

Quando o pincel pesa: adoecimento, intensificação e romantização do trabalho educacional no século XXI

João Miller da Silva

Quando o pincel pesa

Há trabalhos cujo peso não pode ser medido apenas pela força física necessária para realizá-los. No interior das escolas do século XXI, o pincel também pesa. Pesa nas mãos de professores, gestores, especialistas e demais profissionais que sustentam cotidianamente uma instituição atravessada por expectativas sociais cada vez mais amplas. Pesa quando o ensino deixa de ser apenas encontro com o conhecimento e passa a coexistir com relatórios, planilhas, registros, metas, avaliações, plataformas, reuniões, mensagens, conflitos, cobranças e tarefas que se acumulam para além do tempo formal da jornada. Pesa, sobretudo, quando aquilo que um dia foi vivido como projeto profissional e possibilidade de transformação começa a ser experimentado como fonte contínua de exaustão.

Este ensaio nasce de uma inquietação que não cabe inteiramente em índices de afastamento, diagnósticos ou escalas de burnout: o que acontece com a educação quando o trabalhador que entrou na escola movido pelo desejo de ensinar, acompanhar trajetórias e participar da transformação de realidades começa a desejar não atravessar novamente o portão? A pergunta não pretende psicologizar uma experiência coletiva nem transformar sofrimento em espetáculo. Ao contrário, parte da hipótese de que o adoecimento dos profissionais da educação precisa ser compreendido também como expressão de uma determinada organização do trabalho, marcada por intensificação, burocratização, performatividade, fragilização do reconhecimento, violência nas relações escolares e dissolução das fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de vida.

A literatura brasileira sobre saúde e trabalho docente oferece elementos consistentes para deslocar o debate da fragilidade individual para as condições concretas em que a profissão é exercida. Assunção e Oliveira (2009) relacionam a intensificação do trabalho escolar ao adoecimento de professores, chamando atenção para fatores quantitativos, como o aumento do volume de tarefas, e qualitativos, como a incorporação de novas exigências sem suporte correspondente. Oliveira (2004), por sua vez, demonstra que a reestruturação do trabalho docente ampliou o raio de ação dos profissionais da escola e produziu maior desgaste e insatisfação. Quase duas décadas antes do presente, essas análises já descreviam um movimento que se tornou ainda mais visível com a expansão de dispositivos de avaliação, responsabilização e registro.

Embora boa parte das pesquisas mobilizadas neste ensaio se concentre especificamente nos professores, a reflexão não se restringe a eles. Gestores, especialistas, coordenadores e outros profissionais participam da mesma trama institucional e frequentemente recebem, em posições distintas, os efeitos da intensificação, da cobrança por resultados e da crescente complexidade das demandas escolares. O objetivo, portanto, não é estabelecer uma equivalência artificial entre funções diferentes, mas discutir uma lógica organizacional que atravessa o campo educacional e que, em graus variados, pode transformar o compromisso com a escola em disponibilidade permanente.

Defender essa perspectiva exige ainda uma precaução. Não se trata de idealizar um passado no qual a docência teria sido simples, respeitada e livre de conflitos. A escola sempre foi lugar de tensões, assimetrias e disputas. O que se pretende examinar é a maneira como determinadas exigências contemporâneas se acumulam e se naturalizam, produzindo um paradoxo: quanto mais se proclama publicamente a centralidade do professor para o futuro da sociedade, mais se espera que ele compense individualmente as insuficiências de estruturas que não controla. É justamente essa contradição que torna atual a formulação de Nóvoa (1999) sobre o excesso dos discursos em torno dos professores e a pobreza das práticas efetivamente destinadas a valorizá-los.

A escola também é um local de trabalho

A escola costuma ser pensada, com razão, como espaço de aprendizagem, convivência, proteção e formação humana. Entretanto, ela é também um local de trabalho. Essa afirmação, aparentemente elementar, produz consequências importantes. Quando a instituição escolar é observada apenas a partir dos direitos dos estudantes, dos resultados de aprendizagem ou das finalidades pedagógicas, corre-se o risco de tornar invisíveis as condições oferecidas aos trabalhadores responsáveis por

concretizar essas finalidades. Reconhecer a escola como local de trabalho não diminui sua função educativa; ao contrário, permite compreender que a qualidade da educação e a qualidade das condições laborais não são dimensões concorrentes.

