

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS
CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA PASSOS BARROS

**SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA:**
Percursos institucionais do sofrimento docente em Imperatriz-MA

IMPERATRIZ
2026

LETÍCIA PASSOS BARROS

**SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA:**

Percursos institucionais do sofrimento docente em Imperatriz-MA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Universidade Estadual da Região
Tocantina do Maranhão (UEMASUL) para
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Emanuel Pacheco de
Souza

IMPERATRIZ
2026

B277s Barros, Letícia Passos

Saúde mental dos professores das redes municipal e estadual de educação básica: percursos institucionais do sofrimento docente em Imperatriz-MA. / Letícia Passos Barros. – Imperatriz, MA, 2026.
80 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) –
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão –
UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Saúde mental docente. 2. Trabalho docente. 3.
Sofrimento institucional. 4. Educação básica. 5.
Imperatriz-MA. I. Título.

CDU 37

LETÍCIA PASSOS BARROS

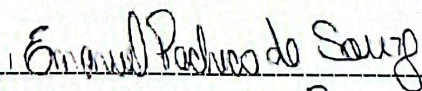
**SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA:**

Percursos institucionais do sofrimento docente em Imperatriz-MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Região Tocantina do
Maranhão (UEMASUL) para obtenção do grau
de licenciada em Pedagogia.

APROVADO EM: 18/06/2026

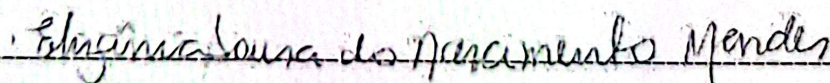
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Emanuel Pacheco de Souza



Profª. Dra. Carmem Barroso Ramos



Profª. Dra. Elizânia Sousa do Nascimento Mendes

Dedico este trabalho a todos os docentes que, em algum momento, sentiram-se descredibilizados, desamparados ou invisíveis em suas dores. Cada página aqui escrita é uma homenagem ao esforço diário de vocês e às lutas vencidas em silêncio, persistindo com coragem mesmo quando o cansaço pedia para desistir.

E dedico a todas as versões de mim que nunca desistiram de viver, mesmo quando achei que a depressão venceria. Eu continuo aqui, vivendo cada segundo com toda a intensidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui e por ter me dado força de vontade para vencer, mesmo quando eu queria desistir de tudo.

Ao meu marido e companheiro, que esteve comigo nos meus momentos mais difíceis, deu-me coragem para vencer meus medos e cursar o ensino superior, inspirou-me a conquistar sonhos que jamais imaginei viver e também me deu total suporte durante a construção deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, que me deram a vida e se esforçaram ao máximo para que eu tivesse as oportunidades que eles não tiveram; sinto que essa vitória, além de minha, também é deles. Agradeço profundamente à minha mãe, que, em todas as vezes que pensei em trancar o curso jurando que não daria certo, incentivou-me a continuar e a lutar pelos meus sonhos e pela minha independência.

Às minhas filhas de quatro patas, que estiveram comigo durante todas as madrugadas me fazendo companhia enquanto eu chorava ou passava raiva, mas que, no fim, viram que deu tudo certo.

Agradeço ao meu orientador, que aceitou a missão de me ajudar a construir um trabalho com um tema tão delicado, mas tão necessário. Obrigada pela paciência e pela sensibilidade de me entender e me apoiar quando eu achava que não seria capaz.

Às minhas amigas que a universidade me deu e que sempre vou levar no meu coração: muito obrigada, Yasmin e Larissa, por esses quatro anos. A amizade de vocês foi essencial para mim.

"A felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais difíceis, se você se lembrar de acender a luz." (Alvo Dumbledore, em Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores da educação básica no município de Imperatriz-MA. A ideia central é que o adoecimento dos professores não acontece por fraqueza individual, mas pelas condições em que o trabalho na escola é organizado. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, feita como estudo de campo. Os dados foram coletados em duas etapas: um questionário com perguntas abertas e fechadas, respondido por dez professores das redes municipal e estadual, e entrevistas com duas professoras das redes municipal e estadual. A análise teve como base os estudos de Minayo (2004) e o diálogo com autores como Arroyo (2014), Nóvoa (2009), Freire (1997), Hargreaves (1998), Tardif e Lessard (2005), Dejours (1992), Codo (1999) e Paparelli (2010). Os resultados mostraram um cenário de escolas precárias, com falta de apoio da gestão, sobrecarga de trabalho, inclusão sem suporte e pouco cuidado com a saúde mental dos docentes. Esses problemas levam ao cansaço, à ansiedade e ao adoecimento, que ainda afetam a vida pessoal dos professores. Conclui-se que o sofrimento docente vai muito além do indivíduo e que é preciso criar políticas públicas voltadas para a valorização e o cuidado de quem trabalha na educação básica.

Palavras-chave: Saúde mental docente; Trabalho docente; Sofrimento institucional; Educação básica; Imperatriz-MA.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the institutional pathways that contribute to the mental suffering of basic education teachers in the municipality of Imperatriz-MA. The central idea is that teachers' illness does not stem from individual weakness, but from the conditions under which school work is organized. To this end, a qualitative, exploratory and descriptive study was conducted as field research. Data were collected in two stages: a questionnaire with open and closed questions, answered by ten teachers from the municipal and state school networks, and interviews with two teachers from the municipal and state networks. The analysis was based on the studies of Minayo (2004) and on a dialogue with authors such as Arroyo (2014), Nóvoa (2009), Freire (1997), Hargreaves (1998), Tardif e Lessard (2005), Dejours (1992), Codo (1999) e Paparelli (2010). The results revealed a context of precarious schools, marked by a lack of support from management, work overload, inclusion without support, and little care for teachers' mental health. These problems lead to exhaustion, anxiety and illness, which also affect teachers' personal lives. It is concluded that teacher suffering goes far beyond the individual and that it is necessary to create public policies aimed at valuing and caring for those who work in basic education.

Keywords: Teacher mental health; Teaching work; Institutional suffering; Basic education; Imperatriz-MA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes do questionário.....	46
Tabela 2 – Síntese das respostas às questões fechadas sobre condições de trabalho e saúde mental.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DOCÊNCIA, IDENTIDADE E DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	15
2.1 A trajetória histórica da escola, do professor e as “imagens quebradas” da docência.....	15
2.2 Desprofissionalização, intensificação do trabalho e sobrecarga emocional docente.....	22
3 SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE.....	29
3.1 Percursos institucionais do sofrimento docente.....	29
3.2 O cenário brasileiro e o contexto de Imperatriz-MA.....	35
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Tipo e abordagem da pesquisa.....	40
4.2 Sujeitos e instrumentos de coleta.....	41
4.3 Procedimentos de análise dos dados.....	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
5.1 Condições institucionais e o real do trabalho docente.....	46
5.2 Sobrecarga, intensificação e desprofissionalização no cotidiano dos professores.....	52
5.3 Saúde mental e adoecimento docente.....	56
5.4 O atravessamento da vida pessoal e o ciclo do adoecimento.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	72

1 INTRODUÇÃO

Estudar o profissional docente da educação básica exige entender o ensino em toda sua complexidade, principalmente quando se observa o professor como alguém que atua em um espaço cheio de conflitos entre a idealização social da profissão e as condições reais em que é exercida. A função do docente não se resume a passar conteúdos. Ela vai além disso, já que o professor participa de todo o processo de ensino-aprendizagem e funciona como mediador para que a aprendizagem aconteça dentro da escola. Nóvoa (1995) já destacava a tensão entre o que se espera do professor e o que ele consegue realizar nas condições oferecidas. É um trabalho que mobiliza muito a dimensão emocional, já que o professor lida o tempo todo com pessoas, e por isso se torna desgastante quando exercido sem apoio institucional.

A educação é uma prática social construída historicamente, inserida em um contexto mais amplo de relações sociais, políticas e econômicas. A docência não acontece de maneira isolada. Pelo contrário, traz consigo um paradoxo em que o professor é idealizado como figura heroica, essencial para a sociedade (afinal, é o profissional que forma todos os outros), mas ao mesmo tempo enfrenta processos concretos de desvalorização simbólica e material. Essa contradição se manifesta na instabilidade das condições de trabalho, nos salários baixos, nas salas superlotadas e na falta de políticas públicas de valorização. Arroyo (2014) chama esse fenômeno de “imagens quebradas” da docência e mostra como os professores são atravessados por representações contraditórias, ora são responsabilizados pelas falhas do sistema educacional, ora são exaltados como salvadores da nação, mas raramente são reconhecidos como trabalhadores que precisam de condições dignas para exercer sua profissão.

Esse fenômeno vem sendo bastante documentado no Brasil. Um levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2024) mostra que, em 2023, mais de 150 mil educadores da rede pública se afastaram de seus cargos por questões ligadas à saúde mental, sendo a exaustão emocional o principal motivo. Pesquisa da Fundacentro (2023) reforça esse cenário ao mostrar que, entre 2018 e 2023, os transtornos mentais passaram a ser a principal causa de afastamento no magistério brasileiro, ultrapassando os problemas vocais. Fatores estruturais como salas superlotadas, o aumento da violência escolar e a exigência de que o professor assuma funções que vão muito além do ensino agravam esse quadro. Hargreaves (1998) destaca que a intensificação do trabalho docente é uma das principais marcas da

educação contemporânea, gerando ciclos em que o professor produz cada vez mais, com cada vez menos tempo para refletir, planejar e cuidar de si mesmo.

