doente e conseguir voltar

Afastamento e permanência são frequentemente tratados como opostos: ou o professor está trabalhando, ou está fora. Na prática, a trajetória pode ser muito mais sinuosa. Há quem permaneça apesar do sofrimento, quem se afaste e retorne à mesma função, quem seja readaptado, quem mude de escola e quem comece a imaginar uma saída definitiva da profissão muito antes de tomar qualquer decisão concreta. Essas possibilidades importam porque cada uma representa uma relação diferente entre saúde, identidade profissional e condições institucionais.

O presenteísmo ocupa uma posição paradoxal nesse percurso. À primeira vista, ele reduz o problema administrativo da ausência: a aula acontece e o quadro de pessoal parece completo. Mas a permanência de alguém que trabalha doente pode adiar o reconhecimento de que algo precisa mudar. Em professores brasileiros, condições de saúde física e mental e características do ambiente de trabalho aparecem associadas tanto ao absenteísmo quanto ao presenteísmo (COLEDAM; SILVA, 2020). Assim, não é prudente interpretar baixo número de faltas como sinônimo de ambiente saudável. Em determinadas culturas profissionais, faltar pode ser tão malvisto que o trabalhador aprende a comparecer até quando deveria estar cuidando de si.

Essa pressão moral possui raízes profundas na docência. A profissão foi historicamente construída em torno de ideias de dedicação, vocação e responsabilidade com crianças e jovens. Essas dimensões podem produzir sentido, mas também tornam difícil estabelecer limites quando o professor sente que sua ausência "prejudicará alguém". A decisão de procurar atendimento ou aceitar uma licença pode vir acompanhada de culpa: pelas turmas, pelos colegas que receberão tarefas adicionais ou pela imagem de comprometimento diante da gestão. O cuidado se torna, então, mais uma negociação moral do que apenas uma decisão de saúde.

Quando a licença finalmente ocorre, o retorno não deve ser compreendido como simples inversão do afastamento. Voltar ao prédio não significa necessariamente recuperar imediatamente a mesma relação com o trabalho. Macaia e Fischer (2015), em estudo qualitativo com professores da rede pública que retornavam após afastamentos por transtornos mentais e comportamentais, mostraram que capacidade para o trabalho, valorização profissional, identidade docente, papel da equipe gestora e preconceito no ambiente escolar atravessavam esse processo. Entre profissionais readaptados, surgiam conflitos específicos sobre voltar à sala de aula ou permanecer em outra função. O retorno, portanto, é uma etapa própria e precisa ser organizado como tal.

Esse aspecto é frequentemente negligenciado porque a alta médica ou administrativa pode ser lida como prova de que o problema terminou. No entanto, a pessoa pode retornar para as mesmas turmas, relações, cargas e situações que participaram de seu adoecimento. Se nenhuma condição mudou, o retorno corre o risco de se tornar apenas reinserção no cenário anterior. A recuperação clínica é importante, mas não substitui a análise do trabalho. Em alguns casos, ajustes temporários de carga, acolhimento da equipe, clareza sobre responsabilidades e acompanhamento podem ser decisivos para reconstruir confiança e capacidade de permanência.

O preconceito descrito por Macaia e Fischer também merece atenção porque atua de maneira silenciosa. Um professor que volta após licença por saúde mental pode temer ser visto como frágil, instável ou menos confiável. Esse estigma pode dificultar que comunique limites ou peça ajuda, justamente no momento em que uma reintegração gradual seria mais protetora. Quando a cultura escolar valoriza apenas disponibilidade irrestrita, o retorno vira teste de resistência: provar que está “100%” passa a ser mais importante do que retomar o trabalho de forma sustentável.

Há ainda outra forma de saída que não aparece nos registros de licença: a intenção de abandonar a escola ou a profissão. Ela não deve ser confundida com desligamento efetivo, mas constitui um indicador importante de enfraquecimento do vínculo profissional. Madigan e Kim (2021), em meta-análise sobre burnout, satisfação no trabalho e intenção de deixar a docência, encontraram associações consistentes entre as três dimensões clássicas do burnout e intenção de saída, além de relação negativa entre satisfação e desejo de deixar a profissão. Burnout e satisfação, juntos, explicaram parcela relevante da variação nas intenções de saída nos estudos analisados, com maior peso relativo dos sintomas de burnout.

Outra meta-análise, de Li e Yao (2022), reuniu 94 estudos e mostrou que intenção de saída está relacionada a um conjunto amplo de fatores individuais, relacionais e organizacionais. Confiança, identificação profissional e comprometimento apareceram entre os protetores mais fortes, enquanto burnout, carga de trabalho e estresse se relacionaram positivamente ao desejo de sair. Esses resultados são importantes porque deslocam a decisão do campo puramente individual. Pessoas não deixam escolas apenas porque "perderam vocação"; decisões de permanência são construídas na interação entre sentido profissional e condições concretas de trabalho.

Essa interpretação ganhou ainda mais força em uma revisão de revisões publicada em 2026. Leithwood, Gu e Eleftheriadou (2026) sintetizaram a literatura de retenção docente e destacaram que grande parte dos fatores mais consequentes está localizada dentro da própria organização escolar. Liderança, apoio, clima, confiança, colaboração, autonomia, carga, desenvolvimento profissional e condições de trabalho não atuam isoladamente; formam uma rede que influencia como o professor interpreta suas possibilidades de permanecer, mudar de escola ou deixar a profissão. A decisão de sair pode ser pessoal, mas é produzida em ambientes sociais.

Esse ponto ajuda a evitar uma leitura injusta do turnover. Nem toda saída é necessariamente negativa. Professores podem mudar de escola por oportunidades legítimas, aposentadoria, mudança geográfica, novas escolhas profissionais ou razões familiares. Em alguns casos, mobilidade pode representar desenvolvimento de carreira. O problema surge quando escolas ou sistemas perdem profissionais de forma persistente porque não conseguem oferecer condições para que desejem ficar. Por isso, literatura recente insiste em diferenciar mobilidade entre escolas, intenção de saída e abandono da profissão. Agrupar tudo como "evasão docente" apaga mecanismos distintos e produz respostas inadequadas.

A distinção também importa para a saúde. Um professor pode desejar sair de uma escola específica, mas continuar comprometido com a docência. Outro pode concluir que não consegue mais permanecer na profissão. Essas decisões possuem sentidos diferentes. Mudar de ambiente pode reduzir exposição a determinado conflito; abandonar a docência implica ruptura mais ampla de identidade e trajetória. Em ambos os casos, a pergunta institucional deveria ser menos defensiva — "por que essa pessoa quer ir embora?" — e mais investigativa: "o que esta decisão nos ensina sobre as condições de permanecer aqui?".

Tomados em conjunto, os estudos sobre burnout, satisfação e intenção de saída aproximam saúde mental e permanência profissional sem transformar uma em causa automática da outra. Quando o trabalho consome recursos de forma persistente e oferece pouco suporte, pode enfraquecer não apenas o bem-estar, mas também a relação do professor com a própria carreira. A intenção de sair passa, assim, a funcionar como um sinal relevante da sustentabilidade do vínculo profissional (MADIGAN; KIM, 2021; LI; YAO, 2022).

Dreer (2023), ao revisar pesquisas sobre possíveis desfechos do bem-estar docente, chegou a conclusão semelhante, mas fez uma ressalva metodológica decisiva: a maior parte da literatura é correlacional, e poucos estudos permitem inferências causais robustas. Essa cautela precisa permanecer. É plausível que baixo bem-estar contribua para intenção de sair, mas também é possível que contextos profissionais insatisfatórios diminuam o bem-estar e aumentem simultaneamente essa intenção. Em vez de transformar associação em explicação única, o mais rigoroso é reconhecer um circuito de influências entre saúde, condições de trabalho e vínculo profissional.

Quando a continuidade da escola depende da permanência de quem ensina

Se o adoecimento pode produzir afastamento, presenteísmo, readaptação ou intenção de saída, a escola passa a sentir seus efeitos de maneiras diferentes. Algumas são imediatamente visíveis: necessidade de substituir aulas, reorganizar horários, redistribuir turmas e refazer planejamentos. Outras aparecem devagar: perda de memória institucional, enfraquecimento de projetos coletivos, dificuldade de construir confiança e sensação de instabilidade entre estudantes e equipes. A continuidade escolar não depende apenas de preencher vagas; depende de relações que sobrevivem ao tempo.

A pesquisa internacional sobre turnover ajuda a tornar essa dimensão menos abstrata. Ronfeldt, Loeb e Wyckoff (2013), analisando centenas de milhares de observações de estudantes de Nova York, encontraram que níveis mais altos de rotatividade docente em um determinado ano e série estavam associados a desempenho mais baixo em matemática e linguagem. Os autores identificaram ainda um efeito disruptivo que não se explicava apenas pela eventual diferença de qualidade entre quem saía e quem entrava. Em outras palavras, a troca de professores pode afetar a organização escolar porque rompe relações e rotinas, mesmo quando o novo profissional é competente.

Esse resultado não deve ser universalizado mecanicamente. Trata-se de um sistema educacional específico, com regras próprias de contratação e avaliação. Ainda assim, ele ajuda a formular um mecanismo plausível: quando a composição da equipe muda repetidamente, torna-se mais difícil consolidar práticas compartilhadas, projetos de longo prazo e confiança entre colegas. Professores que permanecem precisam integrar novos membros, redistribuir tarefas e reconstruir acordos. Em escolas já pressionadas, a rotatividade pode produzir uma camada adicional de trabalho invisível.

Leithwood, Gu e Eleftheriadou (2026) retomam justamente essa distinção entre efeitos composicionais e disruptivos. Uma escola pode perder experiência acumulada quando profissionais saem, mas também pode sofrer porque relações de colaboração e confiança precisam ser refeitas. A retenção deixa, então, de ser apenas uma política de recursos humanos. Torna-se parte da capacidade institucional de sustentar aprendizagem organizacional. Uma equipe que permanece tempo suficiente consegue criar linguagem comum, conhecer a comunidade, testar estratégias e transformar experiência em conhecimento coletivo.

A ausência por doença pode afetar a continuidade por mecanismo semelhante, embora não deva ser confundida com turnover. Evidências de diferentes países sugerem que períodos maiores de ausência docente podem se associar a resultados acadêmicos menos favoráveis. Em estudo clássico de um distrito urbano dos Estados Unidos, Miller, Murnane e Willett (2008) estimaram efeitos negativos de dias adicionais de ausência sobre desempenho em matemática. Mais recentemente, Borgen, Markussen e Raaum (2024), usando registros populacionais da Noruega, observaram que maior exposição à ausência certificada de professores no ensino secundário inferior se associou a notas mais baixas e maior probabilidade de não conclusão posterior do ensino médio, com efeitos mais intensos entre estudantes de menor nível socioeconômico.

Esses achados exigem duas cautelas. Primeiro, não autorizam responsabilizar o professor que adoece pelos resultados dos estudantes. A relação estudada é entre continuidade da oferta educacional e desfechos, não entre culpa individual e aprendizagem. Segundo, contextos nacionais diferem em sistemas de substituição, tamanho de turmas, proteção social e formas de organização escolar. O que esses estudos mostram de maneira mais útil é que a estabilidade do ensino importa e que a instituição precisa possuir mecanismos para protegê-la quando um trabalhador legitimamente necessita se afastar.

A desigualdade observada por Borgen, Markussen e Raaum acrescenta um aspecto importante. Estudantes de famílias com mais recursos podem ter maior capacidade de compensar interrupções por meio de apoio privado, redes familiares, materiais ou outras oportunidades educacionais. Para alunos que dependem mais intensamente da escola como principal fonte de mediação acadêmica, a descontinuidade pode custar mais. Isso transforma a saúde docente também em questão de equidade educacional, sem deslocar a responsabilidade para o trabalhador. Sistemas que protegem seus profissionais e garantem substituição qualificada protegem, ao mesmo tempo, estudantes mais vulneráveis aos efeitos da instabilidade.

No Brasil, estudos sobre afastamentos ajudam a mostrar que a repercussão também possui dimensão administrativa e econômica. Carlotto et al. (2019), analisando licenças de professores de uma rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre entre 2012 e 2016, identificaram participação relevante de transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho entre os afastamentos estudados. Em uma instituição pública de educação, Abreu e Silva Junior (2022) observaram crescimento de licenças por transtornos mentais ao longo do período analisado e milhares de dias de trabalho perdidos entre servidores. Embora este último estudo não se restrinja a professores, ele evidencia como o adoecimento em instituições educacionais produz repercussões humanas, organizacionais e financeiras que não podem ser reduzidas ao prontuário de cada trabalhador.

A dimensão econômica, porém, deve ser tratada com prudência. Quando o custo financeiro se torna o argumento principal, corre-se o risco de valorizar a saúde apenas porque a doença "sai caro". Professores precisam de proteção independentemente do impacto orçamentário de uma licença. O valor desses dados é mostrar que prevenção e organização do trabalho não são despesas periféricas: fazem parte da sustentabilidade institucional. Um sistema que economiza em condições de trabalho pode pagar posteriormente em substituições, perícias, readaptações, rotatividade e perda de continuidade.

A discussão ganha escala internacional quando observada ao lado dos problemas de retenção. O Relatório Global sobre Professores destaca que a escassez mundial não decorre apenas da necessidade de ampliar quadros; a saída de profissionais já formados também pesa sobre a capacidade dos sistemas de manter equipes suficientes e experientes. Nesse sentido, condições de trabalho e permanência deixam de ser assuntos separados: reter docentes depende de tornar a carreira sustentável ao longo

do tempo (UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030, 2024).

Esse cenário muda a forma de interpretar a saúde docente. Em sistemas que já enfrentam dificuldade de recrutar e reter profissionais, permitir que condições de trabalho adoeçam aqueles que estão na carreira aprofunda a própria escassez. A falta de professores aumenta a carga de quem permanece; a carga elevada pode piorar o bem-estar; o baixo bem-estar pode enfraquecer o compromisso ocupacional e aumentar a intenção de saída. O circuito deixa de ser problema de um indivíduo e passa a ameaçar a capacidade do sistema de se reproduzir.

Retenção, portanto, não deve significar simplesmente convencer professores a ficar. Permanecer em condições inadequadas não é indicador de sucesso institucional. A retenção que interessa é aquela sustentada por condições que tornem possível continuar ensinando com saúde, sentido e margem de desenvolvimento profissional. Um sistema pode exibir baixa rotatividade porque trabalhadores não possuem alternativas de emprego, e ainda assim produzir sofrimento intenso. Contar permanências sem compreender sua qualidade seria repetir o erro de confundir presença com bem-estar.

É também por isso que o retorno após afastamento precisa integrar qualquer política séria de retenção. Não basta recrutar novos profissionais enquanto aqueles que adoeceram voltam para contextos inalterados. A escola que recebe um professor de volta precisa pensar em reintegração, comunicação, carga, apoio e prevenção de estigma. O retorno pode ser ocasião para reconstruir a relação com o trabalho; pode também se tornar o início de novo ciclo de sofrimento se a única mensagem institucional for “agora volte ao normal”.

O afastamento, portanto, deixa de aparecer como uma interrupção produzida apenas pelo trabalhador e passa a revelar a interdependência da escola. Sua experiência é singular, mas as repercussões podem atravessar colegas, estudantes, gestão, orçamento, memória institucional e continuidade pedagógica. Nada disso autoriza culpabilizar quem adoece. Ao contrário: mostra por que sistemas educacionais precisam ser capazes de cuidar das pessoas sem fazer da presença ininterrupta de cada indivíduo uma condição para continuar funcionando.

A constatação desloca a pergunta. Se exigências elevadas, baixo apoio, violência, insegurança e pouca autonomia podem alimentar trajetórias de desgaste, quais condições ajudam a sustentar o trabalho sem exigir autossacrifício? A resposta não está

em tornar professores invulneráveis, mas em compreender os recursos pessoais, relacionais e institucionais que tornam demandas difíceis mais manejáveis e preservam a possibilidade de permanecer.

CAPÍTULO 7

O QUE PROTEGE O PROFESSOR? VÍNCULOS, AUTONOMIA, RECONHECIMENTO E RECURSOS PARA ENFRENTAR AS EXIGÊNCIAS DO TRABALHO

Proteção não é aprender a suportar mais

Depois de examinar transformação da profissão, intensificação do trabalho, sofrimento psíquico, violência, desigualdades e afastamentos, a narrativa muda de direção. Proteger o professor poderia ser entendido, de maneira apressada, como ensiná-lo a resistir melhor. Essa leitura é insuficiente. Se as condições de trabalho participam da produção do desgaste, proteção não pode significar apenas aumentar a tolerância individual diante das mesmas condições.