Assunção e Maia (2025), em estudo nacional baseado no Educatel, analisaram indicadores de condições de trabalho e saúde de 6.510 professores da educação básica brasileira. Os dados, coletados em 2015 e 2016 e retomados em publicação recente, revelam um cenário que não autoriza reduzir o adoecimento a predisposições individuais. Um em cada quatro participantes avaliou negativamente a própria saúde; 14,3% relataram uso de medicamento ansiolítico ou antidepressivo nas quatro semanas anteriores à entrevista; mais da metade da amostra informou sofrer pressão para comparecer à escola mesmo diante de dor ou outro problema de saúde. Ruído intenso, violência verbal, pouco apoio social, autonomia cerceada e pressão laboral estiveram associados a piores indicadores de saúde (ASSUNÇÃO; MAIA, 2025).

Em Minas Gerais, Mendes et al. (2025), utilizando dados coletados entre outubro de 2023 e março de 2024 com 767 professores da rede estadual, identificaram que 24,1% relataram diagnóstico médico de doença ocupacional. A ocorrência esteve associada, entre outros fatores, a episódios de violência física e/ou verbal praticados por estudantes e à insatisfação com o trabalho. O dado não deve ser transformado em sentença causal simplificada, mas reforça uma evidência fundamental: condições e relações de trabalho participam do processo de adoecimento. Em estudo qualitativo realizado também em Minas Gerais, Cunha et al. (2024) encontraram entre os elementos relacionados ao adoecimento a precarização do trabalho, as manifestações de mal-estar docente, conflitos com estudantes e familiares, descompassos na prática pedagógica e repercussões do trabalho sobre a vida pessoal.

Essas pesquisas recolocam uma questão frequentemente deslocada para o campo da resiliência individual. Quando o trabalhador adoece, é comum perguntar o que ele pode fazer para manejar melhor o estresse, organizar o tempo, desenvolver inteligência emocional ou fortalecer estratégias pessoais de enfrentamento. Tais recursos podem ser úteis, mas tornam-se insuficientes quando funcionam como resposta principal a um problema produzido também pela organização do trabalho. Ensinar técnicas de respiração a alguém cuja jornada não termina, por exemplo, não elimina a jornada. Recomendar autocuidado a um profissional submetido a cobranças contraditórias pode ser necessário, mas não substitui a revisão das condições que tornam o autocuidado quase impraticável.

A psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours oferece uma chave importante para essa leitura. O trabalho não é neutro em relação à subjetividade: ele pode participar da construção da identidade,

produzir realização e reconhecimento, mas pode igualmente converter-se em fonte de sofrimento quando a organização impede o trabalhador de realizar aquilo que considera um trabalho bem feito e quando o esforço empregado não encontra reconhecimento (DEJOURS, 1992). No campo educacional, essa tensão assume forma particular. O profissional pode dedicar enorme energia a uma atividade cujo resultado depende de múltiplos fatores que ultrapassam sua ação individual. Quando a complexidade da aprendizagem, da desigualdade social, da violência e da vida familiar é traduzida em cobrança dirigida quase exclusivamente ao trabalhador da escola, produz-se uma forma de responsabilização desproporcional.

Por isso, o adoecimento não deve ser lido apenas como uma falha do corpo ou da mente de indivíduos que não suportaram a pressão. Há momentos em que o sintoma individual denuncia uma contradição coletiva. O cansaço recorrente, a irritação, a perda de entusiasmo, a ansiedade diante da segunda-feira, o choro antes de entrar em sala ou o desejo de abandonar a profissão não constituem, por si sós, diagnósticos; são experiências que precisam ser compreendidas em sua singularidade. Entretanto, quando aparecem repetidamente em diferentes escolas e redes, exigem uma pergunta política e organizacional: que tipo de trabalho estamos oferecendo àqueles de quem exigimos tanto?

Quando registrar o trabalho passa a ocupar o lugar do trabalho

Uma das marcas mais reconhecíveis da intensificação contemporânea é a expansão do trabalho documental. Planejar, registrar e avaliar são dimensões constitutivas da prática pedagógica e não podem ser tratadas como burocracia por definição. Uma escola que não planeja, não acompanha e não documenta suas ações perde memória institucional e capacidade de intervenção. O problema começa quando o registro deixa de servir ao trabalho e o trabalho passa a servir ao registro.