O Maranhão é um estado historicamente marcado por desigualdades sociais profundas e por um sistema educacional que enfrenta desafios estruturais. Dados do IBGE e do Inep (2023) mostram que o estado ocupa posições desfavoráveis nos principais indicadores nacionais de educação. Existe uma pressão sobre os professores da rede pública para que supram lacunas sociais e estruturais que vão muito além daquilo que deveria ser responsabilidade da escola. No município de Imperatriz-MA, segunda maior cidade do estado e polo regional do sul maranhense, a realidade dos docentes da educação básica reflete esse contexto estadual, mas também tem características próprias ligadas ao crescimento urbano acelerado. Esse crescimento ampliou a demanda por vagas em escolas públicas sem que as condições de trabalho nessas unidades acompanhassem o ritmo. Por isso, investigar a saúde mental dos professores de Imperatriz é mais do que uma contribuição ao debate acadêmico nacional. É uma necessidade local urgente, capaz de fundamentar políticas e ações concretas voltadas à valorização desses profissionais.

Mesmo com dados tão preocupantes, a saúde mental dos professores ainda recebe menos atenção do que deveria nos debates políticos e acadêmicos, que costumam priorizar o bem-estar dos alunos. Esse silêncio é um problema, pois os professores adoecidos afetam diretamente a qualidade de ensino, o clima escolar e o desenvolvimento dos próprios estudantes. Diante desse cenário, a pergunta que orienta esta pesquisa é: quais percursos institucionais presentes no contexto escolar contribuem para o sofrimento mental dos professores das redes Municipal e Estadual de educação básica no município de Imperatriz-MA?

A importância desta pesquisa vem tanto de inquietações vividas pela própria pesquisadora durante seus estágios nas escolas públicas de Imperatriz nas quais foi identificada uma grande quantidade de professores adoecidos em sala de aula, acompanhada de suporte insuficiente ou inexistente a esses educadores. Diante disso, a pesquisadora sentiu a necessidade de dar voz a esses docentes. Mesmo existindo pesquisas e discussões sobre a saúde mental dos professores, o tema ainda recebe menos atenção do que deveria, principalmente em contextos locais como o de Imperatriz. Por isso, investigar esse desgaste é fundamental para compreender as dinâmicas do cotidiano escolar e identificar como essas pressões afetam a identidade profissional do docente e sua qualidade de vida.

Além da relevância acadêmica, ao ajudar a preencher lacunas na literatura sobre o tema, principalmente no cenário maranhense, este estudo tem uma dimensão prática importante. Ao reconhecer os fatores de risco associados ao adoecimento mental dos professores de Imperatriz,

a pesquisa busca dar visibilidade para iniciativas, intervenções e políticas públicas capazes de promover ambientes de trabalho mais saudáveis e garantir a valorização da atuação docente. Olhar para essa realidade mostra que os desafios enfrentados pelos professores de Imperatriz não são casos isolados, e sim manifestações de um problema estrutural que precisa de atenção urgente das gestões municipais e estaduais de educação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores das redes Municipal e Estadual de educação básica em Imperatriz-MA. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as condições institucionais, como estrutura escolar, organização do trabalho, gestão e políticas públicas, que configuram o contexto de adoecimento dos docentes em Imperatriz-MA.
- Mapear os percursos institucionais pelos quais a desvalorização, a sobrecarga e a precarização do trabalho docente se convertem em sofrimento mental para os professores.
- Analisar a percepção dos professores sobre como esses percursos institucionais afetam a sua atuação profissional e sua vida pessoal.

Para atingir esses objetivos, foi adotada uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicada a dez professores das redes públicas de educação básica de Imperatriz-MA, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da mesma rede. O questionário teve a função de caracterizar o perfil dos participantes e o contexto institucional em que atuam, além de captar percepções iniciais sobre as condições de trabalho. As entrevistas, por sua vez, constituem o núcleo da análise, ao permitir o aprofundamento das percepções e vivências dos professores sobre os percursos institucionais que afetam a saúde mental no ambiente escolar. A análise dos dados foi conduzida a partir de uma leitura interpretativa, baseada nas contribuições de Minayo (2004) sobre pesquisa qualitativa, em diálogo com os eixos teóricos desenvolvidos nas seções 2 e 3.

O trabalho está organizado em cinco seções, além das considerações finais. A primeira corresponde à introdução, na qual estão a contextualização do tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa. A segunda seção, Docência, identidade e Desvalorização Profissional, traz uma discussão sobre as representações sociais que cercam a figura do professor e o paradoxo entre a idealização e desvalorização que marca a profissão. Também são abordados os processos de desprofissionalização, a intensificação do trabalho e a sobrecarga emocional docente, mostrando como essas dinâmicas atingem o cotidiano dos professores. A

terceira, Saúde Mental e Trabalho Docente, aprofunda os percursos institucionais do sofrimento docente, passando pela psicodinâmica do trabalho, pelo cenário brasileiro de adoecimento e pelo contexto educacional do Maranhão e de Imperatriz. A quarta seção apresenta a metodologia adotada. A quinta traz os resultados e a discussão, em que os dados coletados são analisados a partir do referencial teórico. Por fim, as considerações finais reúnem as principais conclusões e reflexões da investigação.

2 DOCÊNCIA, IDENTIDADE E DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

O profissional docente ocupa um lugar central nas dinâmicas sociais atuais. Ao mesmo tempo em que é reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da sociedade, o professor enfrenta processos históricos de desvalorização que afetam tanto a sua identidade profissional quanto as condições reais em que trabalha. Investigar essas tensões é fundamental para compreender os fatores que contribuem para o adoecimento emocional dos docentes, já que a forma como a profissão é vista pela sociedade influencia diretamente as cobranças e as condições enfrentadas pelo professor no cotidiano escolar.

Esta seção apresenta as percepções sociais construídas em torno da figura do professor e o paradoxo entre a idealização e a desvalorização que marca a profissão. Em seguida, são discutidos os processos de desprofissionalização da docência, que acabam reduzindo o papel do professor ao campo do cuidado e da abnegação. Por fim, a seção reflete sobre a intensificação do trabalho docente e como ela afeta a saúde emocional dos professores, considerando o acúmulo de responsabilidades e a ausência de condições adequadas para o exercício da profissão.

2.1 A trajetória histórica da escola, do professor e as “imagens quebradas” da docência

Para entender o cenário de desvalorização e sofrimento emocional que marca a profissão docente hoje, é preciso olhar para o percurso histórico da escola e do papel que o professor exerce dentro dela. A escola como conhecemos não surgiu pronta. Ela foi sendo construída ao longo dos séculos, acumulando funções, missões e expectativas que, aos poucos, foram sobrecarregando tanto a instituição quanto os profissionais que nela atuam.

Nóvoa (2009), ao analisar a história de educação e da formação do professor, mostra que o modelo escolar estabelecido a partir do final do século XIX foi construído sobre uma lógica de acúmulo de responsabilidades. A escola começou pela instrução, mas foi incorporando a educação moral, a formação para cidadania, a educação para saúde, a educação sexual, entre outras tarefas. Esse processo é chamado pelo autor de “transbordamento” da escola, o espaço escolar foi sendo encarregado de tantas missões que acabou perdendo a clareza sobre suas prioridades.

Nesse contexto, o professor, que deveria ser reconhecido como profissional do ensino e da aprendizagem, passou a ser tratado como um funcionário do Estado responsável por todas essas funções, sem receber reconhecimento profissional ou material proporcional.

Nóvoa (2009) destaca ainda que, ao longo do século XIX, firmou-se uma imagem do professor que misturava referências ao magistério como sacerdócio com a humildade e obediência esperadas de um funcionário público. Ou seja, o professor nunca foi reconhecido como um profissional autônomo, pois esperava-se dele uma dedicação quase religiosa, mas oferecia-se em troca apenas o tratamento burocrático de um empregado estatal. Para o autor, essa dualidade histórica é uma das raízes da crise de identidade que os professores vivem até hoje, já que a profissão nunca conseguiu consolidar um espaço próprio de reconhecimento social.

O autor ressalta também que, apesar de os professores terem voltado ao centro das preocupações educativas no início do século XXI, depois de décadas em que o foco esteve nas reformas curriculares, na gestão escolar e na racionalização do ensino, ainda existe um grande fosso entre o discurso e a prática. Existe um consenso retórico sobre a importância do professor, sobre a necessidade de valorização, de formação continuada e de culturas colaborativas, mas esse consenso raramente se traduz em mudanças concretas nas condições de trabalho. Nóvoa alerta que o excesso de discursos sobre a missão dos professores, paradoxalmente, reforça o controle sobre eles, e ao mesmo tempo, desvaloriza suas competências e sua autonomia profissional.

A formação docente foi sendo ocupada por especialistas universitários e consultores internacionais que, embora tenham trazido contribuições relevantes, acabaram colocando os próprios professores em um papel secundário na definição da sua própria profissão. O professor foi afastado da construção de conhecimento sobre sua prática, e o seu território profissional e simbólico passou a ser ocupado por grupos que não viviam o cotidiano da sala de aula. O autor chama atenção para a contradição desse processo, ao afirmar a importância do professor e, ao mesmo tempo, retirar dele a capacidade de falar sobre o que faz. Essa dinâmica contribuiu para que o docente se sentisse cada vez mais deslegitimado, sem voz para intervir no seu próprio campo de atuação, o que constitui um dos percursos institucionais mais sutis e prejudiciais à saúde mental dos professores.

É nesse contexto histórico de acúmulo de funções, dualidade identitária e deslegitimação profissional que se inserem as reflexões de Arroyo (2014) sobre as “imagens quebradas” da docência.

A figura do professor foi sendo construída ao longo da história por representações que se acumularam e se contradizem, criando um cenário em que o docente transita entre a idealização e a desvalorização. Para entender como essas representações afetam a identidade profissional e, conseqüentemente, a saúde mental dos professores, é preciso analisar como a sociedade produz essas imagens, muitas vezes sem perceber, e como elas aparecem no cotidiano da profissão.