Um trabalho saudável não é aquele em que nada exige esforço. A docência perderia parte de seu sentido se fosse reduzida a uma atividade sem desafio, responsabilidade ou envolvimento. Preparar uma aula difícil, acompanhar um estudante em situação delicada, aprender uma tecnologia nova ou assumir um projeto pode mobilizar energia e, ainda assim, produzir satisfação. O que diferencia uma exigência sustentável de uma experiência erosiva não é simplesmente sua intensidade. Importa saber se o trabalhador dispõe de tempo, apoio, autonomia, competência, segurança e possibilidade de recuperação para responder ao que lhe é solicitado.

A teoria Demandas-Recursos do Trabalho formaliza essa diferença. O modelo foi inicialmente proposto por Demerouti et al. (2001) para explicar como características de ocupações diversas poderiam ser organizadas em duas categorias amplas. Demandas são aspectos do trabalho que exigem esforço físico, cognitivo ou emocional sustentado e, por isso, podem produzir custos quando se tornam excessivas ou persistentes. Recursos são elementos que ajudam a realizar o trabalho, reduzem parte desses custos ou favorecem aprendizagem, motivação e desenvolvimento. A utilidade do modelo está justamente em não presumir que toda demanda seja necessariamente nociva nem que exista uma única combinação válida para todas as profissões.

Ao longo dos anos, essa formulação foi ampliada. Bakker e Demerouti (2017) propuseram que demandas e recursos participam de processos parcialmente distintos: um processo de desgaste, no qual exigências crônicas consomem energia e favorecem exaustão, e um processo motivacional, no qual recursos estimulam engajamento e

sentido. Em uma atualização posterior, os autores reforçaram que o equilíbrio é dinâmico e que pessoas e ambientes também se influenciam reciprocamente (BAKKER; DEMEROUTI, 2024). Isso é particularmente pertinente à docência. Um mesmo recurso pode adquirir valor diferente conforme a demanda predominante. Autonomia pode ser decisiva em uma escola excessivamente prescritiva; apoio da equipe pode ser crucial diante de conflitos; tempo protegido pode ser o recurso central quando a jornada está tomada por tarefas concorrentes.

Por essa perspectiva, proteção não significa criar uma espécie de blindagem psicológica contra o trabalho. Significa ampliar os recursos que permitem realizar bem uma atividade exigente sem converter esforço em desgaste contínuo. Esse deslocamento é importante porque muda a pergunta. Em vez de perguntar por que determinado professor não consegue suportar uma rotina, passa-se a perguntar quais recursos estão presentes, quais foram retirados e quais poderiam tornar a atividade sustentável.

A meta-análise de Zhou, Slemp e Vella-Brodrick (2024) ajuda a dimensionar essa questão. Reunindo 173 estudos e 89.876 participantes, os autores encontraram associações relevantes entre bem-estar docente e fatores pessoais, interpessoais e relacionados ao trabalho. Motivação autônoma, esperança, capital psicológico e competências profissionais apareceram entre os preditores positivos mais fortes em diferentes dimensões de bem-estar; relações sociais, equilíbrio entre trabalho e vida e características do ambiente também tiveram papel importante. O resultado não autoriza construir uma receita universal, mas enfraquece a ideia de que bem-estar pode ser explicado por um único traço ou intervenção.

É tentador olhar para fatores como esperança, autoeficácia ou capacidade de enfrentamento e concluir que a resposta está em “fortalecer” o indivíduo. Essa leitura seria incompleta. Recursos pessoais não existem no vácuo. Um professor pode ter boa formação, experiência e confiança profissional e, mesmo assim, encontrar limites diante de classes superlotadas, insegurança, cobrança contraditória ou ausência de tempo. Da mesma forma, ambientes favoráveis podem permitir que competências que estavam sufocadas voltem a aparecer. Proteção, portanto, não é uma propriedade fixa que algumas pessoas possuem e outras não. É uma relação entre o que o trabalhador traz e aquilo que o contexto possibilita.

Essa ideia também ajuda a diferenciar adaptação de acomodação. Adaptar-se pode significar aprender novas estratégias, reorganizar práticas e encontrar maneiras mais

eficazes de agir diante de mudanças reais. Acomodar-se, em outro sentido, pode significar naturalizar uma condição inadequada porque não existe margem para contestá-la. Uma escola que apoia adaptação oferece recursos para aprender e decidir; uma escola que exige acomodação transfere ao indivíduo a responsabilidade por suportar aquilo que a organização não conseguiu resolver.

A história do debate sobre bem-estar docente mostra que essa tensão não é recente. A revisão de Hascher e Waber (2021), que reuniu 98 estudos publicados entre 2000 e 2019, encontrou grande diversidade de definições e medidas, mas identificou um elemento particularmente consistente: as relações sociais ocupam posição central na experiência de bem-estar dos professores. Esse achado é importante porque desloca o foco de uma psicologia exclusivamente individual. Em uma profissão construída por interações, aquilo que protege também se produz nas interações.

Isso significa que um recurso não precisa ser extraordinário para ser decisivo. Poder discutir uma situação difícil com um colega sem medo de julgamento; saber que a direção dará respaldo diante de uma ameaça; ter liberdade para adaptar uma atividade; receber retorno construtivo; conseguir interromper o trabalho ao final da jornada; contar com material adequado; perceber que o esforço é reconhecido. Separadamente, esses elementos parecem pequenos. No cotidiano, porém, eles alteram a experiência de uma demanda porque reduzem a sensação de enfrentar sozinho aquilo que precisa ser resolvido.

A proteção começa, portanto, antes de qualquer programa formal de saúde mental. Ela está inscrita na maneira como o trabalho é distribuído, nas relações que se constroem, nas decisões que podem ser tomadas e na confiança de que pedir ajuda não diminuirá a imagem profissional. Quando esses recursos existem, o professor não deixa de enfrentar problemas; ele deixa de enfrentá-los sem apoio.

Ninguém sustenta sozinho um trabalho relacional

Se a docência é uma profissão de interações, vínculos não constituem apenas um elemento agradável do ambiente; eles fazem parte da infraestrutura do trabalho. Um professor que precisa tomar dezenas de decisões ao longo do dia depende, em algum grau, da confiança de que existem outras pessoas com quem compartilhar informação, dúvida, responsabilidade e aprendizado. Essa rede pode ser invisível em organogramas, mas se torna evidente quando falta. Escolas em que cada profissional resolve sozinho tudo o que acontece em sua sala podem parecer autônomas por fora e profundamente isoladas por dentro.

A colaboração, porém, não deve ser romantizada. Trabalhar em equipe também consome tempo e pode se transformar em mais uma obrigação burocrática quando reuniões não têm finalidade clara ou quando "colaboração" significa apenas distribuir tarefas. Os dados do TALIS 2024 ajudam a fazer essa distinção. A OCDE observa que a qualidade e o tipo das relações profissionais parecem importar mais para o bem-estar do que simplesmente a quantidade de horas dedicadas a atividades coletivas. Professores que relatam poder contar uns com os outros tendem a apresentar níveis mais altos de bem-estar e satisfação profissional em grande parte dos sistemas analisados (OECD, 2025b).

Entre os docentes brasileiros dos anos finais do ensino fundamental participantes do TALIS 2024, 87% afirmaram que professores de sua escola podem contar uns com os outros. Também foram elevados os percentuais de profissionais que relataram relações positivas com estudantes e liderança. Esses dados não provam que apoio informal esteja disponível em toda escola, mas mostram que vínculos entre colegas constituem um recurso real em parte importante dos contextos investigados (OECD, 2025a).

Essa coexistência se torna ainda mais clara quando se observa o reconhecimento. Na mesma pesquisa, apenas 14% dos professores brasileiros consideraram que docentes são valorizados pela sociedade. Dentro da escola, 53% disseram sentir-se valorizados pelos estudantes e a mesma proporção pelos pais ou responsáveis. Ou seja, relações profissionais internas relativamente positivas podem conviver com sensação mais ampla de desvalorização social. O professor pode gostar da escola, confiar em colegas e ainda acreditar que sua profissão perdeu prestígio ou reconhecimento fora daquele espaço (OECD, 2025a).

O reconhecimento possui, portanto, escalas diferentes. Há o reconhecimento cotidiano, que aparece quando um colega consulta sua experiência, quando um gestor confia em sua decisão ou quando uma família percebe o trabalho realizado. Há também reconhecimento institucional, traduzido em participação, condições de trabalho, carreira e remuneração. E existe o reconhecimento social, ligado à forma como a profissão é narrada publicamente. Reduzir todos esses níveis a elogio produz uma proteção frágil. Dizer que professores são "heróis" enquanto se mantém uma rotina insustentável pode funcionar menos como reconhecimento e mais como expectativa de sacrifício.

Nesse arranjo, o apoio da liderança ganha peso. Um diretor ou coordenador não consegue eliminar todas as demandas da escola, mas pode alterar a forma como elas chegam às pessoas. Pode oferecer clareza de prioridades, dividir responsabilidade, proteger tempo de planejamento, evitar exposição desnecessária, reconhecer limites e sustentar decisões diante de conflitos. Pode também fazer o contrário: criar imprevisibilidade, transmitir cobranças contraditórias, normalizar disponibilidade permanente e deixar professores sozinhos justamente nos momentos em que respaldo institucional seria mais necessário.

O TALIS 2024 mostra associação positiva entre boas relações com a liderança e resultados profissionais como bem-estar e satisfação. Isso não significa que um bom gestor compense salários baixos, violência ou falta de pessoal. Significa que liderança é um recurso real, mas não ilimitado. Uma equipe pode transformar a experiência do cotidiano sem conseguir resolver sozinha problemas estruturais do sistema. Reconhecer esse limite impede que a valorização da liderança vire outra forma de individualizar responsabilidades que pertencem a políticas mais amplas.

As relações com estudantes também participam dessa arquitetura de proteção. Na revisão sistemática de Hascher e Waber (2021), que reuniu 98 estudos publicados entre 2000 e 2019, as relações sociais apareceram como elemento recorrente e particularmente relevante para o bem-estar docente. Isso faz sentido em uma profissão cuja experiência cotidiana é profundamente relacional. Sentir reciprocidade, progresso, confiança ou interesse do estudante pode devolver significado ao esforço investido; conflitos contínuos, hostilidade ou indiferença, por sua vez, podem fazer a mesma tarefa demandar muito mais energia.

Isso não significa atribuir aos estudantes a responsabilidade pela saúde do professor. Relações pedagógicas não são relações entre iguais, e a escola precisa criar condições para que conflitos sejam mediados sem depender apenas da habilidade pessoal do docente. O ponto é outro: o vínculo é uma dimensão do trabalho, e relações positivas constituem recurso porque tornam possível experimentar resultados humanos que não aparecem em planilhas. Um estudante que finalmente compreende um conteúdo, retorna à escola ou desenvolve confiança pode funcionar como confirmação de que o esforço possui sentido.

Os vínculos entre pares completam essa rede. Para quem ingressa na profissão, mentoria e indução podem reduzir isolamento e facilitar a entrada em um trabalho complexo. Para docentes experientes, colegas podem oferecer troca de estratégias,

reconhecimento mútuo e divisão de problemas que seriam mais pesados se enfrentados individualmente. Em ambos os casos, o efeito protetivo depende de confiança. Um grupo formalmente colaborativo, mas marcado por julgamento ou competição, não oferece o mesmo recurso que uma equipe na qual dúvidas podem ser expostas sem ameaça à identidade profissional.

Esse detalhe é decisivo: apoio não é simplesmente ter alguém por perto; é poder recorrer a essa pessoa. A diferença entre presença e disponibilidade explica por que escolas cheias de profissionais podem produzir solidão ocupacional. O professor está cercado, mas sente que precisa administrar sozinho os problemas mais difíceis. Por isso, redes de proteção não se medem apenas pelo número de reuniões, projetos ou grupos de mensagem. Elas se revelam quando uma situação real exige ajuda.

Há ainda uma dimensão de reciprocidade. Relações protetivas não colocam sempre a mesma pessoa na posição de cuidador. Em ambientes saudáveis, apoio circula. Em um momento, alguém recebe ajuda; em outro, oferece. Quando determinados professores se tornam permanentemente responsáveis por acolher colegas, resolver crises, organizar atividades e "segurar" a equipe, o próprio recurso pode se transformar em demanda. A sustentabilidade está na distribuição, não na existência de uma pessoa especialmente disponível.

Essa lógica mostra por que pertencimento é diferente de convivência. Pertencer significa reconhecer-se como parte legítima de uma comunidade profissional, perceber que sua presença importa e que existe espaço para voz, dúvida e contribuição. Uma escola pode ter excelente clima aparente e, ainda assim, excluir silenciosamente quem diverge, quem adoece, quem precisa de adaptação ou quem não consegue participar de todas as atividades extras. Proteção relacional exige que vínculo sobreviva também quando o profissional deixa de corresponder à imagem ideal de disponibilidade.

No fundo, ninguém sustenta sozinho uma profissão cuja matéria-prima são outras pessoas. Vínculos não retiram a complexidade do trabalho; tornam essa complexidade compartilhável. E é justamente nesse ponto que relações e autonomia começam a se encontrar. Apoio que protege não é controle disfarçado. Ele precisa coexistir com confiança na capacidade profissional do professor.

Autonomia, reconhecimento e condições para continuar

Autonomia é uma palavra que pode produzir interpretações opostas. Em um extremo, é entendida como liberdade profissional para decidir e adaptar o ensino. No outro, pode ser usada como justificativa para abandonar o professor à própria sorte: "a

sala é sua, resolva". Esses dois cenários não são equivalentes. A autonomia que protege depende de recursos e de confiança; a autonomia sem suporte pode se transformar em isolamento.

Os resultados do TALIS 2024 ajudam a diferenciar essas experiências. Em grande parte dos sistemas analisados, professores que relatam maior autonomia sobre decisões instrucionais também tendem a apresentar maior satisfação profissional e menor probabilidade de relatar estresse, falta de tempo para a vida pessoal e efeitos negativos do trabalho sobre a saúde. A relação permanece em muitos contextos mesmo depois de consideradas características de professores e escolas. Ao mesmo tempo, a OCDE mostra que o efeito da autonomia se relaciona à autoeficácia: ter liberdade para decidir é mais protetivo quando o profissional também se sente capaz e possui condições para exercer essa liberdade (OECD, 2025b).

Essa observação é particularmente importante para a docência porque padronização e autonomia vivem em tensão permanente. Currículos, avaliações, normas e orientações comuns são necessários para garantir continuidade e direitos educacionais. O problema aparece quando padronização retira do professor qualquer margem de interpretar situações concretas. Ensinar é uma atividade que exige julgamento profissional. Alunos não aprendem no mesmo ritmo, turmas não respondem da mesma forma e acontecimentos imprevistos atravessam a rotina. Quando todas as decisões relevantes já chegam prontas, o professor pode continuar responsável pelos resultados sem ter autoridade proporcional para produzir respostas.

Autonomia também envolve participação em decisões que ultrapassam a sala de aula. Poder opinar sobre políticas internas, organização do trabalho, prioridades pedagógicas e mudanças que afetam diretamente a rotina produz algo diferente de simples consulta. Produz agência profissional. O TALIS 2024 encontrou associação entre oportunidades de participar das decisões escolares e maior satisfação no trabalho em numerosos sistemas. Esse resultado não prova causalidade por si só, mas converge com uma ideia recorrente na literatura: pessoas tendem a se implicar mais quando percebem que sua experiência é considerada na definição daquilo que precisarão executar.

A palavra experiência é central porque reconhecimento profissional não se resume a afeto. Reconhecer um professor é também reconhecer que existe conhecimento construído no exercício da profissão. Isso se expressa quando decisões pedagógicas não são tratadas como meras preferências pessoais, quando formação

continuada dialoga com problemas reais e quando avaliação não funciona apenas como mecanismo de vigilância. Sentir-se competente não depende de ouvir que se é competente; depende de ter oportunidades para exercer competência e perceber seus efeitos.

A meta-análise de Li et al. (2025), organizada pela perspectiva Demandas-Recursos, reforça essa nuance: recursos profissionais e pessoais se associam positivamente ao bem-estar, mas isso não autoriza individualizar a solução. Competência precisa de ambiente para funcionar. Formação que amplia repertório sem modificar tempo, autonomia ou acesso a recursos pode aumentar conhecimento e, paradoxalmente, tornar ainda mais visível a distância entre aquilo que o professor sabe que deveria fazer e aquilo que as condições permitem.