Em muitas redes, o profissional é convocado a produzir evidências permanentes de que planejou, ensinou, interveio, recuperou, adaptou, avaliou, comunicou e retomou. Uma mesma ação pedagógica pode precisar aparecer no planejamento, no diário, na plataforma, no relatório, na planilha de acompanhamento, na ata de reunião e em outros dispositivos de controle. Não é necessário afirmar que tais documentos nunca sejam lidos ou utilizados; basta reconhecer que, quando se multiplicam sem integração, retorno ou finalidade pedagógica claramente percebida por quem os produz, eles passam a disputar o tempo com a própria atividade que deveriam apoiar.

É nesse ponto que a análise de Stephen Ball (2003) sobre performatividade se torna particularmente fecunda. Para o autor, sistemas orientados por metas, indicadores e avaliações produzem sujeitos

que precisam organizar a própria atuação em resposta a medidas externas de desempenho. A performatividade não se resume à existência de avaliação; ela estabelece uma cultura na qual o valor do trabalho tende a ser demonstrado por aquilo que pode ser exibido, comparado, mensurado ou auditado. Na escola, a pergunta sobre se houve aprendizagem pode gradualmente ser acompanhada — e por vezes substituída — pela pergunta sobre se existe evidência documental suficiente de que todas as etapas previstas foram cumpridas.

Esse deslocamento produz um fenômeno paradoxal: o profissional precisa trabalhar e, simultaneamente, produzir provas de que trabalhou. O professor ensina e registra que ensinou; avalia e lança que avaliou; intervém e documenta a intervenção; acompanha o aluno e preenche o instrumento de acompanhamento. O gestor organiza a escola e, ao mesmo tempo, alimenta sistemas que traduzem essa organização em indicadores. O especialista acompanha processos pedagógicos e produz relatórios sobre o acompanhamento. O que poderia ser instrumento de memória e reflexão corre o risco de transformar-se em uma segunda camada de trabalho, cuja expansão raramente vem acompanhada de redução de outras tarefas.

Assunção e Oliveira (2009) ajudam a compreender essa dinâmica como intensificação: não se trata apenas de adicionar tarefas, mas de aumentar a densidade do trabalho no mesmo intervalo de tempo. É necessário fazer mais, lidar com situações mais diversas e responder a exigências que chegam de diferentes níveis administrativos. Oliveira (2004) já observava que as reformas educacionais ampliaram as responsabilidades docentes para além das atividades tradicionais de sala de aula. A escola passa a receber novas funções sociais sem que a reorganização dos tempos, das equipes e das condições materiais acompanhe necessariamente essa ampliação.

Há, portanto, uma pergunta que merece ser formulada sem caricatura: quantos minutos de uma jornada educacional são consumidos para demonstrar que o trabalho ocorreu, e quantos permanecem protegidos para que o trabalho possa ocorrer com qualidade? A questão não defende uma escola sem registro, avaliação ou responsabilidade pública. Defende algo mais elementar: que a burocracia seja julgada por sua utilidade pedagógica e administrativa, e não naturalizada como sinônimo de rigor. Um formulário que não produz decisão, devolutiva, memória ou melhoria precisa ter sua existência interrogada. A racionalidade do controle não pode devorar a racionalidade educativa.

A aula que precisa ser espetáculo

Ao lado da burocratização, outra exigência atravessa o imaginário contemporâneo sobre o bom professor: a obrigação de tornar cada aula extraordinária. Já não bastaria ensinar com clareza, organizar uma sequência didática consistente, selecionar bons textos, explicar, perguntar, ouvir, retomar e avaliar. A aula ideal deve ser inovadora, dinâmica, tecnológica, gamificada, personalizada, inclusiva, interdisciplinar, emocionalmente acolhedora e capaz de capturar imediatamente a atenção de todos. Em si mesmas, muitas dessas características são desejáveis. O problema surge quando deixam de ser possibilidades pedagógicas e se transformam em critérios morais para julgar a dedicação do professor.