Arroyo (2014), em sua obra *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, traz uma das contribuições mais importantes para discussão, mostrando que os professores são historicamente alvo de representações sociais fragmentadas e contraditórias. Para o autor, a sociedade construiu ao longo dos anos um conjunto de imagens sobre o que é ser professor que não correspondem à realidade vivida por esses profissionais. O educador é constantemente retratado como o herói da educação, recebendo todo o peso e a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional. Essas idealizações, chamadas de “imagens quebradas”, criam expectativas irreais sobre o trabalho docente e ignoram as condições concretas em que a profissão é exercida.

A convivência com os educandos nas escolas nunca teve muito convívio feliz. Foi tensa, desconfiada, até agressiva. Sendo tudo isso, pode ter sido educativa? Esta é a questão que se impõe. Que lições aprender? Os governos deixaram as escolas em condições precárias, sobrecarregaram de alunos as salas de aula, obrigaram os docentes a triplicar os turnos, deixaram a infância, adolescência e juventude nos limites de uma sobrevivência agressiva e depois proclamaram em discursos que a instituição escolar deve ser o símbolo do convívio feliz e da democracia (Arroyo, 2014, p. 47-48).

O paradoxo apontado pelo autor está justamente no fato de que o professor é exaltado como profissional indispensável para a formação humana e para o desenvolvimento social, mas, ao mesmo tempo, é submetido a condições de trabalho que escancaram a desvalorização da sua profissão. O ato de educar é apresentado nos discursos como algo gratificante, enquanto a realidade do docente é marcada por salários baixos, infraestrutura precária, salas superlotadas e falta de recursos pedagógicos. Essas contradições geram frustração, cansaço e desgaste emocional no professor, que não consegue desenvolver bem o seu trabalho, configurando um ambiente escolar marcado pelo sofrimento e distante da idealização que se prega sobre ele.

Arroyo (2014) destaca também que essas “imagens quebradas” são resultados de uma idealização do professor como um herói, que carrega todo o conhecimento, não erra e não se frustra. Essa idealização serve, na prática, para justificar a ausência de investimento na educação, já que, se o professor é um herói, espera-se que supere todas as adversidades que aparecem no seu caminho. Quando ele não consegue corresponder a essas expectativas impossíveis, passa a ser culpabilizado pelas falhas do próprio sistema educacional e até mesmo

social, sendo responsabilizado individualmente por problemas que, na verdade, são de ordem estrutural e política. Essa lógica de culpabilização individual faz com que o docente internalize sentimentos de incompetência e fracasso, o que afeta diretamente sua autoestima e sua saúde mental.

Esse processo de culpabilização não ocorre de forma isolada. Ele faz parte de um contexto mais amplo de transformações educacionais que, nas últimas décadas, vêm transferindo para o professor a responsabilidade pelos resultados do sistema de ensino. Arroyo (2014) traz a fala de um professor que reflete sobre isso:

Sáímos profissionais do conhecimento de cada área e disciplina, observava um professor. No imaginário dos centros de formação os alunos aparecem apenas como mentes a informar, a instruir e a aprender nossos saberes (Arroyo, 2014, p. 125).

Nesse trecho, o autor destaca que o professor sai da formação inicial com uma visão idealizada da carreira, mas a realidade cotidiana é muito mais complicada e ele não recebe preparação adequada para lidar com isso. O conceito de “imagens quebradas” denuncia justamente essa idealização. A escola, os alunos e os docentes não correspondem às representações perfeitas e heroicas que lhes são atribuídas. O processo educativo não é linear nem harmonioso, pelo contrário, é cheio de desafios. O professor precisa lidar com alunos em situação de vulnerabilidade, com avaliações em larga escala, com metas de desempenho e rankings escolares, e ainda é responsabilizado individualmente por tudo isso, além de enfrentar fatores estruturais como a falta de investimento e a precariedade das escolas.

A crítica de Arroyo (2014) se aproxima do diagnóstico de Nóvoa (2009), na qual argumenta que a escola passou a assumir funções que extrapolam seu campo de atuação, muitas das quais deveriam ser responsabilidade de outras instâncias sociais, como a família, os centros de saúde e as comunidades. Nóvoa aprofunda essa crítica ao defender que “à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade” (Nóvoa, 2009, p. 90), mostrando que essa ampliação descontrolada das funções escolares, sem o devido reconhecimento profissional e material, é um dos principais motores da crise de identidade e do adoecimento docente. Quando o professor não sabe mais qual é seu papel, se é educador, assistente social, psicólogo ou figura familiar, sua identidade profissional fica fragilizada, e com ela sua motivação e saúde emocional.

A Formação de professores tem um papel central nesse processo, como ressalta Nóvoa (2009). Mais do que um lugar para adquirir técnicas e conhecimentos, ela é o momento-chave da socialização e da construção da identidade profissional. As lacunas na formação inicial e continuada, somadas à falta de espaços para reflexão sobre a prática, fazem com que os professores cheguem à escola sem os recursos emocionais e profissionais necessários para

enfrentar as demandas que recebem. O autor defende que a formação docente precisa ser construída “dentro da profissão”, com os próprios professores ocupando o lugar de protagonistas, e não como simples receptores de orientações externas vindas de especialistas que muitas vezes desconhecem a realidade da escola.

A aproximação entre esses dois autores mostra que o dilema da profissão docente vai muito além do discurso e traz consequências concretas para a vida dos educadores. A idealização gera cobranças excessivas, enquanto a desvalorização retira do professor as condições mínimas para cumprir essas exigências. O resultado é um ciclo de sofrimento em que o docente se sente constantemente inadequado e invisível, o que contribui para o surgimento de quadros de estresse, ansiedade e esgotamento emocional.

Rodrigo Ciríaco (2014), em sua obra *Te pego lá fora*, traz uma contribuição importante para essa discussão ao colocar no centro do debate as vivências reais dos professores das escolas públicas brasileiras. Diferentemente de uma abordagem puramente teórica, Ciríaco apresenta relatos e narrativas que mostram como os paradoxos discutidos por Arroyo (2014) e Nóvoa (2009) se concretizam no dia a dia das salas de aula. Em uma série de narrativas ficcionais inspiradas na sua experiência na rede pública do Estado de São Paulo, o autor descreve um cotidiano escolar marcado pela violência, pela precariedade e pela solidão do professor diante de demandas que ultrapassam sua capacidade de atuação. Enquanto Nóvoa analisa o transbordamento da escola no plano histórico, e Arroyo discute as imagens quebradas do professor, Ciríaco mostra o que acontece quando essas forças atingem o cotidiano de um docente dentro de uma escola pública periférica brasileira.

No conto “Papo Reto”, o autor apresenta uma cena que sintetiza um dos percursos institucionais mais prejudiciais à saúde mental do professor, que é a relação com uma gestão escolar que não valoriza o trabalho docente. A narrativa mostra a chegada de um professor novato à escola, que encontra um grupo já consolidado de profissionais funcionando sob uma cumplicidade tácita, em que todos se protegem diante dos erros e negligências cometidos por colegas. Quando o jovem é confrontado pela diretora, que deixa claro que a instituição ocupa um lugar secundário em sua vida pessoal e profissional:

To falando isso porque vocês, professores, criticam, mas não entendem como é difícil ficar aqui atrás dessa mesa. Aham que é fácil dirigir uma escola. Só reclamam, reclamam: ah, que não tem organização, ah, que não tem transparência nas coisas; ah, que eu nunca tô presente. Vou deixar uma coisa bem clara, já que você me questionou: a minha vida não é isso aqui. Isto é uma pequena parte dela. [...] Por isso, sou bem clara. É tua escolha. Ou entra na dança ou procura outra escola. Sem vacilação. Você não pode conosco. Nós somos a maioria (Ciríaco, 2014, p. 43-44).

A fala da diretora, descrita por Ciríaco (2014), traduz uma dinâmica institucional que contribui diretamente para o sofrimento docente, que é a ausência de uma gestão comprometida com o ambiente escolar e com os professores. Quando a liderança escolar trata a instituição como algo secundário e ainda ameaça o educador que tenta propor melhorias, instala-se um ambiente de silenciamento e desamparo. Essa situação dialoga com o que Arroyo (2014) chama de “imagens quebradas”, já que o professor é cobrado por resultados que não dependem só dele, mas também de condições que a própria gestão não oferece. O docente que tenta resistir nesse cenário acaba isolado, e o que deveria ser um espaço de escuta e apoio se transforma em mais uma fonte de desgaste emocional.

A obra do autor é importante para esta pesquisa porque mostra que as imagens quebradas da docência não existem só no plano simbólico, mas geram efeitos concretos sobre os professores. Vale destacar que *Te pego lá fora* vai além da figura do professor e olha para outros sujeitos do espaço escolar, como o pessoal da limpeza, a direção, a coordenação pedagógica e os estudantes, com atenção às questões de classe, raça e gênero que marcam suas trajetórias. Microcontos como “Miolo Mole Frito” apresentam de forma crua como a violência e a precariedade social moldam o dia a dia das escolas públicas, afetando todos que circulam por esses espaços. Esse olhar mais amplo é importante para a pesquisa porque mostra que o sofrimento docente não pode ser entendido de forma isolada, mas conectado ao sofrimento dos estudantes e ao contexto material da instituição. Os relatos do autor mostram docentes que lidam diariamente com violência verbal e física, falta de materiais básicos e uma gestão escolar que muitas vezes não oferece o suporte necessário, confirmando que o paradoxo entre a idealização e desvalorização não é uma abstração teórica, e sim uma experiência cotidiana que afeta diretamente a saúde mental dos educadores.