O mesmo ocorre com reconhecimento. Elogios podem produzir satisfação momentânea, mas não substituem condições materiais. No Brasil, enquanto 87% dos professores dos anos finais do ensino fundamental declararam satisfação geral com o trabalho no TALIS 2024, apenas 44% afirmaram estar satisfeitos com as condições de emprego excluindo salário, e 22% disseram estar satisfeitos com a remuneração. Esses dados não são contraditórios. Eles mostram que é possível encontrar sentido na profissão e, ao mesmo tempo, avaliar criticamente as condições em que ela é exercida (OECD, 2025a).

Essa coexistência talvez seja uma das chaves para compreender por que muitos professores permanecem mesmo quando criticam intensamente o trabalho. Satisfação pode vir do vínculo com estudantes, do sentido social da profissão, da identidade construída ao longo da carreira e da experiência de competência. Insatisfação pode surgir da remuneração, da burocracia, da carga, da insegurança ou da falta de reconhecimento. A experiência não precisa escolher um lado. O professor pode amar ensinar e estar cansado da forma como o ensino está organizado.

O mesmo cuidado impede que sentido seja convertido em ferramenta de exploração. Trabalhos percebidos como importantes podem levar pessoas a investir esforço extraordinário. Na docência, a ideia de que "os alunos precisam" é real e moralmente poderosa. Entretanto, uma instituição não deveria depender de que profissionais sacrifiquem sistematicamente descanso, saúde ou vida pessoal para garantir o funcionamento básico. O significado do trabalho é recurso quando sustenta engajamento; transforma-se em risco quando é usado para legitimar exigências sem limite.

Quando a proteção depende demais de recursos individuais, a literatura de intervenção se torna particularmente reveladora. Avola et al. (2025), em revisão de escopo sobre intervenções dirigidas a professores, analisaram 46 estudos com 7.369 participantes de 15 países. A maioria das iniciativas se concentrou em ações voltadas ao indivíduo, como manejo do estresse, práticas de atenção plena, atividade física, gratidão ou desenvolvimento de habilidades. Muitos estudos relataram efeitos favoráveis, mas o predomínio desse formato revela uma escolha histórica do campo: é mais comum ensinar o professor a manejar melhor o estresse do que modificar as condições que o produzem.

Isso não torna intervenções individuais inúteis. Técnicas de relaxamento, terapia, atividade física, mindfulness, formação profissional e desenvolvimento de habilidades podem produzir benefício real. O problema surge quando essas ações são apresentadas como política suficiente. Um curso de manejo emocional não resolve um ambiente de violência; uma oficina de organização do tempo não cria horas em uma jornada saturada; uma palestra sobre autocuidado não substitui pessoal, recursos ou descanso; uma prática de gratidão não corrige humilhação institucional.

A própria revisão de Avola et al. (2025) mostra que algumas intervenções incorporam dimensões comunitárias e relacionais, mas elas são minoria diante do foco individual. Essa assimetria sugere uma oportunidade para escolas e sistemas educacionais: ampliar a ideia de intervenção. Em vez de perguntar apenas "o que podemos oferecer ao professor para que se sinta melhor?", é possível perguntar "o que podemos mudar no trabalho para que ele seja mais sustentável?". A primeira pergunta continua útil; a segunda impede que cuidado vire apenas adaptação.

Um ambiente protetivo, nessa perspectiva, combina diferentes níveis. No nível pessoal, o professor dispõe de competências, estratégias de enfrentamento e espaço para recuperação. No nível relacional, existem confiança, cooperação e apoio. No nível organizacional, há clareza de prioridades, autonomia compatível com responsabilidade, tempo, recursos e liderança capaz de mediar demandas. No nível sistêmico, carreira, remuneração, segurança e políticas definem os limites dentro dos quais as escolas operam. Nenhum desses níveis substitui os outros.

A proteção mais robusta, portanto, não se parece com uma lista de hábitos saudáveis. Ela se parece com um ecossistema no qual trabalhar bem não exige estar sempre no limite. Professores continuam enfrentando desafios, mas sabem quais responsabilidades são suas, onde buscar ajuda, que decisões podem tomar e quais

limites serão respeitados. Há espaço para esforço e também para recuperação; para autonomia e também para apoio; para compromisso e também para dizer que determinada condição não é sustentável.

Essa forma de proteção tem uma consequência importante: ela preserva a dignidade profissional. O professor deixa de ser visto como alguém que precisa ser constantemente fortalecido para resistir e passa a ser tratado como trabalhador qualificado cuja saúde depende também da qualidade do trabalho oferecido. Isso não elimina responsabilidade individual, mas a recoloca em proporção adequada. Pessoas cuidam de si; instituições cuidam das condições; sistemas criam ou restringem as possibilidades de ambos.

Se vínculos, autonomia, reconhecimento e recursos funcionam como proteção, eles não podem depender apenas de encontros fortuitos ou da boa vontade de colegas. Horários são organizados, tarefas são distribuídas, prioridades são definidas, conflitos recebem respostas e normas informais são reforçadas todos os dias. É nesse nível que a discussão deixa de ser apenas sobre recursos disponíveis ao professor e passa a alcançar a responsabilidade institucional por criá-los, preservá-los ou, em alguns casos, enfraquecê-los.

CAPÍTULO 8

DA RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL: O PAPEL DA GESTÃO E DA CULTURA ESCOLAR

Quando a instituição deixa de ser apenas cenário

Vínculos, autonomia, reconhecimento e recursos não surgem espontaneamente. Eles são favorecidos ou limitados por decisões, rotinas, normas e relações que dão forma à vida institucional. A escola, portanto, não é apenas o cenário onde o sofrimento aparece. Em graus diferentes, participa da produção ou da redução dos riscos que atravessam a experiência de trabalhar. Isso não transforma o diretor em responsável exclusivo pela saúde da equipe, nem devolve ao professor a tarefa de se adaptar sozinho.

Essa afirmação exige cuidado porque não significa atribuir à escola a causa de todo sofrimento psíquico. Professores têm histórias pessoais, condições de saúde, responsabilidades familiares e experiências que ultrapassam o trabalho. Também existem acontecimentos imprevisíveis e situações que nenhuma gestão seria capaz de eliminar por completo. O ponto é outro: quando uma organização controla parte relevante das demandas, dos tempos, dos recursos e das relações profissionais, ela também possui responsabilidade sobre a forma como esses elementos são organizados. Ignorar essa dimensão produz uma explicação incompleta, na qual o trabalhador aparece sempre como unidade isolada de adaptação.

Durante muito tempo, parte das respostas institucionais ao sofrimento ocupacional foi construída justamente dessa forma. Diante de trabalhadores exaustos, ofereciam-se palestras sobre equilíbrio, oficinas de relaxamento, atividades motivacionais ou orientações para administrar melhor o tempo. Essas iniciativas podem ter utilidade e não precisam ser descartadas. O problema surge quando se transformam na principal resposta a ambientes em que a sobrecarga, a falta de autonomia, os conflitos ou a insegurança permanecem inalterados. Nesse cenário, a instituição ensina técnicas para que a pessoa tolere melhor aquilo que ela mesma continua produzindo.

As diretrizes da Organização Mundial da Saúde para saúde mental no trabalho, publicadas em 2022, ajudam a deslocar essa lógica. O documento não se limita a

recomendar intervenções dirigidas aos indivíduos; inclui explicitamente intervenções organizacionais, formação de gestores, medidas para trabalhadores, estratégias de retorno ao trabalho e ações voltadas à participação laboral de pessoas com condições de saúde mental. A mensagem é importante porque reconhece que prevenção não se resume a aumentar recursos psicológicos pessoais. Ela também exige modificar aspectos do trabalho capazes de produzir risco (OMS, 2022).

Na docência, esse deslocamento tem consequências muito concretas. O número de turmas, a distribuição de horários, a previsibilidade das reuniões, os canais de comunicação com famílias, os protocolos diante de violência, a quantidade de registros, a forma de avaliação institucional e o espaço para participação em decisões não são escolhidos individualmente pelo professor. Mesmo quando a escola não controla todas essas dimensões, ela interpreta normas, estabelece rotinas e decide como parte das exigências será distribuída entre as pessoas.

A revisão sistemática de Moens et al. (2026), que reuniu 366 estudos empíricos sobre demandas e recursos associados ao bem-estar docente, reforça essa leitura. Entre as demandas mais frequentemente relatadas estavam carga de trabalho, pressão de tempo e desafios relacionados aos estudantes. Entre os recursos, apareciam de forma recorrente apoio de colegas, relações com estudantes, colaboração e relações com lideranças escolares. O interesse desse resultado não está apenas em listar fatores. Ele mostra que muitos dos elementos ligados ao bem-estar pertencem ao desenho relacional e organizacional do trabalho, isto é, são passíveis de intervenção institucional.

Isso nos leva ao conceito de cultura escolar. Em sentido amplo, cultura diz respeito às normas, valores e pressupostos que orientam a vida da instituição, inclusive quando não estão escritos. Uma escola pode afirmar formalmente que valoriza saúde mental e, ao mesmo tempo, premiar quem responde mensagens de madrugada, tratar licença médica como falta de comprometimento ou considerar natural que professores levem trabalho para casa todos os dias. Nesse caso, o discurso e a prática apontam em direções diferentes. A cultura real aparece menos no que a instituição declara e mais no que ela recompensa, tolera e normaliza.

A normalização talvez seja um dos mecanismos mais poderosos. Quando determinadas práticas se repetem durante anos, elas deixam de ser percebidas como decisões organizacionais e passam a parecer características inevitáveis da profissão. Reuniões fora do horário, alterações de última hora, acúmulo de funções,

comunicação sem limites e ausência de tempo protegido para planejamento podem ser justificadas pela frase "sempre foi assim". Essa frase retira a historicidade do trabalho e converte um arranjo institucional em destino profissional. O primeiro passo de uma política de cuidado é justamente recuperar a capacidade de perguntar por que uma rotina existe e a quem ela beneficia ou sobrecarrega.

Essa pergunta também vale para as formas de reconhecimento. Em ambientes marcados por cultura de sacrifício, o professor mais valorizado pode ser aquele que nunca recusa uma tarefa, permanece disponível, assume problemas de colegas e continua trabalhando mesmo adoecido. O elogio parece positivo, mas contém uma mensagem: competência se confunde com disponibilidade ilimitada. Aos poucos, estabelecer limites pode ser interpretado como falta de compromisso. A cultura institucional transforma então comportamentos de autoproteção em ameaça à identidade profissional.

O movimento inverso também é possível. Uma escola pode construir normas nas quais pedir ajuda não diminui a reputação profissional, erros podem ser discutidos sem humilhação, limites de horário são respeitados e dificuldades são tratadas como informação para reorganizar o trabalho. Isso não elimina conflitos nem torna a instituição emocionalmente confortável o tempo inteiro. Significa apenas que o ambiente não acrescenta medo desnecessário às dificuldades que já fazem parte da atividade educativa.

Nesse contexto, o conceito de segurança psicológica se torna útil. Edmondson (1999) o definiu, em estudos sobre equipes de trabalho, como uma crença compartilhada de que o grupo é seguro para riscos interpessoais — por exemplo, fazer perguntas, admitir erros, expressar dúvidas ou discordar sem esperar punição ou humilhação. O conceito não foi criado especificamente para escolas, mas ajuda a compreender um aspecto importante da vida docente: trabalhar em equipe exige poder revelar incerteza. Se toda dúvida ameaça a imagem de competência, a colaboração se torna superficial e problemas permanecem escondidos.

Em uma instituição educacional, segurança psicológica pode aparecer em situações muito concretas. Um professor recém-ingresso consegue dizer que não sabe lidar com determinada situação sem receio de ser considerado incapaz? Uma docente pode comunicar que uma turma se tornou emocionalmente difícil antes que o problema se agrave? É possível questionar uma decisão de gestão sem que a discordância seja convertida em deslealdade? Colegas conseguem discutir um erro de

avaliação ou uma falha de comunicação com objetivo de aprender, em vez de buscar culpados? As respostas a essas perguntas revelam muito sobre a cultura da escola.

Essa dimensão se conecta diretamente ao bem-estar. O TALIS 2024 mostra que professores que relatam boas relações profissionais com diretores, colegas, estudantes e famílias tendem também a relatar maior satisfação e bem-estar. Na média dos sistemas participantes, a possibilidade de confiar nos colegas e a qualidade da relação com a liderança aparecem associadas a melhores desfechos profissionais. No Brasil, 87% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental participantes disseram poder contar com outros professores, e 88% relataram boas relações profissionais entre direção e equipe. Esses números descrevem uma percepção majoritariamente positiva, mas não autorizam concluir que todos os contextos funcionem da mesma forma. Servem, sobretudo, para mostrar que relações profissionais são parte mensurável da experiência de trabalho, não um detalhe informal (OECD, 2025a; OECD, 2025b).

Quando se reconhece isso, a discussão sobre saúde mental muda de lugar. A escola deixa de perguntar apenas quantos professores estão adoecidos e começa a investigar como suas próprias práticas distribuem risco e proteção. A questão institucional não é "como convencer o professor a cuidar de si?", mas "que características do nosso modo de trabalhar favorecem ou dificultam a possibilidade de permanecer saudável?". Essa diferença parece semântica, mas altera completamente o tipo de ação que se torna possível.

Gestão que escuta, participa e protege

Se a cultura estabelece aquilo que tende a ser normalizado, a gestão exerce papel importante na forma como essa cultura se torna visível no cotidiano. Lideranças escolares definem prioridades, organizam fluxos, mediam conflitos, distribuem responsabilidades e comunicam o que será considerado aceitável. Isso lhes confere influência relevante sobre o ambiente de trabalho, mas não significa transformar gestores em responsáveis exclusivos pela saúde mental da equipe. Diretores também trabalham sob pressão, respondem a instâncias superiores, lidam com escassez de recursos e podem experimentar burnout. Uma política séria precisa proteger quem lidera para que a própria liderança não dependa de exaustão.

A revisão sistemática de Rogers et al. (2025), baseada em 99 estudos sobre burnout de diretores escolares, mostra que o sofrimento das lideranças educacionais constitui um campo relevante e ainda metodologicamente desigual. Essa constatação ajuda a evitar uma solução simplista: não basta dizer ao diretor que ele precisa "cuidar

melhor da equipe" enquanto suas próprias condições de trabalho permanecem inviáveis. A responsabilidade institucional precisa ser distribuída entre escola, mantenedora, sistema educacional e políticas mais amplas. Caso contrário, apenas se desloca o peso de um trabalhador para outro.

Ainda assim, a forma de liderar importa. Apoio de gestão não é sinônimo de gentileza abstrata. Ele aparece quando problemas recebem resposta, informações são claras, feedback é útil, decisões são explicadas e o professor sabe a quem recorrer diante de uma situação difícil. Na revisão de Moens et al. (2026), apoio de lideranças escolares apareceu repetidamente como recurso relacionado a menores níveis de estresse e burnout e a melhores indicadores de bem-estar. A ausência desse suporte, por sua vez, foi identificada como demanda em estudos que associavam relações improdutivas com a liderança a sofrimento e menor satisfação.

Essa diferença pode ser percebida depois de um conflito, por exemplo. Duas escolas podem enfrentar a mesma agressão contra um professor. Em uma delas, a gestão registra o episódio, conversa com o trabalhador, aciona protocolos, mantém comunicação clara e acompanha o retorno à sala. Na outra, recomenda que ele "não leve para o lado pessoal", evita registrar para não gerar problema e devolve rapidamente a responsabilidade ao indivíduo. O fato externo é semelhante; a experiência institucional é profundamente diferente. A segunda escola acrescenta ao evento original uma mensagem de desamparo.

O mesmo ocorre com sobrecarga. Gestores nem sempre podem reduzir o currículo, alterar o número de estudantes ou contratar imediatamente novos profissionais. Mas podem examinar se reuniões são necessárias, se prazos estão concentrados, se tarefas duplicadas podem ser eliminadas e se informações chegam com antecedência suficiente. Há uma diferença entre não possuir poder para remover todas as demandas e não questionar nenhuma delas. A gestão cuidadosa começa muitas vezes por reduzir exigências evitáveis.