Nóvoa (1999) criticou, ainda na virada do milênio, a distância entre a retórica que deposita nos professores expectativas crescentes e a fragilidade das políticas concretas destinadas à profissão. Essa distância parece adquirir nova materialidade quando se exige que o docente responda individualmente a transformações culturais, tecnológicas e sociais que modificaram as formas de atenção, comunicação e relação com o conhecimento. Diante do desinteresse de uma turma, a primeira pergunta frequentemente recai sobre a metodologia do professor: o que ele poderia ter feito para tornar o conteúdo mais atrativo? A pergunta é pedagogicamente legítima, mas torna-se injusta quando se converte na única pergunta possível.

Há conteúdos que exigem esforço, repetição, silêncio, treino, leitura demorada, memória, revisão e convivência com a dificuldade. Nem toda aprendizagem pode ou deve assumir a forma do entretenimento. Transformar o professor em animador permanente da atenção produz uma expectativa impossível de sustentar e, paradoxalmente, pode enfraquecer a compreensão do estudante como sujeito responsável por participar de sua própria formação. Ensinar implica criar condições para o encontro com o conhecimento; não implica garantir, por força de criatividade individual, que cada estudante deseje espontaneamente todo objeto de aprendizagem em todos os momentos.

Isso não significa defender práticas indiferentes às transformações do mundo ou ao modo como os estudantes aprendem. A renovação pedagógica é parte da profissão. O problema é a conversão da inovação em obrigação performática. Quando uma atividade simples e eficaz parece insuficiente porque não produz uma imagem atraente, uma postagem, um produto visível ou a sensação de novidade, a pedagogia começa a ser colonizada pela estética da demonstração. A boa aula corre o risco de ser confundida com a aula que parece boa para quem a observa de fora.

Ball (2003) ajuda novamente a perceber como a performatividade reorganiza identidades profissionais. O trabalhador passa a olhar para si também pelo olhar presumido da avaliação: será

que estou inovando o suficiente? Será que meu planejamento demonstra intencionalidade? Será que minhas evidências são convincentes? Será que meu resultado é comparável ao esperado? Essa vigilância internalizada não depende de um fiscal permanente ao lado do professor. Ela se instala quando o profissional aprende a antecipar continuamente o julgamento sobre seu desempenho.

A pressão torna-se ainda mais intensa quando o fracasso escolar é individualizado. Se o estudante não aprende, o professor precisa fazer outra intervenção; se ainda não aprende, precisa diversificar; se continua sem aprender, precisa registrar novas tentativas. É evidente que ensinar exige persistência e revisão de estratégias. Mas existe uma diferença entre responsabilidade profissional e responsabilidade total. A aprendizagem é fenômeno complexo, relacionado a condições escolares, sociais, familiares, emocionais, cognitivas, econômicas e culturais. Atribuir ao professor a obrigação de neutralizar individualmente todas essas variáveis equivale a transformar compromisso em onipotência — e, depois, culpabilizá-lo por não alcançar o impossível.

Vocação, amor e sacrifício: a romantização do professor que nunca descansa

Talvez nenhuma dimensão do trabalho educacional seja tão ambígua quanto a ideia de vocação. Muitas pessoas chegam à docência porque encontram nela sentido, desejo, vínculo com o conhecimento, compromisso social ou prazer em acompanhar processos de aprendizagem. Negar essa dimensão seria empobrecer a profissão. A questão é outra: em que momento o sentido pessoal atribuído ao trabalho começa a ser utilizado para legitimar exigências que deveriam ser respondidas institucionalmente? A vocação pode explicar por que alguém escolhe ensinar; não pode justificar que esse alguém precise sacrificar a própria vida para continuar ensinando.

A associação histórica entre magistério, missão e dedicação atravessa as imagens sociais da profissão. Fortunato, Araújo e Medeiros (2023), ao discutirem o binômio ofício-vocação, mostram que a docência não pode ser compreendida adequadamente quando reduzida ao dom ou ao apreço pelas pessoas, pois envolve formação, saberes, responsabilidade e profissionalidade. Arroyo (2000), ao tratar do ofício de mestre e de suas imagens e autoimagens, também permite perceber que a identidade docente é construída por narrativas sociais que dizem não apenas o que o professor faz, mas o que se espera que ele seja.

Uma dessas narrativas é especialmente sedutora: o bom professor seria aquele que nunca deixa de ser professor. É o profissional que chega em casa e continua pensando no aluno que não aprendeu, que durante o jantar imagina uma atividade diferente, que no banho se lembra de uma estratégia,

que antes de dormir abre o computador para terminar um planejamento, que passa parte do domingo corrigindo avaliações e que, ao encontrar um filme, um objeto ou uma situação cotidiana, imediatamente se pergunta como aquilo poderia virar aula. Essas cenas são frequentemente contadas com orgulho e afeto. E, de fato, podem revelar envolvimento genuíno. O problema começa quando se tornam norma.