O conto “Miolo Mole Frito” materializa o que foi descrito por Arroyo anteriormente. Narrado em primeira pessoa por uma criança vítima de violência doméstica, o texto se apresenta ao professor como uma redação escolar, revelando nas entrelinhas um plano de vingança contra o padrasto agressor. A última frase é devastadora: “Sei que o senhor pode estar assustado, profe, mas não se preocupe. Quando for corrigir essa redação já estará tudo resolvido. Eu batendo o pé na estrada. E o miolo mole, frito” (Ciríaco, 2014, p. 26). O que esse microconto mostra é exatamente o que Arroyo (2014) chama de abismo entre a escola idealizada e a escola real, em que o professor recebe esse grito silencioso sem ter nenhum recurso institucional para respondê-lo de forma adequada. Não há psicólogo, não há assistente social, não há protocolo. O docente fica sozinho diante de uma situação que ultrapassa tudo o que foi preparado para enfrentar. É

nesse encontro entre a missão heroica que a sociedade projeta sobre o professor e a ausência de suporte institucional que as imagens quebradas da docência aparecem de forma mais concreta.

A realidade enfrentada pelos professores da educação básica brasileira também foi registrada em produções audiovisuais que, assim como a obra de Ciríaco (2014), mostram o descompasso entre o que se espera da escola e as condições reais que ela funciona. O documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, dirigido por João Jardim (2005), apresenta seis instituições de ensino em três estados brasileiros (Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo) e revela, por meio dos relatos de alunos, professores e administradores, a grande lacuna existente entre as escolas no Brasil. O filme expõe a precariedade das escolas públicas do sertão nordestino, violência presente nas instituições da Baixada Fluminense e a infraestrutura de uma escola particular de elite em São Paulo, mostrando como a educação pública brasileira enfrenta desigualdades estruturais que afetam diretamente o trabalho dos educadores.

Um depoimento que se destaca no documentário é o da professora Celsa Pastorelli, que lecionava em uma escola estadual de Itaquaquecetuba (SP). Ela relata que, em função do cansaço, chega a faltar ao trabalho. Para ela, o exercício da docência, especialmente quando há envolvimento com os alunos, gera uma carga física e mental “mais do que um ser humano pode suportar”. A professora afirma também que faz terapia mensalmente, porque se envolve com os problemas dos estudantes sem receber um retorno equivalente em sala de aula, na qual o professor muitas vezes ainda é visto como inimigo. Celsa também aponta o distanciamento entre professor e aluno, e entre professor e direção, e critica a atuação do Estado, que, segundo ela, negligencia as condições reais de trabalho e tende a ocultar a realidade vivida nas escolas. Sua trajetória mostra de forma concreta a distância entre o discurso que exalta o professor como formador da sociedade e as condições reais em que ele precisa exercer a profissão.

Mais de uma década depois, o documentário *Nunca Me Sonharam*, dirigido por Cacau Rhoden (2017), explorou dez estados do Brasil e coletou relatos de alunos, professores, administradores e especialistas em ensino, mostrando que as questões apontadas em *Pro Dia Nascer Feliz* continuam praticamente as mesmas. O filme expõe a complexidade de ensinar diante dos desafios enfrentados pelos professores do ensino médio público, como turmas grandes, infraestrutura inadequada, desigualdade social refletida dentro da escola e a necessidade de exercer funções que vão muito além do ato de ensinar. Uma das falas do documentário, da professora e mestre em educação e ex-ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania, Macaé Evaristo, sintetiza esse cenário ao afirmar que, apesar dos muitos problemas que enfrenta, a escola pública continua salvando milhares de vidas no país, ainda que o Estado persista em não formular políticas consistentes para a juventude. O título do filme, inspirado em

uma declaração de um aluno, dialoga com o paradoxo identificado pelos autores citados acima, em que existe um desejo de uma escola transformadora, mas são oferecidas a ela e aos profissionais que ali trabalham condições que quase inviabilizam essa transformação. Juntos, os dois documentários funcionam como registros visuais desse fenômeno e reforçam que o sofrimento docente não é uma condição isolada ou recente, mas o resultado de percursos institucionais que há décadas produzem os mesmos efeitos sobre quem se dedica à educação básica brasileira.

Ciríaco (2014) ainda mostra que o professor da escola pública brasileira enfrenta um processo de invisibilização que agrava seu sofrimento. Mesmo diante de situações adversas, espera-se que o docente mantenha a dedicação, o entusiasmo e a capacidade de acolher seus alunos como se fosse imune às dificuldades que o cercam. Essas expectativas de resiliência ilimitada, alimentadas tanto pelo contexto histórico em que o professor deveria apenas seguir as ordens do Estado quanto pelas representações heroicas da docência, impedem que o professor reconheça e expresse seu próprio adoecimento. Isso faz com que muitos educadores só procurem ajuda quando estão em situações críticas de esgotamento emocional.

A análise das representações sociais sobre a profissão docente, com base nas contribuições dos autores desta seção, mostra que o professor brasileiro está inserido em um contexto historicamente construído, marcado pelo transbordamento da escola, por expectativas paradoxais e por uma desvalorização que atinge tanto a dimensão material quanto a simbólica da sua profissão. A persistência das “imagens quebradas” ao longo de décadas, desde as análises históricas até os relatos atuais dos documentários, mostra que o adoecimento emocional dos docentes não é um fenômeno acidental, nem um desvio individual, mas sim o resultado acumulado de trajetórias institucionais que atuam de forma silenciosa no ambiente escolar, inclusive nas instituições de Imperatriz-MA, foco empírico desta pesquisa. Compreender essas trajetórias é essencial para enxergar o professor não como herói nem como culpado, mas como um trabalhador que precisa de condições adequadas para exercer sua função.

2.2 Desprofissionalização, intensificação do trabalho e sobrecarga emocional docente

Como discutido na seção anterior, o professor brasileiro vive em contexto de representações contraditórias, que vão da idealização heroica à desvalorização material e simbólica da sua função. Mas essa dualidade não aparece só nos discursos ou nas imagens que a sociedade constrói sobre o educador. Ela também se manifesta nos processos de

desprofissionalização, intensificação do trabalho e sobrecarga emocional que marcam o dia a dia da profissão. Entender esses fenômenos é fundamental para compreender como a desvalorização discutida antes se converte em mecanismos institucionais que afetam diretamente a saúde mental dos professores.

Paulo Freire (1997), em sua obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, apresenta uma das análises mais importantes sobre a desprofissionalização da docência. O autor problematiza o uso contínuo do termo “Tia” para se referir à professora, prática que à primeira vista pode parecer uma demonstração inofensiva de carinho, mas que carrega uma armadilha ideológica. A associação entre professora e tia vai além do plano de linguagem e funciona como um mecanismo de controle sobre a profissão docente. Freire defende que ensinar é uma profissão que exige não só conhecimento técnico, mas também empatia, criatividade e compromisso ético. Ele também questiona uma visão excessivamente mecânica da educação, ao argumentar que o educador precisa estar disposto a lutar pela liberdade, condição fundamental para que seu trabalho mantenha o sentido. Ou seja, ser professor envolve demandas profissionais, políticas e éticas que não podem ser reduzidas a vínculos familiares ou à afetividade.

Essa troca de termos não acontece por acaso. Para Freire (1997), ela revela uma sombra ideológica que se esconde por trás da falsa identificação entre professora e tia, configurando o que o autor chama de armadilha. O termo “tia” carrega a ideia de uma figura dócil, e identificar a professora com essa imagem equivale a sugerir que ela, como uma boa tia, não deve brigar, se rebelar ou fazer greve. Freire, observa que essa identificação vem sendo reforçada sobretudo na rede privada, embora também ocorra entre famílias de crianças de escolas públicas, e que se sustenta em uma ideologia que interpreta o protesto da professora como desamor aos alunos. Ao aceitar essa redução, a educadora acaba hospedando dentro de si o medo à liberdade e permanece na falsa paz da condição de tia, em vez de assumir sua responsabilidade profissional, da qual também faz parte a exigência política pela formação permanente. Não se trata de desvalorizar a figura da tia, mas de recusar a identificação entre os dois papéis, já que ensinar é uma profissão que envolve tarefa, militância e especificidade própria, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

Essa crítica vai além da análise linguística. O que está em discussão é a construção social de uma expectativa sobre o professor que ultrapassa os limites éticos e contratuais da profissão. Quando a sociedade e as instituições educacionais tratam o docente como “tia” ou “tio”, validam a ideia de que o professor, além de educar, deve cuidar, acolher e resolver questões que deveriam ser responsabilidade de outras instâncias sociais, como a

família. Quando esses limites são ultrapassados, há consequências diretas para a saúde psicológica do educador, já que, sem uma divisão clara entre suas responsabilidades e aquelas que pertencem a outros contextos, o professor não consegue criar as proteções necessárias para sustentar sua atuação ao longo do tempo. Essa falta de limites reconhecidos, tanto pela instituição quanto pela cultura profissional, faz com que qualquer descuido, envolvimento afetivo ou dificuldade emocional seja atribuído ao professor como sinal de descaso, intensificando a culpabilização individual que Arroyo (2014) já apontava. Por isso, Freire (1997) insiste que a questão não é apenas semântica, ao apagar a distinção entre professora e tia, apaga-se também o direito do docente de dizer “isso não é minha função”, proteção sem a qual o adoecimento mental se torna apenas uma questão de tempo.

O autor sintetiza essa preocupação ao afirmar que:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta (Freire, 1997, p. 18).