Participação nas decisões é outra dimensão central. Quando mudanças que afetam diretamente o trabalho chegam prontas, professores perdem não apenas autonomia, mas capacidade de antecipar consequências práticas. Escutar a equipe antes de alterar um sistema de avaliação, reorganizar horários ou implementar novas tecnologias não significa governar por unanimidade. Significa reconhecer que quem executa o trabalho possui conhecimento sobre suas condições reais. A participação

melhora a qualidade da informação disponível para a decisão e, ao mesmo tempo, comunica respeito à expertise profissional.

Os dados do TALIS 2024 convergem com essa interpretação. Professores que relatam maior autonomia instrucional e oportunidades de participação em decisões escolares tendem a apresentar maior satisfação profissional e melhor bem-estar. Em média, 78% dos docentes dos sistemas participantes disseram que suas escolas ofereciam oportunidades para participação em decisões, e a relação entre participação, autonomia e resultados profissionais apareceu de forma consistente em grande parte dos sistemas. A associação não prova causalidade, mas é compatível com uma ideia importante: sentir-se agente do trabalho é diferente de apenas receber exigências sobre ele (OECD, 2025b).

Autonomia, contudo, não pode ser confundida com abandono. Uma gestão pode delegar tudo e chamar isso de liberdade. Quando o professor recebe responsabilidade sem recursos, orientação ou apoio, a aparente autonomia se transforma em transferência de risco. A autonomia protetiva combina margem de decisão com condições para decidir bem. Ela pressupõe confiança profissional, clareza de objetivos, acesso a informação e possibilidade de solicitar ajuda. É justamente essa combinação que impede que "se vire" seja apresentado como reconhecimento da competência.

A comunicação institucional também merece atenção porque parte do estresse não nasce do conteúdo das decisões, mas da imprevisibilidade. Mudanças de última hora, mensagens contraditórias, ausência de critérios e informações incompletas obrigam o professor a reorganizar continuamente sua própria rotina. A energia que poderia ser utilizada no ensino é consumida tentando descobrir o que será exigido. Transparência não elimina decisões difíceis, mas reduz incerteza evitável.

Esse ponto é particularmente importante em situações de mudança. Novas plataformas, reformas curriculares, alterações avaliativas ou reorganizações administrativas podem ser necessárias. O risco aumenta quando a inovação é implementada como se o trabalhador não precisasse de tempo para aprender. Uma cultura que valoriza apenas o resultado final invisibiliza a curva de aprendizagem e transforma dificuldade inicial em inadequação individual. Uma cultura mais segura admite que aprender uma nova forma de trabalhar inclui testar, errar, perguntar e ajustar.

A segurança psicológica volta a aparecer aqui porque sua construção depende de sinais repetidos de liderança. O professor observa o que acontece quando alguém discorda, admite um problema ou pede apoio. Se a resposta é ridicularização, exposição ou retaliação, a equipe aprende rapidamente a silenciar. Se a resposta é escuta, análise e responsabilização proporcional, torna-se mais provável que dificuldades apareçam antes de virar crises. Nesse sentido, segurança psicológica não é ausência de cobrança. É possibilidade de falar sobre problemas sem que a própria fala se torne um novo problema.

Segurança psicológica, portanto, não significa ausência de cobrança. Uma escola psicologicamente segura não é aquela em que ninguém recebe feedback difícil ou em que todo comportamento é aceito. Responsabilização continua necessária. O que muda é o modo como ela acontece. Criticar uma prática é diferente de humilhar uma pessoa; investigar um erro é diferente de procurar um culpado; estabelecer limites é diferente de governar pelo medo. Ambientes de aprendizagem profissional dependem justamente da capacidade de sustentar exigência e respeito ao mesmo tempo.

Reconhecimento também passa pela gestão, mas não se reduz a elogios. Agradecimentos e valorização simbólica têm lugar, sobretudo quando são específicos e genuínos. Contudo, reconhecimento institucional inclui condições para exercer o trabalho: tempo, recursos, participação, critérios justos e distribuição razoável de responsabilidades. Dizer ao professor que ele é "essencial" enquanto se naturalizam jornadas insustentáveis produz uma contradição que o discurso motivacional não resolve.

Em última instância, o papel da gestão é tornar visível aquilo que a cultura tende a esconder. Quem está sobrecarregado? Quais tarefas consomem tempo sem produzir valor proporcional? Onde os conflitos se repetem? Que grupos têm menos voz? Quais práticas dependem de trabalho não remunerado ou de disponibilidade fora do horário? Quais situações geram medo de falar? Essas perguntas transformam saúde mental em objeto de gestão do trabalho, e não em tema eventual de calendário.

Reconhecer o problema, porém, é apenas o começo. Para que a mudança não termine em boa intenção, ela precisa ser traduzida em procedimentos, responsabilidades e acompanhamento. A discussão então ultrapassa a relação imediata entre gestor e professor e entra no campo das políticas institucionais.

Do programa de bem-estar à política de trabalho

Uma das diferenças mais importantes entre ação pontual e política institucional está na continuidade. Uma palestra pode sensibilizar; uma política precisa mudar decisões ao longo do tempo. Isso significa definir responsabilidades, produzir diagnóstico, acompanhar indicadores, ouvir trabalhadores, testar medidas e revisar aquilo que não funciona. O cuidado deixa de depender da boa vontade de uma pessoa específica e passa a fazer parte do modo como a organização funciona.

As diretrizes da OMS sobre saúde mental no trabalho sustentam essa passagem ao recomendar intervenções organizacionais voltadas à modificação de condições de trabalho, além de formação de gestores e ações individuais. A lógica é coerente com tudo que este livro construiu até aqui: se carga, autonomia, relações e segurança participam da produção do sofrimento, políticas preventivas precisam atuar também sobre essas dimensões. Intervenções individuais continuam úteis, mas ocupam um lugar dentro de uma estratégia mais ampla, e não o lugar da estratégia inteira (OMS, 2022).

A literatura de intervenção com professores reforça essa cautela. Beames et al. (2023) identificaram 88 estudos de programas dirigidos à saúde mental, burnout ou bem-estar de professores e realizaram meta-análises com parte dos ensaios controlados. Os resultados mostraram efeitos favoráveis em diferentes desfechos, mas os autores também apontaram heterogeneidade, limitações metodológicas e dificuldades de implementação. Muitos programas exigiam tempo e esforço significativos justamente de profissionais que já eram pressionados por falta de tempo. Esse paradoxo é instrutivo: uma intervenção pode ser eficaz em condições de pesquisa e, ainda assim, ser inviável na rotina se acrescentar mais uma obrigação à agenda docente.

A pergunta sobre eficácia precisa vir acompanhada de outra: como a intervenção se encaixa no trabalho real? Um programa de mindfulness oferecido depois do expediente pode produzir benefício para quem consegue participar e, simultaneamente, excluir quem tem outro vínculo, filhos pequenos ou longos deslocamentos. Uma formação sobre manejo de estresse pode ser bem avaliada e não alterar a fonte principal do problema. Um serviço de apoio psicológico pode ser essencial e permanecer subutilizado se professores temerem falta de confidencialidade. Implementação é parte da intervenção.

Políticas institucionais maduras começam, portanto, por diagnóstico participativo. Isso não significa aplicar questionários indefinidamente. Significa

combinar dados quantitativos e escuta qualitativa para identificar demandas, recursos e grupos mais expostos. Absenteísmo, rotatividade, licenças, intenção de saída, relatos de violência, horas extras, conflitos recorrentes e percepção de apoio podem fornecer sinais diferentes do mesmo ambiente. Nenhum indicador isolado explica a cultura; juntos, ajudam a formular perguntas melhores.

O Brasil vive, em 2026, uma mudança regulatória que torna essa discussão especialmente atual. A nova redação do capítulo 1.5 da Norma Regulamentadora nº 1, em vigor desde 26 de maio de 2026, incluiu expressamente fatores de risco psicossociais relacionados ao trabalho no Gerenciamento de Riscos Ocupacionais. O Ministério do Trabalho e Emprego passou a orientar que fatores como excesso de demandas, assédio e falta de suporte sejam considerados no processo de identificação, avaliação e controle de riscos (BRASIL, 2026a; BRASIL, 2026b).

A relevância dessa mudança para o campo educacional precisa ser apresentada com precisão. A aplicabilidade jurídica concreta da NR-1 depende do regime de trabalho e da natureza do vínculo. Instituições privadas e vínculos regidos pela legislação trabalhista federal se inserem diretamente nesse marco; servidores estatutários de redes públicas podem estar submetidos a regimes próprios de saúde e segurança, que exigem análise específica. Ainda assim, a mudança regulatória tem valor mais amplo como sinal de uma transformação no modo de compreender saúde ocupacional: fatores psicossociais relacionados à organização do trabalho passam a ser reconhecidos explicitamente como objeto de prevenção.

Esse reconhecimento impede que o risco psicossocial seja tratado como sinônimo de diagnóstico individual. O perigo não é "ter um professor ansioso"; pode estar em jornadas excessivas, assédio, falta de apoio, baixa previsibilidade, conflito de papéis ou exposição repetida à violência. A pessoa apresenta efeitos; o risco pode estar no modo como o trabalho foi organizado. Essa distinção é decisiva porque muda a lógica de prevenção. Em vez de selecionar trabalhadores supostamente mais resistentes, pergunta-se como reduzir ou controlar condições que aumentam a probabilidade de dano.

A participação dos trabalhadores também ganha importância nesse processo. Quem executa o trabalho conhece detalhes que dificilmente aparecem em organogramas. Um sistema pode prever trinta minutos para uma atividade que, na prática, exige duas horas; um protocolo pode parecer claro no papel e falhar quando ocorre um conflito; uma ferramenta digital pode economizar tempo para a gestão e

duplicar registros para o professor. Sem escuta, a avaliação de riscos descreve o trabalho prescrito e perde o trabalho real.

Essa participação precisa produzir consequência. Há poucas experiências mais desgastantes do que responder repetidamente a pesquisas institucionais sem observar qualquer mudança posterior. Escutar e não devolver resultados pode ampliar cinismo. Uma política confiável informa o que foi identificado, quais medidas são possíveis, o que depende de instâncias superiores e como será acompanhado. Nem toda demanda poderá ser atendida; transparência sobre limites é mais protetiva do que promessas vagas.

Também é necessário definir prioridades. Instituições com recursos limitados podem se sentir paralisadas diante da amplitude da saúde mental. Entretanto, prevenção não começa obrigatoriamente com grandes programas. Pode começar por retirar tarefas redundantes, proteger horários de planejamento, regular comunicação fora do expediente, criar fluxo claro para episódios de violência, distribuir reuniões ao longo do calendário, garantir espaços de participação e treinar lideranças para reconhecer e encaminhar sofrimento sem tentar diagnosticá-lo. Pequenas mudanças estruturais podem ter mais coerência do que uma agenda extensa de ações desconectadas.

Ao mesmo tempo, algumas situações exigem recursos especializados. Professores com sofrimento intenso precisam de acesso a cuidado clínico adequado; trabalhadores que retornam de afastamentos podem necessitar de ajustes temporários; casos de assédio ou violência requerem procedimentos formais; conflitos persistentes podem demandar mediação. Uma política institucional não substitui serviços de saúde. Ela cria condições para que prevenção, acolhimento, encaminhamento e retorno ao trabalho façam parte de um continuum coerente.

Outro cuidado é preservar confidencialidade. Informações sobre saúde mental não podem ser transformadas em instrumento de avaliação de desempenho ou circular informalmente pela escola. Se o trabalhador acredita que procurar ajuda poderá afetar distribuição de aulas, promoção, renovação de contrato ou reputação, a própria política se torna fonte de risco. Confiança institucional depende de regras claras sobre quem acessa dados, para qual finalidade e com quais limites.

A cultura de cuidado, portanto, não é produzida por campanhas. Ela aparece quando decisões difíceis são tomadas de maneira compatível com aquilo que a organização declara valorizar. Se a escola afirma proteger saúde mental, mas mantém

comunicação invasiva, silencia violência ou pune quem apresenta limites, a mensagem real está nas práticas. Quando reorganiza trabalho, escuta a equipe, acompanha riscos e oferece apoio sem estigma, o cuidado deixa de ser slogan e se torna experiência.

Essa passagem da ação pontual para a política também ajuda a responder a uma crítica frequente: instituições educacionais não podem resolver sozinhas problemas estruturais de carreira, financiamento ou valorização social. Isso é verdade. Uma escola não controla todas as variáveis que afetam seus professores. Mas a existência de limites institucionais não elimina a responsabilidade sobre aquilo que pode ser modificado. Gestão responsável significa distinguir o que está sob governabilidade local, o que precisa ser negociado com instâncias superiores e o que depende de política pública — e agir em cada nível possível.

O deslocamento central pode ser resumido sem transformar escolas em clínicas nem gestores em terapeutas. Cuidar da saúde mental docente significa reconhecer que toda organização do trabalho produz efeitos humanos e que decisões administrativas também moldam condições de saúde. Horários, prazos, critérios, fluxos de comunicação, participação e formas de resposta ao conflito talvez não pareçam medidas de saúde mental à primeira vista, mas compõem o cotidiano no qual o bem-estar se torna possível ou improvável.

Uma vez reconhecida a responsabilidade institucional pelo desenho do trabalho, programas de bem-estar podem ser avaliados com outra régua. A questão já não é encontrar uma técnica universal, mas saber que problema se pretende modificar, para quem, em qual contexto e com que condições de implementação. Essa mudança impede que intervenções individuais sejam usadas como substitutas de decisões organizacionais e abre espaço para analisar, com maior rigor, o que diferentes estratégias conseguem — e o que não conseguem — produzir.

CAPÍTULO 9

CUIDAR DE QUEM ENSINA: INTERVENÇÕES, PROGRAMAS E ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

Intervir não é simplesmente oferecer uma atividade

Depois de deslocar a discussão da responsabilidade individual para a organização do trabalho, surge uma pergunta inevitável: o que fazer, concretamente, para melhorar a saúde mental e o bem-estar de professores? A resposta parece simples enquanto permanece abstrata. Na prática, porém, o campo das intervenções é marcado por uma diversidade difícil de comparar. Sob a mesma expressão — programa de bem-estar — encontram-se ações tão diferentes quanto cursos de mindfulness, oficinas de regulação emocional, grupos de apoio, formação profissional, atividades de gratidão, mudanças no ambiente de trabalho, acompanhamento psicológico e estratégias que combinam vários desses componentes. Antes de perguntar qual intervenção funciona, portanto, é necessário perguntar o que exatamente está sendo chamado de intervenção e qual problema ela pretende modificar.

A diferença é metodológica, mas também profundamente prática. Uma iniciativa pode reduzir estresse sem aumentar satisfação profissional; outra pode ampliar senso de competência sem alterar burnout; uma terceira pode melhorar relações entre colegas e produzir pouco efeito sobre sintomas de ansiedade. Se todos esses resultados forem reunidos sob a palavra "bem-estar", perde-se precisão. Fox, Walter e Ball (2023), ao revisar 97 estudos sobre mensuração do bem-estar docente, identificaram ampla variedade de instrumentos e definições. Alguns trabalhos mediam sofrimento, outros satisfação, eficácia, apoio ou funcionamento positivo. A consequência é que duas intervenções aparentemente semelhantes podem ser julgadas por critérios completamente diferentes.

Essa heterogeneidade exige manter separadas duas ideias: ausência de sofrimento e presença de bem-estar não são exatamente a mesma coisa. Reduzir sintomas de estresse pode ser um objetivo legítimo, especialmente em grupos expostos a grande pressão. Mas uma política de saúde mental não pode se limitar a fazer com que professores se sintam menos mal. Também importa saber se continuam encontrando sentido no trabalho, se dispõem de relações confiáveis, se percebem autonomia, se conseguem

recuperar energia e se possuem condições para exercer a profissão da maneira que consideram adequada.

Uma intervenção, portanto, precisa começar por uma teoria do problema. Se o diagnóstico local indica que a principal fonte de desgaste é violência sem resposta institucional, uma oficina de respiração não modifica o mecanismo central. Se o problema é isolamento de docentes iniciantes, mentoria e integração profissional podem fazer mais sentido. Se há dificuldade de regulação emocional diante de situações cotidianas, um programa estruturado voltado a essas habilidades pode ser pertinente. A qualidade da resposta depende da correspondência entre aquilo que produz sofrimento e aquilo que a intervenção é capaz de alterar.