Tardif e Lessard (2014) descrevem a docência como uma profissão de interações humanas. O objeto de trabalho do professor não é inerte: são sujeitos que respondem, resistem, aprendem, sofrem, surpreendem e permanecem na memória do trabalhador. É compreensível, portanto, que a escola não seja desligada mentalmente com a mesma facilidade com que se apaga uma máquina ao final do expediente. Entretanto, compreender essa porosidade não significa celebrá-la como destino inevitável. A característica relacional da docência não deve servir para apagar o direito à desconexão subjetiva do trabalho.

Cunha et al. (2024) identificaram, entre professores da educação básica, repercussões do trabalho na vida pessoal como parte dos processos relacionados ao adoecimento. A constatação toca uma dimensão ainda pouco tratada quando se fala em valorização: o direito de o profissional existir para além da escola. O professor tem direito de chegar em casa e não corrigir. Tem direito de encontrar amigos sem converter a conversa em reunião pedagógica informal. Tem direito de assistir a um filme sem transformá-lo em material didático, de viajar sem culpa, de praticar esporte, de ler por prazer, de ficar com a família, de descansar e até de não produzir nada.

O descanso costuma ser tratado como aquilo que resta depois que todas as obrigações são cumpridas. Na educação, esse modelo é particularmente perigoso porque as obrigações são potencialmente intermináveis. Sempre há uma aula que pode ser melhorada, um texto que pode ser lido, uma atividade que pode ser adaptada, um estudante que pode receber outra intervenção, um relatório que pode ser aperfeiçoado. Se o lazer depender do momento em que todo o trabalho estiver definitivamente concluído, talvez nunca chegue.

É nesse ponto que a romantização cumpre uma função ideológica importante. O professor que usa seu próprio dinheiro para suprir falta de material é apresentado como criativo; quem trabalha de madrugada, como dedicado; quem responde mensagens fora do horário, como acessível; quem abre mão do descanso, como comprometido; quem suporta agressões e retorna no dia seguinte, como resiliente. A linguagem do elogio pode esconder uma pergunta política. Por que o sistema depende tanto daquilo que o trabalhador oferece de si para além do que deveria ser exigido? Quanto menos tempo, estrutura ou recurso existe, mais se celebra a capacidade individual de compensar a falta.

A romantização produz, assim, uma inversão: a precariedade converte-se em virtude pessoal. A falta de recursos vira oportunidade de criatividade; a jornada invisível torna-se prova de amor; o sacrifício é apresentado como vocação. Não se trata de desvalorizar criatividade, compromisso ou afeto, mas de recusar que sejam utilizados como moeda para pagar aquilo que as condições de trabalho negam. O amor pela educação não pode funcionar como substituto de salário, tempo, segurança, equipe, autonomia e reconhecimento.

Dejours (1992) permite compreender por que essa invasão do trabalho sobre a vida não é trivial. O trabalhador mobiliza inteligência, corpo e subjetividade para enfrentar a distância entre o trabalho prescrito e aquilo que efetivamente precisa fazer. Na escola, essa distância é imensa. Nenhum planejamento antecipa inteiramente uma turma real; nenhuma norma prevê todos os conflitos; nenhuma formação elimina a necessidade de inventar respostas diante do imprevisível. Essa mobilização subjetiva é parte da potência do trabalho educativo, mas torna-se fonte de sofrimento quando não encontra limites, reconhecimento ou possibilidade de recuperação.

Precisamos, então, defender uma ideia quase óbvia, mas ainda necessária: ser professor deve constituir uma parte importante da vida, não a vida inteira. O professor não abandona seus estudantes quando descansa. Ao contrário, estabelecer fronteiras entre trabalho e existência é condição para permanecer na profissão sem ser consumido por ela. A partir do momento em que sai da escola, ele precisa poder retornar à própria vida — não porque deixou de se importar, mas porque também pertence a si mesmo.