A análise de Freire (1997) se aproxima do conceito de “transbordamento” da escola apresentado por Nóvoa (2009) na seção anterior. Enquanto Nóvoa examina como a instituição escolar foi sobrecarregada de funções ao longo da história, Freire mostra como essa sobrecarga é repassada ao professor individualmente, por meio de um processo discursivo e simbólico que é a desprofissionalização. Um educador tratado como “tia” não tem legitimidade para dizer “isso não faz parte da minha função”, porque, no senso comum, tias não têm funções bem definidas, fazem de tudo o que for preciso por amor. Assim, a desprofissionalização funciona como um dos percursos institucionais que conduzem ao sofrimento docente, ao remover os limites que poderiam proteger sua saúde mental e sua dignidade profissional.

Tardif e Lessard (2005) no livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, aprofundam essa reflexão ao analisar a natureza do trabalho docente, o que ajuda a entender por que a desprofissionalização é tão prejudicial à saúde mental dos professores. Para eles, o trabalho do professor é essencialmente interativo, emocional, subjetivo. Diferente de outras profissões, que lidam com objetivos ou máquinas, o docente trabalha diretamente com pessoas, especialmente com indivíduos em desenvolvimento, cada um com suas particularidades, dificuldades e expectativas. Isso significa que o professor não pode se limitar a executar tarefas técnicas de forma automática, mas precisa mobilizar a própria subjetividade como ferramenta de trabalho. Como afirmam os autores, o ato de ensinar é uma:

Forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (Tardif; Lessard, 2005, p. 286).

Os saberes docentes não se restringem aos saberes disciplinares adquiridos na formação acadêmica. Eles incluem também os saberes construídos na prática diária, na interação com os alunos, com os colegas e com a instituição escolar. Nessa perspectiva, o saber docente é entendido como um conhecimento plural, que articula diferentes tipos de saberes vindos da formação profissional, das disciplinas e da experiência. Essa dimensão experiencial e relacional do trabalho docente significa que o educador enfrenta exigências emocionais constantes, como acolher os alunos, mediar conflitos, administrar frustrações e se adaptar a situações inesperadas, ao mesmo tempo em que precisa manter a competência técnica de ensinar. Essa característica emocional não é um aspecto secundário da profissão, mas faz parte do núcleo do que significa ser professor.

A análise de Tardif e Lessard (2005) é importante para esta pesquisa, pois mostra que, quando o professor enfrenta condições de trabalho desfavoráveis, é sua própria subjetividade que sofre. Os autores destacam que os conhecimentos construídos pela experiência cotidiana são a base para prática e competência profissional, e que é no ambiente real de ensino que o professor desenvolve as habilidades da profissão. Quando o profissional se torna sua própria ferramenta de trabalho, a deterioração das condições laborais se reflete diretamente nele, o que ajuda a explicar por que o adoecimento mental dos professores tem características tão específicas.

Essa concepção do trabalho docente como atividade emocional e subjetiva se conecta à ideia de intensificação do trabalho, discutida por Hargreaves (1998). Em sua obra *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores da idade pós-moderna*, o autor argumenta que, nas últimas décadas, a carga de trabalho dos docentes tem aumentado de forma constante. Os professores são pressionados a realizar mais tarefas em menos tempo, com menos recursos e sem o devido reconhecimento por essa crescente carga. O aumento não se limita à ampliação das horas ou ao número de turmas, mas inclui também a multiplicação de tarefas administrativas, a necessidade de atualização tecnológica constante, a participação em reuniões e projetos institucionais, além da responsabilização individual por resultados que dependem de questões estruturais muito mais amplas. Para Hargreaves, as estruturas e as culturas de ensino precisam mudar, sob pena de os professores permanecerem aprisionados nas armadilhas da culpa, pressionados pelo tempo e sobrecarregados por decisões que lhes são impostas.

O autor observa que a intensificação do trabalho dos professores ocorre de forma sutil, geralmente apresentada como profissionalização ou compromisso com a qualidade de ensino. Quando a instituição solicita que o docente participe de formações continuadas nos finais de semana, elabore relatórios detalhados sobre cada aluno, adapte seus planos de aula a diferentes modalidades de avaliação e mantenha um relacionamento próximo com dezenas ou centenas de estudantes, essas exigências passam a ser vistas como parte normal da profissão, e não como sobrecarga. O professor que não consegue dar conta de todas as demandas é considerado incapaz ou desinteressado, em vez de ser reconhecido como alguém submetido a condições impossíveis de sustentar. Essa lógica de culpabilização do indivíduo mencionado por Arroyo (2014) em relação às imagens quebradas, reaparece aqui como mecanismo de intensificação, em que o professor assume a responsabilidade por uma falha estrutural do sistema. Hargreaves identifica ainda que um dos principais fatores que prejudicam o bem-estar do professor é a extensão e a rigidez do currículo, somados à tradição de individualismo no trabalho docente, o que mostra que a própria organização escolar representa um obstáculo ao exercício saudável da profissão.

Uma das consequências mais graves da intensificação do trabalho é a redução do tempo dedicado à reflexão, ao planejamento e ao autocuidado. Quando o professor está constantemente envolvido em tarefas, perde a capacidade de refletir sobre a sua prática, de avaliar suas condições de trabalho e identificar os sinais do próprio adoecimento. Esse ciclo de produtividade sem reflexão gera um esgotamento progressivo que compromete não apenas a saúde do docente, mas também a qualidade de ensino que ele oferece. Professores exaustos, sem tempo para planejar e sem oportunidade de cuidar de si mesmos, tendem a repetir práticas mecânicas e a perder a motivação que os levou a profissão, entrando em um ciclo de cansaço que se retroalimenta. O autor aponta ainda que o isolamento profissional tem papel importante nessa dinâmica, sendo um problema enraizado, sustentado pela arquitetura das escolas, reforçado pela carga horária e perpetuado pela sobrecarga de trabalho.

Articulação entre as contribuições dos autores abordados nesta seção permite compreender um percurso institucional que conduz ao sofrimento dos educadores. A desprofissionalização retira do professor os limites que protegeriam sua identidade e seus direitos, a dimensão emocional do trabalho o torna especialmente vulnerável quando as condições se deterioram, e a intensificação do trabalho consome o tempo e a energia que seria necessário para o cuidado de si e para reflexão sobre a prática.

Esse percurso não é linear nem automático, mas revela um padrão que se repete nas escolas públicas brasileiras. O professor que começa a profissão com entusiasmo e motivação é

aos poucos despojado da sua identidade profissional pela desprofissionalização, sobrecarregado pelo aumento das exigências de trabalho e emocionalmente esgotado por demandas que superam sua capacidade de atuação. Em cada uma dessas etapas, a instituição escolar tem papel fundamental, ao normalizar a sobrecarga e ao responsabilizar individualmente o professor por problemas que são, na verdade, estruturais e políticos.

A análise teórica desenvolvida nesta seção dialoga com o depoimento da professora Celsa Pastorelli, apresentado no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2005) e já discutido na seção 2.1. A afirmação de que o exercício da docência produz uma carga “mais do que um ser humano pode suportar” traduz, em linguagem cotidiana, o que Hargreaves (1998) descreve como intensificação do trabalho e o que Tardif e Lessard (2005) caracterizam como exigência subjetiva da profissão. Quando a professora relata faltar ao trabalho por exaustão, recorrer mensalmente à terapia e se perceber como inimiga aos olhos dos próprios alunos, ela descreve, em primeira pessoa, o ponto em que a desprofissionalização, a sobrecarga emocional e a intensificação do trabalho convergem para produzir adoecimento.

Vale destacar que esses processos atingem de forma desigual os professores da educação básica em comparação com os de outros níveis de ensino. Na educação básica, especialmente nas redes públicas municipais e estaduais, a combinação de salários baixos, infraestrutura inadequada, turmas lotadas e ausência de apoio institucional cria um ambiente propício ao adoecimento.

Essa realidade reforça a necessidade de investigar os percursos institucionais do sofrimento docente não como fenômenos abstratos, mas como ocorrências concretas que se desenrolam em escolas reais com professores reais e em contextos específicos.

A análise apresentada nesta seção mostra que a sobrecarga emocional dos professores não é reflexo de fragilidades pessoais, mas de um conjunto de mecanismos institucionais que, combinados, produzem condições de trabalho insustentáveis. A desprofissionalização denunciada por Freire (1997), a dimensão emocional do trabalho descrita por Tardif e Lessard (2005), e a intensificação abordada por Hargreaves (1998) não são conceitos teóricos distantes da realidade. Pelo contrário, se manifestam diariamente nas escolas da educação básica brasileira, afetando a saúde, a motivação e a identidade de milhares de professores.

3 SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE

Na seção anterior, discutiu-se quem é o professor brasileiro e como a sociedade o vê. Uma figura idealizada como herói da educação, mas desvalorizada nas condições materiais e reduzida no plano simbólico pela desprofissionalização e pela intensificação do trabalho. O passo seguinte é investigar o que essas dinâmicas produzem na realidade cotidiana dos docentes. Não basta descrever os sintomas do adoecimento, como exaustão, ansiedade ou Síndrome de Burnout, é preciso entender por quais caminhos institucionais esses sintomas chegam até o professor. O sofrimento mental docente não surge do nada nem se explica por fragilidades individuais. Ele é resultado de processos construídos ao longo do tempo, marcados pela estrutura do trabalho, pelas políticas educacionais e pela cultura das instituições escolares.

Esta seção investiga esses percursos institucionais e os situa no contexto brasileiro. A seção 3.1 articula contribuições da psicodinâmica do trabalho, pesquisas nacionais sobre Burnout entre docentes e estudos recentes sobre precarização e saúde do trabalhador, mostrando que a deterioração da saúde mental dos educadores é consequência direta das condições institucionais. A seção 3.2 situa essa discussão no Brasil, no Maranhão e em Imperatriz, mostrando que os percursos discutidos no plano teórico aparecem com força no cotidiano das escolas públicas.