Essa correspondência nem sempre aparece na literatura. Avola et al. (2025), em revisão de escopo publicada no Educational Psychology Review, analisaram 46 estudos de intervenções envolvendo 7.369 participantes em 15 países. Os programas variavam amplamente em duração, desenho e conteúdo, mas predominavam ações voltadas ao bem-estar individual, embora algumas incorporassem atividades comunitárias. Mindfulness, atividade física, desenvolvimento profissional, técnicas terapêuticas, gratidão e combinações multifocais apareciam entre as estratégias. O conjunto mostra vitalidade do campo, mas também revela uma tensão: muitas propostas tentam fortalecer recursos pessoais mesmo quando a literatura sobre causas do sofrimento aponta repetidamente para demandas organizacionais e relacionais.

A distribuição geográfica dos estudos reforça outra cautela. Na revisão de Avola et al. (2025), a maior parte das intervenções havia sido desenvolvida na América do Norte e na Europa Ocidental, enquanto a América do Sul aparecia de forma muito menos representada. Isso significa que evidência internacional pode orientar hipóteses, mas não deve ser simplesmente importada para escolas brasileiras. Condições de carreira, tempo disponível, infraestrutura, composição das equipes, acesso a serviços de saúde e formas de gestão diferem entre sistemas educacionais. A mesma atividade pode ter significado e viabilidade distintos em contextos diferentes.

Cann et al. (2024) chegaram a conclusão convergente por outro caminho. Ao revisar 23 estudos de intervenções destinadas ao bem-estar de educadores da educação infantil ao ensino secundário, os autores organizaram as propostas em cinco grupos: programas multifocais, mindfulness, gratidão, desenvolvimento profissional relacionado à prática de sala de aula e mudanças no ambiente físico. Também encontraram grande variação nas teorias de bem-estar, nos instrumentos de avaliação e

nos resultados. A diversidade é importante porque impede que uma única estratégia seja tratada como resposta universal.

Esse ponto parece óbvio, mas políticas institucionais frequentemente fazem o movimento contrário. Escolhe-se uma atividade porque ela está em evidência, porque outra instituição utilizou ou porque é operacionalmente simples, e só depois se procura um problema que justifique sua aplicação. O raciocínio deveria ser invertido. Primeiro se compreende o contexto; depois se define o mecanismo que precisa ser modificado; somente então se escolhe uma intervenção compatível. Em saúde mental no trabalho, novidade não é sinônimo de pertinência.

Também é preciso distinguir entre aceitar uma intervenção e beneficiar-se dela. Professores podem avaliar positivamente uma oficina porque ela oferece pausa, acolhimento ou oportunidade de conversar, e isso já possui valor. Mas satisfação dos participantes não substitui evidência de efeito sobre o desfecho que motivou o programa. Do mesmo modo, uma mudança estatisticamente significativa em uma escala imediatamente após a atividade não garante transformação duradoura. Resultado, experiência e sustentabilidade são dimensões relacionadas, mas não equivalentes.

A revisão com meta-análises de Beames et al. (2023) ajuda a dimensionar essa diferença. Os autores identificaram 88 estudos de programas psicológicos voltados à saúde mental, burnout ou bem-estar de professores, dos quais 46 foram incluídos nas meta-análises. Entre ensaios randomizados, observaram efeitos favoráveis sobre estresse, ansiedade, depressão, burnout e bem-estar no pós-intervenção. Ao mesmo tempo, alertaram para heterogeneidade, qualidade metodológica desigual e exigência significativa de tempo, esforço e recursos em muitos programas. Um resultado promissor em ensaio controlado não garante que a mesma proposta seja viável em uma escola na qual os professores já relatam falta de tempo.

Essa observação toca em um paradoxo importante: uma intervenção desenhada para reduzir sobrecarga pode se transformar em mais uma tarefa. Se exige encontros fora do expediente, registros adicionais, atividades diárias extensas ou deslocamentos, parte do benefício potencial pode ser anulada pelo modo como é implementada. O professor não vivencia apenas o conteúdo do programa; vivencia também o tempo que precisa encontrar para participar dele. Por isso, viabilidade não é questão administrativa posterior. Ela faz parte da eficácia real.

A adesão traz problema semelhante. Uma escola pode anunciar um programa como voluntário e, ainda assim, criar pressão implícita para participação. Pode oferecer atendimento psicológico e manter dúvidas sobre confidencialidade. Pode incentivar grupos de apoio em uma equipe marcada por desconfiança. Em todos esses casos, a intervenção formalmente existe, mas o contexto interfere na possibilidade de utilizá-la. A pergunta deixa de ser apenas "o programa foi oferecido?" e passa a incluir "as pessoas puderam utilizá-lo com segurança, tempo e confiança?".

Essa mudança de perspectiva prepara a análise das estratégias mais conhecidas. Mindfulness, regulação emocional, formação profissional e apoio entre pares não precisam ser descartados por serem centrados no indivíduo ou no grupo. Podem produzir benefícios reais. A questão é compreender seus limites e impedir que se transformem em substitutos baratos para mudanças organizacionais necessárias. O cuidado responsável não escolhe entre pessoa e instituição; procura combinar níveis de intervenção de maneira coerente.

O que as intervenções conseguem — e o que elas não conseguem fazer

Entre as estratégias mais estudadas está o mindfulness. Sua popularidade no campo educacional não surgiu por acaso: técnicas de atenção plena podem ajudar pessoas a reconhecer pensamentos, emoções e respostas automáticas, favorecendo formas menos reativas de lidar com situações estressantes. Para professores, que trabalham em ambientes de interação constante e precisam tomar decisões rápidas diante de estímulos simultâneos, essa capacidade pode ser particularmente relevante. O problema começa quando mindfulness é apresentado não como recurso possível, mas como resposta suficiente a qualquer forma de sofrimento.

Hidajat et al. (2023) revisaram 39 estudos de intervenções baseadas em mindfulness dirigidas a professores da educação básica. Os resultados apontaram efeitos promissores sobre estresse, burnout e outros desfechos psicológicos, mas os autores também identificaram baixa padronização nos componentes dos programas, facilitadores, duração, medidas e fidelidade de implementação. Essa variabilidade dificulta responder a uma pergunta aparentemente simples: quando um estudo afirma que "mindfulness funcionou", estamos falando exatamente da mesma intervenção utilizada em outro estudo? Muitas vezes, não.

Uma meta-análise ainda mais recente reforça o potencial e a necessidade de prudência. Yan et al. (2026) reuniram 13 ensaios randomizados, com 2.119 participantes, e encontraram redução do estresse percebido e de emoções negativas,

além de aumento de mindfulness após as intervenções. Entretanto, os próprios autores ressaltaram heterogeneidade clínica e metodológica e a necessidade de estudos com seguimento de longo prazo. O resultado é suficientemente consistente para considerar mindfulness uma ferramenta possível; não é suficiente para transformá-lo em política universal nem para concluir que efeitos imediatos persistirão meses ou anos depois.

Esse limite é especialmente importante porque mindfulness atua principalmente sobre a relação da pessoa com experiências estressantes. Ele pode modificar atenção, ruminação, reatividade ou regulação emocional. Não reduz, por si só, o número de turmas, a insegurança contratual ou uma liderança abusiva. Em determinados contextos, isso não constitui problema: se a demanda não pode ser eliminada e a estratégia aumenta capacidade de enfrentamento, há ganho real. Em outros, oferecer apenas uma técnica individual pode comunicar que a instituição reconhece o sofrimento, mas não pretende revisar as condições que o produzem.

A regulação emocional ocupa posição semelhante. Ensinar professores a reconhecer estados emocionais, reinterpretar situações e utilizar estratégias adaptativas pode contribuir para bem-estar e relações em sala de aula. A evidência acumulada sugere que formas de regulação mais flexíveis se associam a melhores resultados do que supressão persistente ou ruminação. Ainda assim, nenhum treinamento emocional transforma humilhação, violência ou excesso de demandas em condições aceitáveis. Competência emocional deve ampliar possibilidades de ação, não servir para exigir serenidade infinita diante de qualquer contexto.

Programas de desenvolvimento profissional oferecem uma ponte interessante entre bem-estar e trabalho pedagógico. Em vez de separar saúde mental da prática docente, algumas intervenções procuram reduzir estressores ao aumentar competência para manejo de sala, comunicação, planejamento ou organização. Cann et al. (2024) identificaram desenvolvimento profissional como uma das categorias de intervenção e observaram que programas multifocais pareciam particularmente promissores. A lógica é plausível: se parte do estresse nasce da sensação de não possuir recursos para responder a determinada demanda, ampliar competência pode reduzir a discrepância entre exigência e capacidade percebida.

Esse mecanismo ajuda a explicar por que formação pode proteger professores iniciantes. O primeiro contato com situações complexas de sala de aula exige decisões que ainda não foram transformadas em repertório profissional. Mentoria, observação

de colegas, planejamento conjunto e feedback podem reduzir isolamento e acelerar aprendizagem situada. Nesse caso, a intervenção não pede ao professor que administre melhor a ansiedade diante de uma turma difícil; modifica também os recursos profissionais disponíveis para lidar com aquela turma.

Apoio entre pares segue lógica semelhante, mas atua principalmente sobre a dimensão relacional. Grupos de reflexão, comunidades profissionais e espaços de troca podem criar oportunidades para compartilhar estratégias, normalizar dúvidas e reduzir a sensação de enfrentar problemas sozinho. O benefício, porém, depende da cultura em que o grupo existe. Em ambientes com forte competição ou baixa segurança psicológica, pedir que professores relatem vulnerabilidades pode aumentar desconforto. Apoio não é produzido apenas por colocar pessoas em uma sala; depende de confiança, regras de confidencialidade e propósito claro.

Intervenções multifocais tentam justamente combinar diferentes mecanismos. Podem integrar formação, práticas de bem-estar, apoio relacional e mudanças em rotinas institucionais. Essa abordagem parece coerente com um problema que é, por natureza, multidimensional. Cann et al. (2024) encontraram sinais favoráveis para programas que atuavam em várias frentes, enquanto Avola et al. (2025) identificaram combinações diversas entre componentes pessoais, profissionais e comunitários. Ainda assim, quanto mais complexo o programa, maior a necessidade de clareza sobre quais componentes produzem quais efeitos e quais recursos são exigidos para sustentá-los.

Esse é um desafio clássico da avaliação. Se uma escola simultaneamente reduz reuniões, oferece formação sobre manejo de conflitos, cria grupos de apoio e disponibiliza atendimento psicológico, e o bem-estar melhora, qual componente foi decisivo? Talvez a pergunta não precise ser respondida sempre em termos de um único ingrediente. Intervenções complexas podem produzir efeitos justamente porque alteram várias partes do sistema. Mas, para replicá-las ou adaptá-las, é importante conhecer mecanismos, intensidade e condições mínimas de implementação.

Outro ponto frequentemente negligenciado é a seleção dos participantes. Programas universais alcançam toda a equipe e podem reduzir estigma, mas oferecem a mesma intensidade para pessoas com necessidades muito diferentes. Intervenções seletivas podem concentrar recursos em grupos mais expostos, como professores iniciantes, equipes após episódios de violência ou profissionais que retornam de afastamentos. Intervenções indicadas, voltadas a pessoas com sinais mais intensos de

sofrimento, exigem maior proximidade com serviços especializados. Nenhuma dessas estratégias é superior em todas as situações; elas respondem a níveis diferentes de necessidade.

Essa organização em camadas ajuda a impedir que a escola tente resolver clinicamente aquilo que deveria encaminhar. Um grupo de bem-estar pode apoiar prevenção e pertencimento, mas não substitui psicoterapia ou avaliação médica quando há sofrimento intenso. Do mesmo modo, um serviço clínico não deveria ser utilizado como desculpa para não alterar condições de trabalho. Promoção, prevenção, cuidado especializado e retorno ao trabalho são partes de um continuum, não soluções concorrentes.

A própria avaliação precisa respeitar essa multiplicidade. Fox, Walter e Ball (2023) recomendam medidas que incluam diferentes dimensões do bem-estar, em vez de depender apenas de um indicador. Para uma escola, isso significa que avaliar uma intervenção pode envolver estresse, satisfação, apoio, carga percebida, intenção de saída, uso do serviço, adesão e experiência qualitativa dos participantes. Também importa acompanhar possíveis efeitos adversos: atividades que exigem exposição emocional, por exemplo, podem não ser confortáveis ou seguras para todos.

O tempo de acompanhamento é outra fragilidade recorrente. Muitas pesquisas medem resultados imediatamente após o programa. Essa escolha é compreensível, mas responde apenas à pergunta sobre efeito de curto prazo. Uma intervenção destinada a reduzir burnout deveria idealmente mostrar se a mudança permanece quando o calendário volta a apertar, surgem novos conflitos ou a equipe muda. Sem seguimento, corre-se o risco de confundir alívio temporário com transformação sustentável.

Também é preciso considerar quem não participa ou abandona. Estudos podem apresentar bons resultados entre aqueles que completaram todas as sessões, mas professores mais sobrecarregados talvez sejam justamente os que não conseguiram aderir. Se eles desaparecem da análise, o programa pode parecer mais viável do que realmente é. A implementação real exige perguntar quem entrou, quem ficou, quem saiu e por quê.

Essa questão se torna ainda mais relevante em contextos brasileiros, nos quais múltiplos vínculos, deslocamentos, contratos diferentes e desigualdade de recursos podem limitar disponibilidade. Um programa desenhado para uma escola com jornada integral e tempo coletivo protegido não pode ser transferido automaticamente

para uma rede em que docentes trabalham em duas ou três instituições. Adaptação não é diminuir rigor; é reconhecer o ambiente em que o cuidado precisa existir.

No fim, a evidência disponível permite uma conclusão equilibrada. Existem intervenções capazes de produzir melhora em estresse, burnout, ansiedade, depressão e bem-estar, especialmente no curto prazo. Ao mesmo tempo, a literatura ainda apresenta heterogeneidade, problemas de qualidade, lacunas de acompanhamento e concentração em determinados países. A postura cientificamente responsável não é dizer que "nada funciona", nem anunciar uma técnica vencedora. É reconhecer resultados promissores e construir implementação proporcional à força real da evidência.

Da eficácia à sustentabilidade: construir cuidado que permaneça

Se o objetivo fosse apenas produzir melhora logo depois de um programa, a discussão poderia terminar aqui. Mas escolas não funcionam em ciclos de oito semanas cuidadosamente controlados. Elas atravessam anos letivos, mudanças de gestão, reformas, conflitos, férias, novas turmas e crises inesperadas. Uma estratégia de saúde mental só se torna parte da instituição quando consegue sobreviver a essas mudanças sem depender exclusivamente do entusiasmo de uma pessoa ou da duração de um projeto.

Essa passagem da eficácia para a sustentabilidade exige abandonar a ideia de intervenção como evento. Um programa pode começar com formação, mas precisa encontrar lugar nas rotinas, responsabilidades e recursos permanentes da escola. Se grupos de apoio funcionam, quem terá tempo institucional para organizá-los no ano seguinte? Se a mentoria protege docentes iniciantes, ela será reconhecida como parte do trabalho do mentor ou dependerá de voluntariado? Se atendimento especializado é oferecido, existe fluxo de encaminhamento, confidencialidade e continuidade? A manutenção revela se a instituição incorporou o cuidado ou apenas sediou uma atividade.

Beames et al. (2023) chamaram atenção para esse ponto ao observar que muitos programas estudados exigiam tempo, esforço e recursos substanciais e poderiam não se traduzir bem para contextos reais. Os autores destacam a importância do co-design e de princípios de ciência da implementação. Isso significa envolver professores no desenvolvimento das ações, compreender barreiras antes de lançar o programa e desenhar formas de participação compatíveis com a rotina. O usuário não entra apenas no final para avaliar satisfação; participa da construção do que será oferecido.

O co-design tem uma vantagem adicional: ele reduz a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Gestores e pesquisadores podem imaginar que determinado horário está livre, enquanto professores sabem que ele é consumido por planejamento. Podem supor que uma plataforma digital facilita acesso, enquanto a equipe a percebe como mais uma ferramenta. Podem interpretar baixa adesão como resistência, quando o problema é incompatibilidade com a jornada. Incorporar o conhecimento de quem trabalha não garante sucesso, mas diminui a chance de desenhar soluções inviáveis.

Sustentabilidade também depende de priorização. Não é necessário transformar saúde mental em uma coleção de programas. Pelo contrário, excesso de iniciativas pode produzir fadiga de implementação. Uma escola que lança simultaneamente oficinas, aplicativos, pesquisas, grupos, campanhas e formações pode saturar a equipe. Cuidado institucional exige decidir o que é essencial, abandonar ações de baixo valor e preservar tempo para aquelas que demonstram utilidade.