Violência, desrespeito e a erosão do reconhecimento

A sobrecarga não é composta apenas de tarefas. Ela também se forma na qualidade das relações que atravessam a escola. Ser insultado, ameaçado, humilhado ou desautorizado reiteradamente produz desgaste que nenhuma planilha de produtividade é capaz de captar integralmente. A violência contra profissionais da educação não deve ser naturalizada como componente inevitável do ofício, tampouco utilizada para construir uma imagem do estudante como inimigo. O problema exige uma leitura mais complexa: a escola recebe conflitos sociais reais e precisa de estruturas institucionais capazes de enfrentá-los sem abandonar nem os estudantes nem seus trabalhadores.

Os dados disponíveis tornam difícil tratar o fenômeno como percepção isolada. No Educatel, a violência verbal praticada por alunos foi relatada por aproximadamente três em cada dez professores, com percentuais superiores a 30% em algumas regiões (ASSUNÇÃO; MAIA, 2025).

No estudo de Mendes et al. (2025), episódios de violência física e/ou verbal por estudantes estiveram associados a maior probabilidade de relato de doença ocupacional. Esses resultados não autorizam generalizações sobre toda a população estudantil, mas demonstram que segurança e saúde ocupacional precisam fazer parte da agenda educacional.

O impacto do desrespeito se agrava quando o profissional sente que, diante do conflito, permanece sozinho. Há uma diferença fundamental entre reconhecer o direito do estudante à educação, à escuta, à proteção, à permanência e a processos pedagógicos de recuperação — direitos que devem ser preservados — e criar uma cultura em que qualquer limite dirigido ao estudante seja interpretado como falha do professor. O direito do aluno não precisa ser diminuído para que o direito do trabalhador seja reconhecido. Na realidade, são direitos interdependentes: não existe educação de qualidade sustentável em um ambiente que protege apenas um dos sujeitos da relação educativa.

A ampliação de políticas de inclusão, permanência e garantia da aprendizagem representa avanço civilizatório. A contradição aparece quando as responsabilidades decorrentes dessas políticas chegam à escola sem condições materiais, equipes multiprofissionais, tempo de planejamento, apoio às famílias, protocolos de proteção e espaços de decisão proporcionais às novas exigências. Nesse cenário, o professor pode ser chamado a resolver, quase individualmente, problemas que extrapolam a pedagogia. O gestor, por sua vez, torna-se mediador permanente entre normas administrativas, conflitos familiares, necessidades dos estudantes e limites da equipe. O especialista precisa transformar demandas sistêmicas em intervenções concretas mesmo quando os recursos são insuficientes.

É aqui que o conceito de reconhecimento ganha centralidade. Para Dejours, o reconhecimento do trabalho participa da construção de sentido e da identidade profissional. Não se trata apenas de receber elogios, mas de perceber que o esforço realizado é reconhecido em sua utilidade e qualidade. Na educação, o reconhecimento é frequentemente contraditório. O professor é socialmente descrito como essencial, mas pode conviver com remuneração insuficiente, pouca autonomia, agressões, desconfiança pública e cobrança permanente. É homenageado no discurso e fragilizado nas condições concretas.

Nóvoa (1999) já identificava essa assimetria ao observar que os professores são simultaneamente proclamados como centrais para a sociedade do futuro e submetidos a políticas que pouco correspondem à retórica da valorização. A contradição permanece atual. Dizer que o professor forma todas as outras profissões pode produzir um bonito slogan, mas não substitui carreira, salário,

condições materiais, segurança, tempo e respeito. A valorização simbólica, quando não acompanhada de valorização concreta, corre o risco de tornar-se outra forma de romantização.

Reconhecer o trabalho educacional significa, ainda, reconhecer seus limites. Há problemas que não podem ser resolvidos apenas pela escola. Há estudantes que necessitam de políticas de saúde, assistência social, proteção, renda e acompanhamento familiar. Há situações de violência que demandam protocolos institucionais. Há dificuldades de aprendizagem que requerem tempo, equipe e continuidade. Atribuir todas essas respostas ao professor não o torna mais importante; torna-o mais vulnerável.

Quando o sonho começa a ir embora

José Manuel Esteve (1999) tornou clássica a expressão mal-estar docente ao analisar mudanças sociais e profissionais que produzem desconcerto, tensão e desgaste entre professores. A força da noção de mal-estar está em permitir que o problema seja compreendido para além de diagnósticos individuais. O trabalhador pode permanecer formalmente em atividade e, ainda assim, experimentar erosão do vínculo com aquilo que fazia seu trabalho ter sentido.