3.1 Percursos institucionais do sofrimento docente

O ponto de partida desta seção é a ideia de que o sofrimento mental na profissão docente não é uma falha pessoal, mas o resultado de um conjunto interligado de processos institucionais. Essa leitura exige uma mudança na abordagem analítica. Em vez de partir do indivíduo adoecido e investigar suas vulnerabilidades, é necessário partir das condições objetivas e simbólicas em que o trabalho é realizado para examinar como essas condições produzem desgaste psíquico. Três abordagens teóricas sustentam essa discussão e se complementam. A psicodinâmica do trabalho, formulada por Christophe Dejours (1992); a pesquisa nacional sobre Burnout entre educadores, conduzida por Wanderley Codo (1999); e os estudos sobre precarização e saúde do trabalhador desenvolvidos por Renata Paparelli (2010) no contexto da escola pública brasileira contemporânea. A esses três autores soma-se a definição clássica de

Burnout proposta por Maslach e Jackson (1981), tratada aqui como consequência dos processos institucionais discutidos, e não como ponto inicial da análise.

A psicodinâmica do trabalho, sistematizada por Dejours (1992) na obra *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*, oferece ferramentas para entender por que o trabalho pode adoecer quem o exerce. Para o autor, o sofrimento não é um efeito colateral, mas uma categoria central de análise. Ele aparece sempre que há um descompasso entre o que a organização exige do trabalhador e o que ele consegue realizar com os recursos materiais, cognitivos e emocionais que tem à disposição. Esse descompasso é o que o autor chama de “real do trabalho” e produz uma tensão permanente, em que o trabalhador precisa mobilizar a própria subjetividade para resolver problemas que a organização não reconhece.

Dejours (1992) mostra que essa tensão pode levar a dois desfechos. Quando o trabalhador encontra oportunidades institucionais para discutir a organização do trabalho, atuar junto com os colegas e ter seu esforço reconhecido, o sofrimento se transforma em criatividade e contribui para a construção da identidade profissional. Quando essas oportunidades são negadas e o trabalhador é responsabilizado por resultados sem que as limitações estruturais sejam levadas em conta, o sofrimento se torna patogênico. Deixa de ser uma experiência que transforma e vira adoecimento. Essa distinção é importante para entender a realidade docente, porque ajuda a compreender por que professores que entram na profissão com entusiasmo e dedicação passam, com o tempo, a apresentar sintomas de exaustão, despersonalização e perda de sentido no trabalho.

A análise de Dejours conversa diretamente com a realidade das escolas públicas brasileiras. O professor é cobrado por resultados de aprendizagem em condições que muitas vezes não permitem que a aprendizagem aconteça. A distância entre o que se exige do docente e os recursos que ele tem para cumprir essa função produz o mesmo descompasso que o autor descreve como raiz do sofrimento psicológico no trabalho.

Em sua formação clássica, Dejours afirma que:

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora (Dejours, 1992, p. 133).

Transposta para a educação básica, essa formulação descreve o que acontece com muitos professores. Eles chegam à profissão com projetos, espírito do serviço e expectativas de reconhecimento, e encontram uma organização que ignora essas dimensões de forma sistemática, produzindo o choque psíquico que o autor identifica como motor do adoecimento.

Enquanto Dejours (1992) oferece um quadro teórico geral sobre o sofrimento no trabalho, Codo (1999), em *Educação: carinho e trabalho*, leva essa discussão para o terreno dos educadores brasileiros. A pesquisa coordenada pelo autor, feita em colaboração com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), reuniu dados de mais de 52 mil professores de todas as regiões do país e é um dos maiores levantamentos já realizados sobre a saúde mental docente no Brasil. Os resultados mostraram que o adoecimento dos professores não é um fenômeno isolado, mas uma tendência estrutural cujas causas estão na própria organização do trabalho escolar.

A partir desses dados, o autor discute a Síndrome de Burnout no magistério e articula ao conceito de “fadiga da compaixão”. O argumento central é que o trabalho docente exige, de forma permanente, a construção de vínculos afetivos com pessoas em situação de vulnerabilidade, em geral crianças e adolescentes que carregam histórias familiares complexas, dificuldades de aprendizagem e sofrimento próprios. Esse envolvimento emocional não é opcional, é condição para que o trabalho aconteça. Quando essa entrega afetiva se dá num cenário de sobrecarga, ausência de apoio institucional e desvalorização profissional, a capacidade do professor de continuar se vinculando aos alunos vai se deteriorando aos poucos, e o resultado são quadros de exaustão emocional, despersonalização e queda na satisfação com o trabalho.

Essa discussão retoma o que Tardif e Lessard (2005) apresentaram na seção 2.2, ao caracterizar a docência como uma atividade de interação humana que mobiliza a subjetividade do próprio trabalhador. Quando essa subjetividade fica exposta a pressão contínua e não recebe reconhecimento, o desgaste se acumula e aparece como adoecimento mental. A pesquisa do Codo (1999) revelou que uma parcela significativa dos professores brasileiros já apresentava, no final dos anos 1990, indícios de exaustão emocional, quadro que estudos posteriores indicam ter se agravado nas décadas seguintes.

A discussão construída por Dejours (1992) e Codo (1999) é retomada por Paparelli (2010) em outra chave. Sua pesquisa, publicada no capítulo *Saúde Mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino de São Paulo*, integra a coletânea *O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*, organizado por Lourenço, Silva, Sant’Ana e Navarro. A autora situa o adoecimento docente nas transformações estruturais do trabalho ocorridas nas últimas décadas e relaciona precarização e saúde do trabalhador no cotidiano da escola pública brasileira contemporânea.

Para Paparelli (2010), o trabalho do professor é predominantemente imaterial. Não gera produto físico, e sim acontece pela interação entre pessoas, pela mediação simbólica e pela participação subjetiva do educador. Essa característica, que por si só já carrega forte exigência emocional, foi acentuada pelas reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil e em diversos países da América Latina. Essas reformas descentralizaram a gestão, transformando a escola em espaço voltado para resultados e atribuindo ao professor a responsabilidade individual pelo sucesso ou pelo fracasso de processos que dependem de condições estruturais muito mais amplas.

A autora descreve esse cenário como um processo simultâneo de polivalência, voluntarismo, desprofissionalização e intensificação do trabalho docente. As escolas começam a assumir atribuições cada vez mais amplas, como suprir necessidades de lazer e cultura, realizar ações de educação em saúde e funcionar como “escola aberta” aos finais de semana, ao mesmo tempo em que reduzem a autonomia profissional dos professores e elevam o número de alunos por turma. A flexibilização das relações de trabalho no setor educacional, com a permanência prolongada de docentes em vínculos temporários ou como substitutos, reforça o que Paparelli, com base em Oliveira (2004), define como precarização das condições de trabalho e das relações laborais no campo da educação. A autora descreve assim as consequências subjetivas desse processo:

O trabalho do professor sofre, em síntese, um processo de reestruturação, no bojo do ideário neoliberal e das transformações das formas de organização do trabalho em geral. Essa reestruturação implica em polivalência, ou seja, desqualificação dos processos educacionais [...] significa também a incorporação da lógica da empregabilidade e da responsabilização exclusivamente individual dos próprios trabalhadores pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais (Paparelli, 2010, p. 325).

Para mostrar como esses percursos institucionais aparecem na vida concreta dos educadores, Paparelli (2010) apresenta a história de Marcela, coordenadora pedagógica em uma escola municipal de ensino fundamental na periferia de São Paulo, que se afastou das funções em 2004 por problemas de saúde mental. Mulher, negra e com mais de cinquenta anos na época da entrevista. Marcela tinha cerca de vinte anos de atuação na rede pública, dos quais dez como coordenadora pedagógica. Seu relato ilustra a crescente pressão sobre sua atuação, a necessidade de intervir em conflitos diários envolvendo professores, alunos e suas famílias; a gestão de um fluxo interminável de exigências disciplinares e administrativas; a responsabilização pessoal pelos resultados educacionais determinados por reformas decididas em outras instâncias; e a vivência de episódios de violência institucional e simbólica, incluindo um sequestro com arma de fogo no qual se viu envolvida ao tentar proteger alunos da escola.

Sobre o estado emocional em que se encontrava nos meses que antecederam o afastamento Marcela relata:

Eu não consigo saber [quando começou], eu não me lembro. Eu me lembro de ver as coisas e chorar, de repente. Mas ainda não era uma coisa [...] aí, você não consegue, também não desiste totalmente. Porque aqueles que desistem totalmente, eu acho que abandonam e vão fazer outra coisa. Quem não desiste totalmente, eu acho que fica doente (Marcela, apud Paparelli, 2010, p. 330)

A trajetória de Marcela reúne, em uma única história, os processos institucionais discutidos no plano teórico. A reestruturação neoliberal da profissão, a intensificação das demandas, a desprofissionalização das atividades pedagógicas, a responsabilidade individual por falhas sistêmicas e a falta de apoio convergem, com o tempo, para o adoecimento mental. Como observa Paparelli (2010), a ligação entre o trabalho realizado e o desgaste mental fica visível quando se olha para a trajetória profissional inteira, e não para causas pontuais de sofrimento. O caso da coordenadora pedagógica não é exceção. É uma manifestação concreta de um padrão que se repete sistematicamente nas escolas públicas brasileiras.