Essa lógica aproxima intervenção de gestão. Reduzir reuniões desnecessárias pode ser uma medida de saúde mental. Criar protocolo de resposta a violência também. Garantir mentoria para iniciantes, reorganizar comunicação fora do expediente, oferecer supervisão após casos complexos ou reservar tempo coletivo protegido são intervenções, mesmo que não tenham aparência de programa psicológico. O campo tende a valorizar aquilo que possui nome, manual e sessão estruturada, mas mudanças de processo podem ter efeitos igualmente relevantes.

A Organização Mundial da Saúde, ao propor intervenções organizacionais em suas diretrizes sobre saúde mental no trabalho, reforça esse alargamento do conceito de cuidado. A prevenção deve atuar sobre condições de trabalho, enquanto formação de gestores e ações individuais ocupam papéis complementares (OMS, 2022). Essa arquitetura multinível parece particularmente adequada à docência porque as fontes de sofrimento atravessam simultaneamente pessoa, relações, tarefa e sistema.

Uma escola poderia, por exemplo, organizar sua estratégia em três níveis. No primeiro, universal, estariam medidas que melhoram o trabalho para todos: comunicação previsível, participação nas decisões, controle de demandas evitáveis, protocolos de segurança, tempo de planejamento e cultura de apoio. No segundo, seletivo, ações para grupos com exposição específica: mentoria de iniciantes, acompanhamento de equipes após violência, apoio a docentes em períodos de transição ou com responsabilidades particularmente complexas. No terceiro, indicado, acesso confidencial a avaliação e cuidado especializado para quem apresenta

sofrimento significativo. A força dessa organização está em não esperar que um único programa responda a todas as necessidades.

Esse desenho também permite avaliar melhor. Indicadores universais podem acompanhar clima, carga, apoio e bem-estar da equipe; programas seletivos podem observar adesão, permanência e desfechos específicos; cuidado indicado exige avaliação clínica apropriada e proteção de confidencialidade. Cada nível possui objetivo e métrica diferentes. A avaliação deixa de procurar uma nota única de "saúde mental da escola" e passa a construir um painel de sinais que pode orientar decisões.

Ao mesmo tempo, medir demais pode se tornar parte do problema. Questionários longos e frequentes, sem retorno visível, consomem tempo e produzem descrença. Uma boa avaliação é proporcional ao que será feito com a informação. Se a instituição não possui plano para utilizar determinado dado, talvez não deva coletá-lo. Escuta responsável inclui compromisso de devolver resultados e explicar decisões.

Avola et al. (2025) mostram que a literatura de intervenção cresceu, mas permanece concentrada em determinados modelos e contextos. Esse cenário abre espaço para estudos mais próximos da realidade latino-americana e brasileira, com atenção a escolas públicas, múltiplos vínculos, diferentes etapas de ensino e desigualdades territoriais. Há necessidade não apenas de testar se uma técnica produz efeito, mas de compreender se ela é implementável, aceitável e sustentável em sistemas educacionais concretos.

A mesma cautela se aplica ao acompanhamento de longo prazo. A recente meta-análise de Yan et al. (2026), ao encontrar efeitos favoráveis de intervenções baseadas em mindfulness, concluiu com recomendação explícita de acompanhamento prolongado. Essa lacuna não é exclusiva dessa abordagem. O campo precisa saber o que acontece depois que a intervenção deixa de ser novidade, quando facilitadores externos se retiram e quando novos profissionais entram na escola.

A equidade acrescenta outra exigência. Programas que dependem de tempo livre, acesso privado a tecnologia ou possibilidade de frequentar atividades fora do expediente podem beneficiar mais aqueles que já possuem melhores condições. A intervenção então melhora médias e amplia diferenças internas. Planejar cuidado exige identificar quem teria mais dificuldade de participar e adaptar formato, horário, carga e suporte para que acesso não seja privilégio.

O cuidado institucional também precisa admitir que algumas intervenções não funcionarão. Essa possibilidade não deve ser tratada como fracasso moral dos

participantes. Programas podem ser inadequados ao contexto, mal implementados, insuficientemente intensos ou baseados em hipóteses erradas. Uma cultura de aprendizagem utiliza resultados negativos para revisar desenho. Persistir com uma ação apenas porque houve investimento ou porque ela é bem aceita pela gestão pode transformar saúde mental em ritual institucional.

A pergunta mais madura, portanto, não é "qual programa devemos comprar?". É "qual problema estamos tentando resolver, que mecanismo queremos alterar, que evidência existe, como essa proposta se encaixa no trabalho real e como saberemos se produziu benefício sem gerar nova carga?". Quando a instituição consegue responder a essas perguntas, saúde mental deixa de ser uma agenda paralela e passa a fazer parte da própria qualidade da gestão.

O campo das intervenções só ganha maturidade quando deixa de procurar uma resposta única. Técnicas individuais podem ajudar, grupos podem proteger, programas podem produzir melhora e serviços especializados são indispensáveis quando necessários. O cuidado se torna mais consistente quando essas respostas se articulam a instituições que observam riscos, reduzem demandas evitáveis, oferecem recursos, aprendem com dados e reconhecem professores como participantes da construção das soluções.

Quando essas respostas se articulam a instituições que observam riscos, reduzem demandas evitáveis, oferecem recursos, aprendem com dados e reconhecem professores como participantes da construção das soluções, o cuidado deixa de depender de projetos isolados. A questão passa a ser quais compromissos devem orientar os sistemas educacionais para que proteger a saúde de professores seja parte permanente da organização da profissão, e não uma reação episódica ao adoecimento. Mais do que reduzir dano, trata-se de construir condições para que a docência possa durar.

CAPÍTULO 10

SAÚDE MENTAL DOCENTE COMO COMPROMISSO COLETIVO: POLÍTICAS, DIREITOS E CAMINHOS PARA O FUTURO DA PROFISSÃO

Quando cuidar de professores se torna política educacional

A pergunta que abriu esta obra — em que condições humanas, emocionais e laborais um professor consegue continuar ensinando? — retorna agora em outra escala. Depois de examinar como o trabalho pode produzir ou amortecer desgaste, a questão final já não é apenas clínica nem institucional: torna-se política. Que tipo de sistema educacional estamos construindo quando a permanência de quem ensina depende da capacidade individual de suportar condições continuamente adversas?

Essa pergunta ganha urgência porque a crise da docência não é apenas subjetiva. Ela também é demográfica, profissional e política. O Global Report on Teachers, publicado pela UNESCO e pela International Task Force on Teachers for Education 2030, estima que o mundo precisará de 44 milhões de professores adicionais para alcançar a educação primária e secundária universal até 2030. O relatório não atribui esse déficit apenas ao crescimento da população escolar. Em muitos países, a dificuldade está também em atrair novos profissionais e reter aqueles que já estão na carreira, o que desloca a discussão de quantidade para sustentabilidade da profissão (UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030, 2024).

Esse deslocamento é decisivo. Um sistema pode ampliar vagas de formação docente e continuar perdendo profissionais se salários, condições de trabalho, apoio, segurança e perspectivas de carreira permanecerem insuficientes. Pode realizar concursos e, ainda assim, conviver com afastamentos, rotatividade e intenção de saída. Pode investir em tecnologia e infraestrutura sem conseguir produzir um ambiente no qual professores desejem permanecer. Recrutamento é porta de entrada; retenção depende da experiência construída depois que o trabalhador atravessa essa porta.

A própria UNESCO tem insistido que enfrentar a escassez requer uma abordagem que combine valorização material e simbólica, desenvolvimento profissional, autonomia, participação nas decisões e melhoria das condições de trabalho. O problema, portanto, não se resolve apenas aumentando o número de

pessoas habilitadas a ensinar. Ele exige tornar a docência uma profissão em que seja possível construir trajetória, aprender, envelhecer profissionalmente e permanecer sem que o compromisso com estudantes seja convertido em disponibilidade ilimitada.

Essa perspectiva aparece também nas recomendações do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Profissão Docente, lançadas em 2024. O documento propõe políticas integrais para professores, melhores condições de trabalho, formação contínua colaborativa, participação por meio do diálogo social, financiamento adequado e maior reconhecimento profissional. O mérito dessas recomendações está menos em oferecer uma lista de ações e mais em recusar a fragmentação: carreira, formação, remuneração, autonomia, saúde, voz profissional e qualidade educacional são dimensões do mesmo problema (UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL'S HIGH-LEVEL PANEL ON THE TEACHING PROFESSION, 2024).

Para a saúde mental, essa integração é particularmente importante. Há uma tendência de criar programas específicos de bem-estar como se o tema pudesse ser acrescentado ao sistema educacional sem modificar outras políticas. Mas salário que não permite estabilidade material, vínculo precário, jornada mal desenhada, violência não enfrentada, baixa autonomia e ausência de participação também são questões de saúde mental. Não porque produzam necessariamente um transtorno em cada pessoa, mas porque alteram os recursos disponíveis para lidar com as exigências do trabalho.

Transformar saúde docente em política educacional significa reconhecer esse caráter transversal. Significa que decisões sobre currículo, avaliação, tecnologia, carreira e gestão precisam considerar seus efeitos sobre o trabalho real. Uma reforma pode ser pedagogicamente defensável e, ainda assim, produzir sobrecarga se não prever tempo de implementação. Uma plataforma pode melhorar a gestão de dados e piorar o cotidiano se duplicar registros. Uma política de inclusão pode ampliar direitos dos estudantes e fracassar se não oferecer suporte suficiente para que professores consigam concretizá-la. Toda política educacional chega à escola por meio de trabalho humano.

Isso não implica reduzir transformação educacional em conforto profissional. A docência continuará exigindo adaptação, estudo, responsabilidade e exposição a situações complexas. O argumento é outro: mudanças sustentáveis precisam incorporar as condições de quem as implementa. Quando professores participam da formulação, recebem tempo para aprender, recursos para experimentar e espaço para ajustar práticas, a mudança deixa de ser apenas uma exigência externa e pode se tornar

desenvolvimento profissional. Quando essas condições faltam, inovação e intensificação podem se confundir.

O cenário contemporâneo torna essa questão ainda mais evidente. Inteligência artificial, plataformas digitais, sistemas de monitoramento, automação de tarefas e novas formas de produção de conteúdo estão alterando rapidamente o trabalho educacional. Algumas tecnologias podem reduzir atividades repetitivas, ampliar acesso a materiais e apoiar planejamento. Outras podem aumentar vigilância, fragmentar atenção, ampliar expectativas de disponibilidade ou criar novas obrigações de registro. O efeito não está contido na tecnologia em si; depende de como ela é incorporada ao trabalho.

É significativo que, em 2026, UNESCO e OIT estejam conduzindo a revisão da Recomendação de 1966 sobre a Condição do Pessoal Docente e que a UNESCO também esteja revisando a Recomendação de 1997 relativa ao pessoal docente do ensino superior. Segundo a própria UNESCO, o processo busca atualizar instrumentos elaborados em contextos muito diferentes do atual, incorporando transformações relacionadas a inteligência artificial, digitalização, mudanças demográficas, crise climática, equidade, inclusão, condições de trabalho, autonomia e futuro da profissão. Em agosto de 2026, a revisão ainda se encontra em processo de consultas e preparação de textos; portanto, não há um novo instrumento final adotado que substitua as recomendações vigentes (UNESCO, 2026a; UNESCO, 2026b).

Esse movimento internacional possui valor simbólico e político. Revisar um marco quase sessenta anos depois significa reconhecer que o trabalho docente mudou, mas também reafirmar que alguns princípios continuam relevantes: profissionalização, condições dignas, liberdade e autonomia compatíveis com a responsabilidade da função, participação e proteção social. A modernização da profissão não precisa significar erosão de direitos. Ao contrário, quanto mais complexo se torna o trabalho, maior a necessidade de estruturas capazes de sustentar essa complexidade.

Assim, saúde mental docente entra no futuro da educação não como agenda suplementar, mas como indicador de sustentabilidade. Um sistema que depende de alta rotatividade, presenteísmo, afastamentos recorrentes e sacrifício pessoal pode continuar funcionando por algum tempo, porém acumula custos humanos e

institucionais. A pergunta de política pública deixa de ser apenas quanto custa cuidar e passa a incluir quanto custa não cuidar.

Direitos, trabalho digno e governança do futuro

A linguagem dos direitos ajuda a organizar essa discussão porque estabelece um limite para a ideia de vocação. Ensinar pode ser fonte de propósito, mas continua sendo trabalho. Professores não deixam de ter direito a segurança, saúde, descanso, proteção contra violência e condições adequadas porque escolheram uma profissão socialmente relevante. Quando o compromisso ético com estudantes é utilizado para justificar ausência de limites, a valorização simbólica pode funcionar paradoxalmente como mecanismo de exploração.

O documento conjunto da Organização Mundial da Saúde e da Organização Internacional do Trabalho sobre saúde mental no trabalho afirma que todos os trabalhadores têm direito a um ambiente laboral seguro e saudável e propõe ações articuladas entre governos, empregadores, organizações de trabalhadores, serviços e sociedade civil. A formulação é importante porque distribui responsabilidade. Saúde mental no trabalho não é uma tarefa que o indivíduo recebe junto com a obrigação de produzir; é resultado de governança, prevenção, proteção, acesso a cuidado e garantia de participação (OMS; OIT, 2022).

As diretrizes da OMS publicadas no mesmo ano reforçam essa arquitetura ao recomendar intervenções organizacionais, treinamento de gestores, ações dirigidas aos trabalhadores, apoio ao retorno ao trabalho e medidas para inclusão de pessoas com condições de saúde mental. A lógica multinível evita dois extremos: imaginar que a organização pode eliminar todo sofrimento ou supor que cada trabalhador deve administrar sozinho qualquer risco. Há problemas que exigem mudança no desenho do trabalho; outros requerem apoio relacional; alguns demandam cuidado clínico. Uma política madura sabe diferenciar níveis sem isolá-los (OMS, 2022).

No campo educacional, transformar esses princípios em direitos concretos passa por dimensões muito conhecidas e, justamente por isso, frequentemente subestimadas: jornada compatível com as tarefas reais, tempo de planejamento, remuneração adequada, estabilidade e previsibilidade, acesso a desenvolvimento profissional, protocolos contra violência, canais confiáveis de denúncia, suporte após incidentes, autonomia pedagógica, participação e condições para retorno ao trabalho depois de afastamentos. Nenhuma dessas medidas é exclusivamente "psicológica", mas todas interferem na possibilidade de preservar saúde mental.

A ideia de trabalho digno é útil porque impede que saúde seja dissociada de condições materiais. Não basta criar ambiente afetivamente acolhedor se o trabalhador não consegue recuperar-se entre jornadas ou precisa manter múltiplos vínculos para garantir renda. Do mesmo modo, salário adequado não torna irrelevantes assédio, isolamento ou ausência de autonomia. Bem-estar ocupacional é construído por condições que se complementam.

Há também um direito menos visível: o direito de ter voz sobre o próprio trabalho. O Painel de Alto Nível das Nações Unidas e o relatório global da UNESCO destacam diálogo social e participação de professores na formulação de políticas. Essa defesa não se baseia apenas em justiça procedimental. Professores detêm conhecimento situado sobre implementação. Quando participam de decisões, sistemas educacionais ganham acesso a informações que dificilmente aparecem em documentos centrais: tarefas redundantes, dificuldades de ferramentas, efeitos não previstos, riscos de determinadas rotinas e soluções já experimentadas localmente.

Participação, porém, não pode ser confundida com consulta simbólica. Perguntar e decidir previamente produz apenas aparência de escuta. Diálogo social implica canais estáveis, negociação, devolutiva e possibilidade de influência. Isso vale tanto para grandes políticas quanto para decisões institucionais. Uma cultura participativa não elimina hierarquias; torna mais legítimo e informado o exercício da autoridade.

Autonomia profissional ocupa lugar semelhante. Sistemas educacionais precisam de objetivos comuns, padrões de qualidade e mecanismos de responsabilização. O problema surge quando controle se expande até reduzir o professor a executor de prescrições detalhadas, ao mesmo tempo que continua responsabilizando-o integralmente pelos resultados. Autonomia sem apoio é abandono; controle sem autonomia é desprofissionalização. Entre os dois extremos existe um espaço de julgamento profissional que precisa ser protegido.