Essa erosão aparece em frases aparentemente simples: não tenho mais vontade de entrar em sala; já não preparo a aula com o mesmo entusiasmo; conto as horas para ir embora; não consigo descansar no domingo porque penso na segunda-feira; sinto que nada do que faço é suficiente. Nenhuma dessas frases deve ser convertida automaticamente em categoria clínica. Elas pertencem, antes, ao vocabulário do desencantamento. E talvez seja justamente o desencantamento uma das faces mais silenciosas do adoecimento educacional.

Codo e Vasques-Menezes (1999), ao discutirem burnout entre trabalhadores da educação, contribuíram para compreender como exaustão e redução do envolvimento com o trabalho podem emergir em profissões marcadas por forte investimento relacional. A metáfora do esgotamento é pertinente, mas precisa ser usada com cuidado para não transformar toda experiência de cansaço em síndrome. O que interessa aqui é perceber uma dinâmica: o trabalho que exige investimento afetivo contínuo pode produzir sofrimento particular quando a energia investida encontra obstáculos permanentes, baixa recompensa simbólica e sensação de impotência.

A profissão docente contém uma promessa de futuro. Ensina-se porque se acredita, de alguma maneira, que alguém pode aprender, ampliar seu mundo, modificar sua trajetória, construir outras possibilidades. É por isso que a frase 'o sonho está indo embora' possui uma densidade que

nenhuma estatística captura completamente. Quando o professor começa a perder o sonho de transformar realidades, não está apenas cansado; pode estar perdendo uma parte do sentido que sustentava sua permanência na profissão.

Mas também é preciso desconfiar da obrigação de sonhar. O professor não deve ser cobrado a permanecer idealista para provar seu compromisso. Há dias ruins, turmas difíceis, frustrações, conflitos e períodos de menor entusiasmo. Uma profissão sustentável precisa permitir que o trabalhador continue sendo competente mesmo quando não está emocionalmente inspirado. Exigir paixão permanente é outra forma de romantização. O direito ao trabalho digno inclui o direito de exercer a profissão com seriedade sem precisar performar entusiasmo ininterrupto.

O ponto crítico surge quando o desânimo deixa de ser episódico e se converte em horizonte. Quando a ideia de desistir aparece não por falta de identificação com a educação, mas como tentativa de preservar a própria saúde, é necessário ouvir o que essa desistência diz sobre a organização do trabalho. O abandono da profissão não deve ser explicado apenas pela falta de resiliência de quem saiu. Em muitos casos, sair pode representar o limite encontrado por alguém que tentou permanecer por tempo demais em condições percebidas como insustentáveis.

É por isso que a pergunta decisiva não é apenas quantos profissionais estão afastados, diagnosticados ou medicados. Precisamos perguntar quantos permanecem trabalhando enquanto adoecem, quantos comparecem mesmo sem condições, quantos naturalizaram a exaustão como parte do ofício e quantos já não se reconhecem na profissão que escolheram. Os indicadores epidemiológicos são indispensáveis; o ensaio, porém, permite acrescentar uma pergunta sobre sentido. O que se perde quando o trabalhador continua presente, mas o desejo que sustentava seu trabalho começa a desaparecer?

Para que o professor possa voltar para casa

Enfrentar o adoecimento dos profissionais da educação exige superar duas respostas fáceis. A primeira é a individualização: tratar o problema como falta de equilíbrio, inteligência emocional ou capacidade de gestão do tempo. A segunda é a idealização: responder ao sofrimento reafirmando que ensinar é missão, que a educação precisa de heróis e que os melhores profissionais são aqueles capazes de suportar mais. Ambas deslocam o debate das condições concretas para a moral do trabalhador. Em uma, ele adoece porque não soube cuidar de si; na outra, deve suportar porque ama o que faz.

Uma política de valorização precisa partir do princípio contrário: profissionais da educação são trabalhadores portadores de direitos. Isso implica remuneração compatível com a formação e a responsabilidade assumidas, carreira, segurança, autonomia, apoio institucional, condições materiais, equipes suficientes e tempo de trabalho organizado de modo realista. Implica também revisar a burocracia, integrar sistemas de registro, eliminar duplicidades e garantir que as informações exigidas tenham finalidade conhecida e produzam devolutiva. Não é razoável pedir qualidade pedagógica ao mesmo tempo que se consome o tempo pedagógico em procedimentos que pouco contribuem para ela.