A obra de Ciríaco (2014), trabalhada na seção 2.1, traz uma dimensão narrativa para que o Paparelli (2010) documenta academicamente. No conto “Da Frente do Front”, um professor narra sua experiência profissional como uma guerra travada em isolamento, sem apoio do Estado, com cortes de salário e suspensão de atividades pedagógicas por decreto governamental. É o choque entre a história individual, com sua convocação entusiasmada, os abraços dos amigos e a convicção de estar “fazendo a coisa certa”, e uma organização do trabalho que ignora sistematicamente esses projetos. O narrador confessa “Estou cansado de tudo. Não posso continuar. Estou perdido e não posso insistir em algo que não mais acredito” (Ciríaco, 2014, p. 57). A confissão não é fraqueza individual, é descrição do sofrimento patogênico que aparece quando o trabalho não oferece reconhecimento nem espaço de transformação criativa. O professor desse conto chegou ao mesmo ponto que Marcela. Não consegue mais continuar, mas também não desiste de vez, ficando na zona de adoecimento descrita por Paparelli (2010).

O conto “Obituário” representa os estágios seguintes dessa trajetória. Uma observação se faz antes de avançar. “Obituário” trata de suicídio de uma forma direta e crua, e sua inclusão nesta análise não é por acaso. O conto mostra, em linguagem literária, o desfecho mais grave do percurso institucional de adoecimento que esta pesquisa investiga. Leitores que possam ser afetados pelo tema, desde já, avisados. No conto, o professor-narrador descreve em primeira pessoa o colapso mental em curso. Acorda decidido a não ir à escola, tem medo até de pegar nos livros, procura tratamento psiquiátrico, mas é recebido com descaso, e confessa que “ficava

depressivo, por nada já chorava” (Ciríaco, 2014, p. 75). Lido em articulação com o conceito de Burnout de Codo (1999), o conto mostra a “fadiga da compaixão” no seu limite. É o docente que entregou toda a subjetividade ao trabalho, sem reconhecimento e sem suporte, e que, depois de não ter mais nada a dar, também não encontra mais razão para seguir. A inclusão desse conto reafirma que o adoecimento docente não é metáfora nem exagero. É realidade que, quando ignorada de forma sistemática pelas instituições, pode chegar a consequências irreversíveis. A literatura de Ciríaco (2014) não ilustra Codo e Dejours por coincidência. Ela nasce do mesmo chão, a escola pública periférica brasileira, e registra em linguagem literária o que a pesquisa acadêmica documenta em dados e categorias.

É a partir dessas transformações que se pode entender a Síndrome de Burnout. Maslach e Jackson (1981, p. 99) definem o quadro como “uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham com pessoas de alguma forma” (tradução nossa). A síndrome envolve três dimensões. A exaustão emocional, marcada pelo esgotamento dos recursos emocionais do trabalhador; a despersonalização, que aparece em atitudes de distanciamento, cinismo ou indiferença diante dos indivíduos com quem se trabalha; e a redução da realização profissional, que se traduz em sentimentos de ineficácia e perda de significado no exercício da função. Entre os professores, esses três sintomas assumem características próprias, em razão da natureza relacional e subjetiva do trabalho pedagógico.

Vale destacar que, nesta pesquisa, o Burnout é tratado como resultado, e não como ponto de partida da análise. Investigar o adoecimento docente apenas pela ótica dos sintomas reproduziria, no plano acadêmico, a mesma lógica de individualização que Dejours, Codo e Paparelli denunciam. Seria tratar o sofrimento como problema do trabalhador, e não como produto das condições em que ele trabalha. Por isso, a Síndrome de Burnout aparece aqui como consequência das trajetórias institucionais discutidas até aqui, conclusão que só fica clara quando se reconhecem os mecanismos que a produzem.

A articulação dos autores discutidos nessa seção permite mapear uma trajetória institucional do sofrimento docente, que se sustenta em quatro eixos interligados. A gestão escolar que não oferece apoio real ao trabalho do professor; a precariedade material e simbólica nas condições de ensino; a intensificação contínua das exigências, sem ampliação proporcional dos recursos; e atribuição de responsabilidade individual ao docente por resultados que dependem de fatores estruturais e políticos. Esses quatro eixos não atuam de forma isolada. Combinam-se no dia a dia das escolas e produzem um cenário em que o adoecimento mental do professor deixa de ser exceção e passa a ser tendência.

3.2 O cenário brasileiro e o contexto de Imperatriz-MA

A discussão teórica desenvolvida na seção anterior precisa ser confrontada com dados que dimensionem o sofrimento docente no Brasil. Os números mostram que o fenômeno descrito por Dejours, Codo e Paparelli não é abstrato. Ele aparece em afastamentos crescentes por transtornos mentais, em pesquisas sobre violência escolar e em diagnósticos educacionais que expõem as condições estruturais em que a profissão é exercida. Esta seção parte do cenário nacional, observa os indicadores do Maranhão e chega à Imperatriz, recorte empírico desta pesquisa, mostrando como os percursos institucionais discutidos no plano teórico, se manifestam no dia a dia dos professores investigados.

No plano nacional, o adoecimento mental dos professores deixou de ser tendência marginal, e se consolidou como principal causa de afastamento de categoria, estudo da fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), publicado em 2024, mostrou que, entre 2018 e 2023, os transtornos mentais superaram os problemas vocais, como principal motivo de licenças médicas no magistério brasileiro. Hoje, a maioria dos afastamentos se deve à Síndrome de Burnout, ao estresse crônico e a quadros depressivos, o que marca uma virada em relação ao padrão histórico, em que a perda de voz era a queixa ocupacional mais comum entre os docentes. Pesquisa Da CNTE (2024) reforça esse diagnóstico ao apontar que, só em 2023, mais de 150 mil professores da rede pública brasileira se afastaram por questões relacionadas à saúde mental. Os números confirmam o argumento central deste estudo.

O sofrimento mental docente é fenômeno coletivo, com causas identificáveis na organização institucional do trabalho escolar.

Um dos fatores que contribuem para essa tendência é o aumento da violência nas escolas. Pesquisa nacional realizada em 2023 pela ONG Nova Escola, em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, mostrou que oito em cada dez professores brasileiros afirmaram ter enfrentado algum tipo de violência no exercício da profissão, com crescimento de 20% em relação ao ano anterior. Predomina a violência verbal, registrada por 76,1% dos respondentes, seguida pela violência psicológica e moral, mencionada por 41,5%. Em cerca de 10% das situações as agressões são físicas. Os dados também mostram que 66,4% dos professores percebem aumento na agressividade dos alunos em relação aos educadores e aos demais profissionais da escola, em que seis a cada dez temem pela própria segurança física dentro da

escola. Em quase 60% das ocorrências, os agressores são os próprios alunos; em 31% dos casos, os pais ou responsáveis. Esses números ganham peso ainda maior, quando lidos à luz dos quadros teóricos apresentados nas seções anteriores. A violência cotidiana do ambiente escolar funciona como mais uma das engrenagens do percurso institucional de adoecimento docente, somando-se à sobrecarga, à desprofissionalização e a intensificação descritas pelos autores trabalhados, até aqui.

A intensificação da violência nas escolas é confirmada por fontes governamentais. Relatórios do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania mostram que o número de vítimas de violência interpessoal em escolas brasileiras subiu de 3.700 em 2013 para 13.100 em 2023, incluindo alunos, docentes e outros trabalhadores da educação. No mesmo intervalo, estudo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) registrou, ao menos, 47 casos fatais de agressão grave em instituições de ensino, com aumento acentuado em 2022 e 2023. Entre eles, o assassinato da professora Elizabeth Tenreiro, de 71 anos, em escola estadual da zona oeste de São Paulo, episódio que mobilizou o debate público sobre a urgência de políticas de proteção aos educadores. Os dados mostram que a violência escolar deixou de ser uma ocorrência excepcional e passou a fazer parte estrutural das condições em que a docência é exercida no Brasil, com efeitos diretos sobre a saúde mental dos professores.

Em entrevista à Agência Brasil em 2023, Paparelli identifica três formas de violência que afetam a saúde dos professores. A violência física, que aparece em agressões diretas; as ameaças, frequentes no dia a dia escolar; e a violência psicossocial cotidiana, que inclui casos de assédio moral, em grande parte vinculados à gestão escolar. As repercussões, segundo a autora, vão de problemas físicos, como dores nas costas e lesões, transtornos mentais, com destaque para o estresse pós-traumático. No mesmo evento, Frida Fischer (2023), professora da faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), reforçou esse diagnóstico ao apontar que doenças mentais já figuram entre as principais causas de afastamento dos professores brasileiros, ao lado dos distúrbios vocais, auditivos e osteomusculares. A pesquisa destaca que a saúde docente está diretamente ligada às condições reais em que a profissão é exercida e ao desequilíbrio entre o que se exige do professor e o que é efetivamente possível realizar nessas condições, formulação que retoma o conceito de "real do trabalho" de Dejours.

No Maranhão, os indicadores educacionais ajudam a dimensionar as condições em que o trabalho docente acontece. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados em 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que o estado obteve, em 2023 resultados de 5,1 dos anos iniciais do ensino fundamental, 4,3 nos anos finais e 3,4 no ensino médio. O índice vem crescendo de

forma contínua desde 2015, nos anos iniciais, por exemplo, passou de 4,4 em 2015 para 5,1 em 2023, mesmo com o impacto da pandemia em 2021. Ainda assim, o Maranhão fica abaixo da média nacional em todas as etapas. No panorama nacional, está entre as unidades da federação com os índices mais baixos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, atrás da maioria dos estados das regiões Sul e Sudeste, e também abaixo de vizinhos do Nordeste como Ceará, Piauí, Pernambuco e Alagoas.