A inteligência artificial torna essa discussão especialmente atual. Ferramentas capazes de produzir planos, corrigir textos, gerar materiais e analisar dados podem mudar tarefas e ampliar possibilidades. Mas também levantam questões sobre autoria, privacidade, transparência, monitoramento e dependência tecnológica. Se sistemas automatizados forem usados para avaliar professores ou orientar decisões sem critérios claros, autonomia e segurança podem ser afetadas. Se forem incorporados com participação, formação e limites, podem reduzir trabalho repetitivo e liberar tempo para dimensões relacionais da docência.

O futuro tecnológico da educação, portanto, também é questão de saúde ocupacional. A introdução de ferramentas deve ser acompanhada por avaliação de carga, impacto sobre funções, proteção de dados, treinamento e possibilidade real de contestação. A pergunta não deve ser apenas se uma tecnologia aumenta eficiência, mas que tipo de trabalho ela produz. Eficiência que transfere custos cognitivos ou temporais para o professor pode melhorar indicadores administrativos e piorar a experiência profissional.

O processo de revisão conduzido pela UNESCO em 2026 é revelador nesse aspecto. Nas consultas técnicas sobre as recomendações de 1966 e 1997, transformação digital e inteligência artificial aparecem ao lado de autonomia, liberdade acadêmica, equidade e futuro do ensino. Essa aproximação é importante porque impede que tecnologia seja tratada como agenda separada dos direitos profissionais. Inovação sustentável precisa preservar a capacidade humana de decidir, aprender, questionar e participar (UNESCO, 2026a; UNESCO, 2026b).

A segurança integra esse mesmo conjunto de direitos. Violência escolar pode produzir efeitos que persistem muito depois do episódio; por isso, garantir segurança não significa militarizar a escola ou transformar relações educativas em vigilância. Significa possuir procedimentos claros, resposta institucional, proteção contra retaliação, suporte psicossocial quando necessário e articulação com políticas públicas. O professor não deveria precisar escolher entre preservar a própria integridade e manter a imagem de profissional comprometido.

O mesmo princípio se aplica ao afastamento por saúde. Licença não pode ser tratada automaticamente como falha de desempenho. Em alguns casos, afastar-se é parte do cuidado necessário. O desafio institucional começa antes, com prevenção, e continua depois, com retorno planejado, ajustes quando indicados e proteção contra estigma. A OMS inclui explicitamente estratégias de retorno ao trabalho em suas diretrizes porque reinserção mal conduzida pode reativar condições que contribuíram para o adoecimento (OMS, 2022).

Essa visão de direitos produz uma consequência importante: saúde mental docente precisa entrar na governança do sistema, não permanecer restrita ao setor de recursos humanos ou a campanhas anuais. Indicadores de carga, violência, afastamento, rotatividade, estabilidade, participação e percepção de apoio deveriam dialogar com decisões educacionais. Não para transformar professores em números, mas para identificar padrões que ajudem a prevenir dano.

Dados, entretanto, exigem proteção e interpretação. Informações de saúde não podem ser utilizadas para punir indivíduos ou construir rankings de escolas. Um aumento de afastamentos pode refletir piora das condições, mas também maior acesso ao cuidado ou redução do medo de solicitar licença. Uma queda pode indicar melhora ou presenteísmo. Indicador sem contexto corre o risco de produzir exatamente o tipo de gestão que pretende corrigir. Governança responsável combina dados com escuta e conhecimento do trabalho real.

Talvez o direito mais importante, ao final, seja o direito a uma profissão que possa durar. Não apenas sobreviver aos primeiros anos ou alcançar aposentadoria a qualquer custo, mas desenvolver-se ao longo do tempo sem que experiência e desgaste sejam tratados como sinônimos. Para isso, políticas precisam acompanhar diferentes fases da carreira: indução para iniciantes, desenvolvimento contínuo, oportunidades de mobilidade, reconhecimento de expertise, apoio em transições e cuidado em momentos de maior vulnerabilidade. Sustentabilidade profissional é construída ao longo da trajetória.

A agenda é extensa porque os determinantes também são. Direitos, políticas de carreira, cultura institucional, serviços de saúde, formação, segurança e tecnologia precisam conversar; nenhum desses componentes, isoladamente, responde à complexidade do trabalho docente. A complexidade não deve servir de desculpa para paralisia. Deve orientar prioridades, níveis de atuação e responsabilidades.

Uma profissão capaz de durar

Uma pergunta atravessa silenciosamente toda essa discussão: o que seria uma docência sustentável? A resposta não pode ser ausência completa de estresse. Trabalhar com pessoas, ensinar, avaliar, decidir e responder por processos de aprendizagem continuará envolvendo tensão. Também não seria realista imaginar instituições sem conflitos, mudanças ou períodos intensos. Sustentabilidade significa outra coisa: que as exigências não destruam sistematicamente os recursos necessários para continuar trabalhando.

Uma profissão capaz de durar combina tempo de recuperação, autonomia suficiente para exercer julgamento, relações nas quais pedir ajuda é possível, reconhecimento compatível com a responsabilidade, segurança diante da violência, caminhos de desenvolvimento e acesso a cuidado quando o sofrimento ultrapassa os recursos disponíveis. Nenhum desses componentes garante sozinho saúde mental.

Juntos, aumentam a capacidade de enfrentar dificuldades sem transformar desgaste crônico em condição normal de exercício profissional.

Políticas públicas podem organizar essa agenda em camadas. A primeira é preventiva e universal: condições dignas de trabalho, carreira, remuneração, jornada, participação, segurança e recursos adequados. A segunda reconhece grupos e situações de maior exposição, oferecendo mentoria, suporte após episódios críticos, medidas de conciliação, proteção em territórios vulneráveis e acompanhamento de transições profissionais. A terceira garante cuidado indicado e retorno ao trabalho para quem apresenta sofrimento significativo. Essa organização não é uma receita fechada; é uma forma de impedir que toda resposta seja deslocada para o indivíduo.

A prioridade deve ser remover riscos evitáveis antes de ensinar pessoas a enfrentá-los melhor. Essa ordem não desvaloriza terapia, mindfulness, atividade física, regulação emocional ou outras estratégias pessoais. Apenas recoloca cada recurso em seu lugar. Um trabalhador pode desenvolver excelentes habilidades de enfrentamento e continuar adoecendo em um ambiente sistematicamente hostil. Da mesma forma, uma instituição pode melhorar condições e ainda precisar oferecer cuidado especializado a pessoas que sofrem. Prevenção organizacional e cuidado individual são complementares, mas não intercambiáveis.

Proporcionalidade é outro princípio. Nem toda escola precisa do mesmo programa, e nem todo professor precisa do mesmo apoio. Como as experiências docentes são desiguais, uma política nacional pode estabelecer direitos e parâmetros comuns enquanto redes e instituições adaptam estratégias às condições locais. A equidade aparece justamente nessa combinação entre garantia comum e resposta sensível à diferença.

A avaliação também precisa amadurecer. Em vez de medir apenas se professores participaram de uma ação, sistemas devem perguntar se condições mudaram. Houve redução de demandas evitáveis? Melhorou a percepção de apoio? Episódios de violência recebem resposta mais rápida? Professores iniciantes encontram mentoria? O retorno após afastamento é acompanhado? A rotatividade diminuiu? A autonomia aumentou? Perguntas assim aproximam a avaliação daquilo que a política pretende transformar.

Ao mesmo tempo, saúde mental não deve ser instrumentalizada apenas porque afeta desempenho. É verdade que sofrimento, rotatividade e afastamentos têm consequências para escolas e estudantes. Mas o professor merece proteção mesmo que

nenhum indicador educacional fosse afetado. Trabalhadores possuem valor para além de sua produtividade. Essa afirmação é importante porque políticas de bem-estar podem se tornar paradoxalmente utilitaristas quando justificadas apenas como estratégia para obter melhores resultados dos alunos.

A qualidade educacional e a dignidade profissional não precisam competir. Pelo contrário, sistemas educacionais dependem de relações estáveis, conhecimento acumulado, colaboração e continuidade — todos esses elementos favorecidos quando professores conseguem permanecer. O cuidado com quem ensina é simultaneamente um compromisso ético com trabalhadores e uma condição de sustentabilidade institucional. Uma justificativa reforça a outra, mas nenhuma deve apagar a primeira.

Há ainda um motivo para esperança que merece ser preservado. Ao longo do livro, enfatizamos riscos porque eles precisam ser nomeados. Mas a docência não se resume ao sofrimento que pode produzir. Professores descrevem sentido, vínculo, aprendizagem, pertencimento, criatividade e impacto social como razões para permanecer. O objetivo de uma política de saúde mental não é transformar a profissão em experiência sem dificuldade; é proteger as condições que permitem que essas dimensões positivas continuem existindo sem exigir sacrifício permanente.

Isso significa também recuperar uma noção de futuro que não seja apenas defensiva. Cuidar de professores não serve somente para impedir burnout ou reduzir afastamentos. Serve para criar espaço para desenvolvimento, inovação, colaboração e autoria profissional. Um trabalhador que não precisa gastar toda a energia sobrevivendo às demandas possui mais condições de aprender, experimentar, acompanhar estudantes e contribuir para transformar a escola.

O momento internacional de 2026 torna esse debate especialmente simbólico. Enquanto UNESCO e OIT revisitam marcos normativos da profissão docente, sistemas educacionais enfrentam simultaneamente escassez de professores, aceleração tecnológica, desafios de inclusão, crise climática, polarização social e mudanças nas formas de aprender. Atualizar a profissão não pode significar simplesmente acrescentar novas responsabilidades a uma estrutura antiga. O futuro exige revisar também tempos, direitos, suportes e formas de participação.

Nesse cenário, saúde mental funciona quase como uma lente de qualidade do próprio sistema. Quando muitos trabalhadores relatam exaustão, medo, perda de sentido ou intenção de sair, esses sinais não dizem apenas algo sobre indivíduos. Eles podem revelar desequilíbrios na forma como responsabilidades e recursos estão

distribuídos. Escutar esses sinais não significa aceitar qualquer percepção sem análise; significa tratá-los como dados sobre o funcionamento institucional.

A resposta também precisa ser coletiva porque nenhuma pessoa controla todos os determinantes. Professores podem estabelecer limites e procurar cuidado; equipes podem construir apoio; gestores podem reorganizar práticas; redes podem rever carreiras e protocolos; governos podem financiar, regular e estabelecer direitos; organizações profissionais podem participar do diálogo social; universidades podem produzir conhecimento e formar trabalhadores; serviços de saúde podem oferecer cuidado especializado. O erro seria esperar que um desses atores substitua todos os outros.

A conclusão que se impõe é uma distribuição de responsabilidade. A pessoa continua no centro porque é ela quem vive cansaço, medo, esgotamento, sentido, pertencimento e recuperação; mas uma rede de relações, normas, demandas, histórias e políticas participa da forma como essa experiência se constrói. Por isso, explicação e resposta não cabem apenas no indivíduo.

O cuidado se torna mais consequente quando a pergunta deixa de ser por que determinado professor não conseguiu suportar e passa a ser como construir condições em que ninguém precise provar valor suportando o insustentável. Essa mudança não elimina responsabilidade individual; apenas impede que ela seja usada para esconder responsabilidades institucionais e coletivas.

Ao final, a saúde mental docente não é um apêndice da educação. Ela diz respeito ao modo como a sociedade organiza o trabalho daqueles a quem confia parte essencial da formação das novas gerações. Currículos, tecnologias, avaliações e reformas dependem de pessoas capazes de transformá-los em experiências de aprendizagem. Se essas pessoas são tratadas como recurso inesgotável, qualquer projeto educacional carrega uma fragilidade de origem.

Uma escola pode possuir bons materiais, infraestrutura, sistemas de dados e metas cuidadosamente elaboradas. Ainda assim, a educação acontece no encontro entre pessoas. É nesse encontro que conhecimento ganha sentido, dificuldades são percebidas, expectativas são negociadas e estudantes descobrem possibilidades que nenhum documento produz sozinho. Preservar a saúde de quem sustenta esse encontro é preservar uma parte essencial da própria capacidade de educar.

Talvez seja essa a formulação mais simples para encerrar uma discussão tão complexa: cuidar de quem ensina não significa retirar exigência da docência. Significa

garantir que a exigência venha acompanhada de condições, direitos, recursos, reconhecimento e possibilidade de recuperação. Uma profissão pode ser desafiadora sem ser destrutiva; pode exigir responsabilidade sem exigir adoecimento; pode pedir compromisso sem transformar sacrifício em regra.

O futuro da educação dependerá de muitas escolhas tecnológicas, pedagógicas e políticas. Entre elas, existe uma escolha menos espetacular, mas decisiva: construir uma profissão na qual pessoas qualificadas queiram entrar, tenham condições de permanecer e consigam continuar reconhecendo a si mesmas no trabalho que realizam. Quando isso acontece, saúde mental deixa de ser apenas prevenção de dano e passa a ser parte de um projeto de educação que também cuida de seus educadores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Francileudo Santos de; SILVA JUNIOR, Geraldo Bezerra da. Estudo epidemiológico dos servidores afastados por transtornos mentais em uma instituição pública de educação. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 35, 12031, p. 1-11, 2022. DOI: 10.5020/18061230.2022.12031.

AGYAPONG, Belinda; OBUOBI-DONKOR, Gloria; BURBACK, Lisa; WEI, Yifeng. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 17, 10706, 2022. DOI: 10.3390/ijerph191710706.

ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00087318, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00087318.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200003.

ASTOR, Ron Avi; BENBENISHTY, Rami; CAPP, Gordon P.; WATSON, Kate R.; WU, Chaoyue; MCMAHON, Susan D.; WORRELL, Frank C.; REDDY, Linda A.; MARTINEZ, Andrew; ESPELAGE, Dorothy L.; ANDERMAN, Eric M. How school policies, strategies, and relational factors contribute to teacher victimization and school safety. **Journal of Community Psychology**, v. 52, n. 1, p. 39-57, 2024. DOI: 10.1002/jcop.23084.

AVOLA, Pauliina; SOINI-IKONEN, Tiina; JYRKIÄINEN, Anne; PENTIKÄINEN, Viivi. Interventions to teacher well-being and burnout: a scoping review. **Educational Psychology Review**, v. 37, art. 11, 2025. DOI: 10.1007/s10648-025-09986-2.

BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia. Job demands-resources theory: frequently asked questions. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 29, n. 3, p. 188-200, 2024. DOI: 10.1037/ocp0000376.

BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia. Job demands-resources theory: taking stock and looking forward. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2017. DOI: 10.1037/ocp0000056.

BEAMES, Joanne R.; SPANOS, Samantha; ROBERTS, Anna; MCGILLIVRAY, Lauren; LI, Sophie; NEWBY, Jill M.; O'DEA, Bridianne; WERNER-SEIDLER, Aliza. Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: systematic review and meta-analyses. **Educational Psychology Review**, v. 35, 26, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09720-w.

BIANCHI, Renzo; SCHONFELD, Irvin Sam. Examining the evidence base for burnout. **Bulletin of the World Health Organization**, v. 101, n. 11, p. 743-745, 2023. DOI: 10.2471/BLT.23.289996.

BORGEN, Nicolai Topstad; MARKUSSEN, Simen; RAAUM, Oddbjørn. Socioeconomic differences in the long-term effects of teacher absence on student outcomes. **European**

Societies, v. 26, n. 3, p. 639-667, 2024. Publicado online em 20 maio 2023. DOI: 10.1080/14616696.2023.2212744.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de interpretação e aplicação do capítulo 1.5 da NR-1: Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO)**. Brasília, DF: MTE, 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/manuais-e-publicacoes/2026/manual_gro_pgr_da_nr_1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1): disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais**. Nova redação do capítulo 1.5 com vigência a partir de 26 maio 2026. Brasília, DF: MTE, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-1. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRUNSTING, Nelson C.; MORIN, Lisa E.; GÓMEZ, Laura R.; JONES, Brian; BETTINI, Elizabeth; CUMMING, Michelle M.; GARWOOD, Justin D.; RUBLE, Lisa A. Burnout and occupational wellbeing of special education teachers: recent research synthesized. **Review of Educational Research**, v. 96, n. 3, p. 1049-1095, 2026. Publicado online em 29 maio 2025. DOI: 10.3102/00346543251332919.

CADENA-POVEA, Henry; HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Marco; BASTIDAS-AMADOR, Gabriela; TORRES-ANDRADE, Hugo. What pushes university professors to burnout? A systematic review of sociodemographic and psychosocial determinants. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 22, n. 8, 1214, 2025. DOI: 10.3390/ijerph22081214.