Também é necessário proteger tempos de planejamento dentro da jornada e estabelecer limites para a disponibilidade digital. A expansão de aplicativos, grupos de mensagens e plataformas tornou possível levar a escola no bolso. Essa possibilidade técnica não deveria converter-se em obrigação moral. Famílias, gestores, colegas e estudantes precisam de canais de comunicação; o profissional, porém, precisa de horários em que não esteja de plantão. A desconexão do trabalho não é indiferença. É condição para que a pessoa preserve vínculos, descanso e interesses que não dependem de sua função profissional.

Da mesma forma, enfrentar a violência escolar requer procedimentos claros de proteção, mediação e responsabilização compatíveis com a condição de desenvolvimento dos estudantes e com os direitos de todos os envolvidos. A escola não deve responder ao conflito pela simples exclusão, mas tampouco pode transformar o trabalhador agredido em responsável por absorver silenciosamente a violência em nome da inclusão. Uma política educativa democrática precisa ser capaz de proteger sem abandonar, educar sem naturalizar e responsabilizar sem desumanizar.

A saúde dos profissionais deve deixar de aparecer apenas quando o afastamento já ocorreu. Assunção e Maia (2025) mostram que a vigilância da saúde docente ainda constitui uma agenda necessária. A prevenção precisa estar ligada à organização do trabalho, e não somente à oferta de ações pontuais de bem-estar. Uma palestra sobre saúde mental não compensa uma rotina institucional adoecedora. Uma semana de autocuidado não substitui a revisão de metas, jornadas, relações de poder, segurança e condições de exercício profissional.

Talvez seja necessário, sobretudo, abandonar a crença de que a educação melhora quando o professor oferece sempre um pouco mais de si. Há um limite para a lógica do 'faça mais uma tentativa'. O compromisso ético com os estudantes não exige autodestruição. Pelo contrário: uma educação que depende do esgotamento de seus trabalhadores já carrega uma contradição em seu próprio projeto humanizador.

O pincel pesa quando a mão que o sustenta deixa de encontrar tempo para repousar. Pesa quando a escola atravessa o portão junto com o professor e ocupa a mesa de jantar, o domingo, o encontro com os amigos e a noite que deveria ser de descanso. Pesa quando o reconhecimento é substituído por cobrança, quando o registro substitui a ação, quando a criatividade vira obrigação, quando a vocação legitima o sacrifício e quando o sonho de transformar a realidade começa a ser consumido pela necessidade de sobreviver à própria profissão.

Não precisamos de professores que sejam heróis. Precisamos de profissionais que possam trabalhar bem e continuar inteiros. Precisamos permitir que ensinem com compromisso, mas também que tenham família, amigos, lazer, silêncio, descanso e projetos que não pertençam à escola. Precisamos voltar a reconhecer que o professor é mais do que professor.

Talvez uma das medidas mais profundas de valorização seja justamente esta: fazer com que, ao terminar sua jornada, o profissional possa atravessar o portão da escola sem culpa e voltar para casa. Não para abandonar a educação, mas para retornar à própria vida. Só uma profissão que reconhece esse direito pode esperar que alguém deseje permanecer nela por muitos anos. E talvez somente quando o professor puder deixar a escola por algumas horas seja possível preservar, dentro dela, o sonho que o fez chegar.

Referências

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; MAIA, Emanuella Gomes. Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e290495, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551290495por.

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

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999. p. 237-254.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; MATOS SOBRINHO, José de Andrade; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-

doença: retratos da realidade docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e36820, 2024. DOI: 10.1590/0102-469836820.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

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

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Escarafunchando os sentidos da docência: ofício e vocação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 875-898, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n80a2017-66173.

MENDES, Daiane Ferreira et al. Occurrence of occupational disease among basic education teachers in Minas Gerais, Brazil. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, v. 23, n. 4, e20251511, 2025. DOI: 10.47626/1679-4435-2025-1511.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. DOI: 10.1590/S1517-97021999000100002.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Autor

João Miller da Silva

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), licenciado em Letras e pedagogo. Atua como professor da educação básica.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7172565361754528