CANN, Rachel; SINNEMA, Claire; RODWAY, Joelle; DALY, Alan J. What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. **Journal of Educational Change**, v. 25, p. 231-270, 2024. DOI: 10.1007/s10833-023-09490-w.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; BATISTA, Jaqueline Vidal; SCHNEIDER, Gabriela Azeredo. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **PSI UNISC**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2019. DOI: 10.17058/psiunisc.v3i1.12464.

CARVALHO, Virgínia D. Papéis na organização, conflito trabalho-família, satisfação laboral e saúde mental de docentes em relação com o comprometimento organizacional afetivo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 10, e00143723, 2024. DOI: 10.1590/0102-311XPT143723.

CARVALHO, Virgínia D.; SANTOS, Vitória Régia Lopes dos. Estressores psicossociais e saúde ocupacional entre docentes da educação básica pública. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 1893-1901, 2022. DOI: 10.5935/RPOT/2022.1.22902.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação**, v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. DOI: 10.1590/2236-3459/51341.

COLEDAM, Diogo Henrique Constantino; SILVA, Yara Machado da. Predictors of health-related absenteeism, presenteeism and sick leave among Brazilian elementary school teachers: a cross-sectional study. **Work**, v. 67, n. 3, p. 709-719, 2020. DOI: 10.3233/WOR-203320.

COSTA, Ana Cristina Santiago da; SOUZA, Evanice Avelino de; DANIELE, Thiago Medeiros da Costa; FROTA, Mirna Albuquerque. Fatores de risco para a saúde mental de professores da educação básica no Brasil: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 23, n. 4, e20251553, 2025. DOI: 10.47626/1679-4435-2025-1553.

CREAGH, Sue; THOMPSON, Greg; MOCKLER, Nicole; STACEY, Meghan; HOGAN, Anna. Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. **Educational Review**, v. 77, n. 2, p. 661-680, 2025. DOI: 10.1080/00131911.2023.2196607.

DAVIS, Trent; PARK, Eunjae. A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post COVID-19 pandemic. **Education Sciences**, v. 15, n. 8, 996, 2025. DOI: 10.3390/educsci15080996.

DEMEROUTI, Evangelia; BAKKER, Arnold B.; NACHREINER, Friedhelm; SCHAUFELI, Wilmar B. The job demands-resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 499-512, 2001. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

DREER, Benjamin. On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 1205179, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1205179.

EDMONDSON, Amy. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999. DOI: 10.2307/2666999.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FOX, Harriet B.; WALTER, Heather L.; BALL, Karly B. Methods used to evaluate teacher well-being: a systematic review. **Psychology in the Schools**, v. 60, n. 10, p. 4177-4198, 2023. DOI: 10.1002/pits.22996.

FREUDENBERGER, Herbert J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.

HASCHER, Tina; WABER, Jennifer. Teacher well-being: a systematic review of the research literature from the year 2000-2019. **Educational Research Review**, v. 34, 100411, 2021. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100411.

HIDAJAT, Tarissa J.; EDWARDS, Elizabeth J.; WOOD, Rachel; CAMPBELL, Marilyn. Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: a systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 134, 104303, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104303.

HOOKER, Stephanie A.; OLSON-BULLIS, Barbara; LEVIN, Al; ZIEGENFUSS, Jeanette Y.; MARGOLIS, Karen L.; ROSSOM, Rebecca C. Depression and anxiety among K-12 teachers in the United States: a systematic review. **School Psychology**, v. 40, n. 4, p. 445-461, 2025. DOI: 10.1037/spq0000666.

KARIOU, Anna; KOUTSIMANI, Panagiota; MONTGOMERY, Anthony; LAINIDI, Olga. Emotional labor and burnout among teachers: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 23, 12760, 2021. DOI: 10.3390/ijerph182312760.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LEITHWOOD, Kenneth; GU, Qing; ELEFTHERIADOU, Sofia. A school-oriented explanation of teachers' retention decisions: building on evidence from a systematic review of reviews. **Review of Education**, v. 14, e70182, 2026. DOI: 10.1002/rev3.70182.

LI, Ruoxuan; YAO, Meilin. What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 37, 100477, 2022. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100477.

LI, Yingxiu Winnie; CHEN, Junjun; LU, Junying; WANG, Xiang. A meta-analysis of teacher well-being: a job demands and resources perspective. **Educational Research Review**, v. 49, 100719, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100719.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva; FISCHER, Frida Marina. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015. DOI: 10.1590/S0104-12902015130569.

MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E. Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. **Teaching and Teacher Education**, v. 105, 103425, 2021. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103425.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Organizational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. DOI: 10.1002/job.4030020205.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016. DOI: 10.1002/wps.20311.

MCMAHON, Susan D.; MARTINEZ, Andrew; ESPELAGE, Dorothy; ROSE, Chad; REDDY, Linda A.; LANE, Kathleen; ANDERMAN, Eric M.; REYNOLDS, Cecil R.; JONES, Abraham; BROWN, Veda. Violence directed against teachers: results from a national survey. **Psychology in the Schools**, v. 51, n. 7, p. 753-766, 2014. DOI: 10.1002/pits.21777.

MCMAHON, Susan D.; SWENSKI, Taylor; BARE, Kailyn; VALIDO, Alberto; ASAD, Safa; REDDY, Linda A.; ASTOR, Ron A.; ESPELAGE, Dorothy L.; ANDERMAN, Eric M.; MARTINEZ, Andrew; WORRELL, Frank C.; KNAPP-FADANI, Marlo. Teacher-directed violence and anxiety and stress: predicting intentions to transfer and quit. **School Psychology**, v. 39, n. 5, p. 530-544, 2024a. DOI: 10.1037/spq0000595.

MCMAHON, Susan D.; WORRELL, Frank C.; REDDY, Linda A.; MARTINEZ, Andrew; ESPELAGE, Dorothy L.; ASTOR, Ron A.; ANDERMAN, Eric M.; VALIDO, Alberto; SWENSKI, Taylor; PERRY, Andrew H.; DUDEK, Christopher M.; BARE, Kailyn. Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: national survey results. **American Psychologist**, v. 79, n. 7, p. 903-919, 2024b. DOI: 10.1037/amp0001348.

MIJAKOSKI, Dragan et al. Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 9, 5776, 2022. DOI: 10.3390/ijerph19095776.

MILLER, Raegen T.; MURNANE, Richard J.; WILLETT, John B. Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 30, n. 2, p. 181-200, 2008. DOI: 10.3102/0162373708318019.

MOENS, Maxime; VANBLAERE, Bénédicte; DEVOS, Geert; TUYTENS, Melissa. Teacher wellbeing in schools: a systematic review of job demands and job resources. **Frontiers in Education**, v. 11, 1709029, 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1709029.

MORAIS, Karla Barros de; SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos. Trabalho, violência armada e saúde na visão de professores em uma escola pública no Rio de Janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 22, e02835274, 2024. DOI: 10.1590/1981-7746-ojs2835.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; BRITO, Jussara Cruz de; MUNIZ, Hélder Pordeus. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00189617, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00189617.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NWOKO, Joy C.; EMETO, Theophilus I.; MALAU-ADULI, Aduli E. O.; MALAU-ADULI, Bunmi S. A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing.

International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 20, n. 12, 6070, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20126070.

OECD. **Results from TALIS 2024: Country Note – Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2025a. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/brazil_1e93d3b5-en.html. Acesso em: 21 ago. 2026.

OECD. **Results from TALIS 2024: The State of Teaching**. Paris: OECD Publishing, 2025b. DOI: 10.1787/90df6235-en.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Anxiety disorders**. Geneva: World Health Organization, 8 set. 2025a. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders. Acesso em: 21 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases**. Genebra: WHO, 2019. Disponível em: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases. Acesso em: 20 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders**. Geneva: World Health Organization, 2024. ISBN: 978-92-4-007726-3.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Depressive disorder (depression)**. Geneva: World Health Organization, 29 ago. 2025b. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression. Acesso em: 21 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO guidelines on mental health at work**. Geneva: World Health Organization, 2022. ISBN: 978-92-4-005305-2.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Mental health at work: policy brief**. Geneva: World Health Organization; International Labour Organization, 2022. ISBN: 978-92-4-005794-4.

PERRY, Andrew H.; MARTINEZ, Andrew; REDDY, Linda A.; MCMAHON, Susan D.; ANDERMAN, Eric M.; ASTOR, Ron Avi; ESPELAGE, Dorothy L.; WORRELL, Frank C. Addressing violence against educators: what do teachers say works? **School Psychology**, v. 39, n. 5, p. 488-498, 2024. DOI: 10.1037/spq0000576.

PINHO, Paloma de Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; PATRÃO, Ana Luísa; AQUINO, Estela M. L. Occupational stress, mental health, and gender among higher education teachers: an integrative review. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 4, e210604en, 2023. DOI: 10.1590/S0104-12902023210604en.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, v. 31, n. 1, p. 247-271, 2021. DOI: 10.1590/0103-6351/5798.

QIAO, Bixi; WANG, Yurou; CHEN-BOUCK, Li; ZAESKE, Lauren. Teacher-targeted bullying: a meta-analysis of student bullying of teachers. **Trauma, Violence, & Abuse**, OnlineFirst, 2026. DOI: 10.1177/15248380251408406.

RAMOS, Daniela Karine; ANASTÁCIO, Bruna Santana; SILVA, Gleice Assunção da; ROSSO, Leila Urioste; MATTAR, João. Burnout syndrome in different teaching levels during the COVID-19 pandemic in Brazil. **BMC Public Health**, v. 23, 235, 2023. DOI: 10.1186/s12889-023-15134-8.

REDDY, Linda A.; MARTINEZ, Andrew; PERRY, Andrew H.; MCMAHON, Susan D.; ESPELAGE, Dorothy L.; ANDERMAN, Eric M.; ASTOR, Ron A.; WORRELL, Frank C. Violence directed against teachers during the COVID-19 pandemic: a social-ecological analysis of safety and well-being. **School Psychology**, v. 39, n. 5, p. 510-519, 2024. DOI: 10.1037/spq0000562.

ROGERS, Laura K.; NGUYEN, Tuan D.; TIMMER, Marieke; SAMSON, Joshua N. Principal burnout: a systematic review. **Review of Educational Research**, OnlineFirst, 2025. DOI: 10.3102/00346543251380257.

RONFELDT, Matthew; LOEB, Susanna; WYCKOFF, James. How teacher turnover harms student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 50, n. 1, p. 4-36, 2013. DOI: 10.3102/0002831212463813.

SALVAGIONI, Denise A. J.; MESAS, Arthur E.; MELANDA, Francine N.; GONZÁLEZ, Alberto D.; ANDRADE, Selma M. de. Burnout and long-term sickness absence from the teaching function: a cohort study. **Safety and Health at Work**, v. 13, n. 2, p. 201-206, 2022. DOI: 10.1016/j.shaw.2022.01.006.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. **Social Psychology of Education**, v. 21, p. 1251-1275, 2018. DOI: 10.1007/s11218-018-9464-8.

STILWELL, Sarah M.; GUZMÁN, Paulina; VARELA, Jorge; MCMAHON, Susan D.; BARE, Kailyn; HEINZE, Justin; ZIMMERMAN, Marc. Protecting educators: a scoping review of interventions that address teacher victimization. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 2, 214, 2025. DOI: 10.3390/bs15020214.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Revision of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers**. Paris: UNESCO, 2026a. Disponível em: https://www.unesco.org/en/teachers/1966recommendation. Acesso em: 21 ago. 2026.

UNESCO. **Revision of the 1997 Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel**. Paris: UNESCO, 2026b. Disponível em: https://www.unesco.org/en/higher-education/1997recommendation. Acesso em: 21 ago. 2026.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. **Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession**. Paris: UNESCO, 2024. DOI: 10.18356/9789231006555.

UNESCO; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Recommendation concerning the Status of Teachers**. Paris: UNESCO; Genebra: OIT, 1966.

UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL'S HIGH-LEVEL PANEL ON THE TEACHING PROFESSION. **Transforming the teaching profession: recommendations and summary of deliberations**. Geneva: International Labour Organization, 2024. ISBN: 978-92-2-040298-6.

YAN, Zhixin; WANG, Lei; CHEN, Binglin; GUO, Jiabao. Effects of mindfulness-based intervention on teachers' work stress: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. **Work**, OnlineFirst, 2026. DOI: 10.1177/10519815261435990.

YANG, Dong; LIU, Jialin; WANG, Huanhuan; CHEN, Peng; WANG, Chaoyi; METWALLY, Ahmed Hosny Saleh. Technostress among teachers: a systematic literature review and future research agenda. **Computers in Human Behavior**, v. 168, 108619, 2025. DOI: 10.1016/j.chb.2025.108619.

ZHOU, Sijing; SLEMP, Gavin R.; VELLA-BRODRICK, Dianne A. Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 36, 63, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09886-x.

ZUCCO, Luciana Patrícia; TRINDADE, Milena Tarcisa. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e275099, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450275099.

SOBRE OS AUTORES

Alan David Souza Salustiano da Silva

Alan David Souza Salustiano da Silva é educador e articulador sociocultural, licenciado em Pedagogia pelo Instituto Educacional Aliança do Maranhão. Atua em consultoria vinculada ao Instituto Terra Solidária, com experiência em gestão pedagógica, formação educacional e desenvolvimento de projetos culturais e sociais. Sua trajetória articula educação, cultura e políticas públicas, incluindo docência multidisciplinar, coordenação pedagógica, economia criativa e ações voltadas à construção de práticas educativas inovadoras e inclusivas.

José Peixoto de Alencar Neto

José Peixoto de Alencar Neto é médico formado pela Universidade Tiradentes, com pós-graduação em Psiquiatria pela Universidade São Judas Tadeu e em Saúde Mental, além de formação em andamento em Nutrologia pela Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. Sua produção acadêmica abrange temas de saúde mental, transtorno de estresse pós-traumático, condições cardiovasculares e manifestações neurológicas, articulando prática médica, atualização profissional e investigação científica.

Sonelaine Lúcia de Oliveira

Sonelaine Lúcia de Oliveira é graduada em Farmácia Industrial pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e pós-graduada em Análises Clínicas pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Atua como técnica administrativa em educação no setor de Anatomia Humana da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), contribuindo em ações de ensino, pesquisa e extensão. Possui experiência nas áreas de Farmácia, Patologia Cirúrgica, Necrópsia e Anatomia Humana, articulando formação acadêmica, prática laboratorial e compromisso com a saúde pública.

Ana Carla do Espírito Santo

Ana Carla do Espírito Santo é enfermeira graduada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e possui formação de pós-graduação em áreas da enfermagem. Atua como enfermeira estatutária da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, com experiência na Atenção Primária à Saúde e na Estratégia Saúde da Família. Desenvolve interesse em saúde da mulher, planejamento reprodutivo,

enfermagem de família e comunidade, educação permanente em saúde e qualificação do cuidado.

Preservar quem ensina é parte da sustentabilidade humana e institucional do próprio projeto educativo.

A obra *Saúde Mental Docente: adoecimento, burnout, violência escolar e estratégias de cuidado no trabalho educacional* examina o sofrimento psíquico de professores como um processo ligado às condições reais de trabalho, e não como um conjunto isolado de diagnósticos individuais. Adota uma perspectiva interdisciplinar que reúne educação, psicologia do trabalho, saúde ocupacional e sociologia das profissões, em diálogo com marcos normativos e relatórios de organismos nacionais e internacionais. Ao longo de dez capítulos, percorre as transformações históricas da docência no século XXI, a intensificação das demandas e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado, e a passagem do cansaço ao adoecimento por estresse, ansiedade e burnout. Trata também da violência e dos conflitos que fragilizam a escola como espaço seguro, das desigualdades associadas à etapa de ensino, ao gênero, ao vínculo e à trajetória profissional, e dos afastamentos e suas repercussões educacionais. Em seguida, volta-se aos fatores de proteção, ao papel da gestão e da cultura escolar, às intervenções e programas de promoção da saúde mental e às políticas e direitos que tornam o tema um compromisso coletivo. Com rigor conceitual que evita tanto transformar o mal-estar cotidiano em doença quanto naturalizar o sofrimento persistente, o livro se dirige a professores, gestores, pesquisadores, licenciandos e formuladores de políticas públicas, e reafirma que a qualidade da educação depende também das condições oferecidas a quem ensina.

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL

ISBN 978-6-58312-121-9

9 786583 121219