Os dados socioeducacionais do estado completam esse quadro. Segundo o relatório do Todos Pela Educação (2023), apenas 32,4% das crianças maranhenses entre zero e três anos tinham acesso a creches em 2019, número inferior à média nacional de 37,9% e somente 89,8% dos jovens de quinze a dezessete anos estavam matriculados na escola, contra 92,2% no Brasil. Entre os estudantes que concluíram o ensino médio em 2019, apenas 20,1% atingiam um nível adequado de aprendizado em Língua Portuguesa e 3,5% em Matemática. Esses números mostram que os professores da rede pública do Maranhão são cobrados por resultados de aprendizagem em condições muito mais difíceis do que as enfrentadas por colegas de outras regiões do país no plano estadual, repete-se o descompasso que Dejours (1992) identifica como origem do sofrimento psicológico no trabalho.

É nesse contexto, estadual que se insere Imperatriz, segunda maior cidade do Maranhão e principal centro regional do sul do estado. Segundo o Censo Demográfico de 2022, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tem 273.110 habitantes e é sede da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, formada por sete municípios. Imperatriz fica na margem direita do rio Tocantins, na divisa com o estado de mesmo nome, e é cortada pela rodovia Belém-Brasília, posição geográfica que lhe confere papel estratégico do setor comercial, energético e econômico da região. O município é referência em educação, comércio e saúde para cidades vizinhas, como João Lisboa, Davinópolis, Senador La Rocque, Cidelândia e a Açailândia, alcançando uma população estimada em mais de 500 mil pessoas em sua área de influência.

O crescimento populacional acelerado do município, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970 com a abertura das rodovias federais que cruzam a região, produziu mudanças urbanas que afetam diretamente o trabalho docente. A expansão das periferias marcada por bairros com urbanização precária, vem ampliando de forma contínua a demanda por vagas nas escolas municipais e estaduais, sem que a rede de ensino tenha conseguido acompanhar essa demanda com a mesma melhoria nas condições materiais e profissionais dos docentes. As escolas da educação básica de Imperatriz produzem, em larga medida, os padrões de outras cidades brasileiras de porte semelhante. Turmas numerosas, infraestrutura limitada, equipes

pedagógicas reduzidas e episódios recorrentes de violência escolar fazem parte do cotidiano. A esses elementos soma-se, a ampliação informal das funções do professor, que acaba assumindo papéis de mediação social, apoio emocional e atendimento a demandas familiares para os quais a escola não tem recursos institucionais necessários.

A realidade local é relevante porque concentra, no plano municipal, os caminhos institucionais discutidos nas seções anteriores. As “imagens quebradas” descritas por Arroyo (2014) aparecem nas escolas de Imperatriz quando os professores são cobrados por resultados de aprendizagem e exaltados como pilares de desenvolvimento local, mas trabalham em condições materiais e simbólicas que tornam inviável o cumprimento dessas expectativas. O “transbordamento” da escola, identificado por Nóvoa (2009), aparece no cotidiano municipal sempre que os professores precisam exercer funções de assistência social, mediador familiar e apoio emocional, sem que a escola tenha estrutura para sustentar esses papéis. A desprofissionalização de Freire (1997) e a intensificação do trabalho descrita por Hargreaves (1998) tomam forma na ampliação contínua de responsabilidades docentes sem reconhecimento profissional ou material proporcional. A precarização identificada por Paparelli (2010) aparece na permanência prolongada de educadores em vínculos temporários nas redes municipal e estadual. A “fadiga da compaixão” de Codo (1999) encontra terreno em escolas que diariamente acolhem alunos em situações de vulnerabilidade e socioeconômica, sem que o sistema ofereça aos educadores os recursos para atender esta população. E o descompasso entre a prescrição real do trabalho apontado por Dejours (1992) aparece nas escolas imperatrizenses na forma de uma cobrança permanente por resultados em condições objetivas que, em grande parte, impedem que esses resultados sejam alcançados.

Investigar os percursos institucionais que produzem o sofrimento mental dos professores da educação básica de Imperatriz não é, portanto, apenas contribuição ao debate acadêmico nacional. É também resposta a uma necessidade local urgente, a de fundamentar políticas públicas e ações concretas voltadas à valorização e ao bem-estar dos professores de educação na região. Os dados nacionais apontam tendência de adoecimento sistêmico, os estaduais revelam condições estruturais desfavoráveis ao exercício da docência, e os municipais mostram, no cotidiano das escolas, o mesmo conjunto de processos institucionais discutidos pela literatura. A leitura cruzada dos três níveis confirma que os percursos teóricos discutidos pelos autores das seções anteriores não estão distantes da realidade brasileira. Eles são dinâmicas que se manifestam diariamente nas salas de aula, nas secretarias, e nas coordenações pedagógicas das escolas públicas de Imperatriz-MA.

Cabe à pesquisa empírica desenvolvida nas seções seguintes dar voz aos professores, imperatrizenses e mapear, a partir das suas próprias percepções, como os percursos institucionais discutidos até aqui aparecem na sua vivência cotidiana. É na escuta direta desses profissionais, nas suas narrativas, nos seus silêncios e nas suas formas de resistência e adoecimento, que se pode compreender, em dimensão concreta, a relação entre saúde mental e trabalho docente no município. É esse esforço que pode produzir conhecimento sensível à realidade local e útil à formulação de políticas educacionais mais justas, com quem, todos os dias, sustenta a educação básica brasileira.

4 METODOLOGIA

A investigação dos percursos institucionais do sofrimento docente no município de Imperatriz-MA foi desenvolvida em duas etapas complementares de coleta de dados, articuladas a uma abordagem qualitativa que busca compreender, a partir das percepções dos próprios professores, como as condições institucionais discutidas na seção 3 se manifestam em suas vivências cotidianas. Nas subseções seguintes são apresentados o tipo e a abordagem da pesquisa, os sujeitos e instrumentos da coleta, e os procedimentos adotados para análises dos dados.

4.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza do objeto investigado, o sofrimento mental dos professores da educação básica em sua relação com os percursos institucionais que o produzem. Trata-se de um fenômeno que envolve significados, percepções de experiências subjetivas dos docentes, e que não se deixa apreender pelos números frios da pesquisa quantitativa, como observa Minayo (2004), o objeto das ciências sociais é também sujeito, e por isso "se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números" (Minayo, 2004, p. 37). A pesquisa qualitativa permite acessar essa dimensão simbólica e relacional, indo além do dado mensurável para alcançar os sentidos atribuídos pelos próprios professores ao seu trabalho e ao seu adoecimento.

Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva. É exploratória porque investiga um tema ainda pouco mapeado no contexto local de Imperatriz-MA, buscando proporcionar maior familiaridade com o problema e identificar os percursos institucionais envolvidos no sofrimento docente. Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal "o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p. 41), e envolve, com frequência, levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema investigado. É descritiva porque caracteriza as condições institucionais e as percepções de um grupo específico, os professores das redes públicas de educação básica de Imperatriz, identificando as relações entre essas condições e o desgaste

mental relatado. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva se vale de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática, e são frequentemente utilizadas para levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. A combinação entre os dois aspectos é comum em pesquisas de cunho social, e permite que a investigação avance da aproximação inicial com problemas até a caracterização sistemática das condições e percepções que o constituem.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa se configura como o estudo de campo. Gil (2002) distingue o estudo de campo do levantamento ao observar que, no primeiro, a ênfase recai sobre a profundidade da descrição, e não sobre a precisão estatística, o que leva o pesquisador a preferir depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação. Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que a pesquisa de campo se dedica ao estudo de pessoas, grupos ou comunidades nos espaços em que de fato vivem e trabalham, com o objetivo de compreender aspectos do comportamento humano que não se revelariam em contextos artificiais. Essa caracterização se ajusta ao desenho desta investigação, que combina um questionário com perguntas abertas e fechadas, voltado à caracterização das condições institucionais, com uma entrevista semiestruturada que aprofunda a percepção dos docentes sobre o impacto dessas condições em sua saúde mental.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sobre o caráter voluntário da participação e sobre a garantia de anonimato. Assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo ciência de que poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os dados coletados foram tratados de forma a preservar a identidade dos respondentes, identificados por códigos (P1, P2, P3, e assim, sucessivamente) ao longo da análise e das apresentações dos resultados.

4.2 Sujeitos e instrumentos de coleta

A pesquisa foi conduzida no município de Imperatriz-MA, junto a professoras das redes públicas de educação básica que atuam no contexto descrito na seção 3.2. Os participantes foram divididos em dois grupos, conforme o instrumento utilizado. O primeiro reuniu dez professores que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado durante o mês de abril de 2026. O segundo foi composto por duas professoras que participaram de entrevistas semiestruturadas, realizadas em maio de 2026. As entrevistas não integraram um

grupo do questionário, de modo que os dois instrumentos funcionam como fontes complementares de informação sobre o mesmo fenômeno.

A seleção dos participantes do questionário ocorreu por meio de amostragem não probabilística, combinando os critérios de conveniência. O convite foi feito inicialmente a professores conhecidos da pesquisadora, e o link do questionário foi posteriormente compartilhado via WhatsApp e Instagram, sendo encaminhado por esses primeiros respondentes a outros colegas das redes públicas de Imperatriz. Esse tipo de amostragem é aceito em pesquisas qualitativas, nas quais a busca não é por representatividade estatística, mas pela compreensão aprofundada do fenômeno em estudo. Como observa Minayo (2004), na pesquisa qualitativa o critério de seleção não é numérico, e a fala de cada participante pode ser tomada como revelador de condições estruturais que ultrapassam sua experiência individual.

O perfil dos dez respondentes reflete a composição típica da docência na educação básica brasileira. Sete são mulheres, dois são homens e um preferiu não informar o gênero. A maior parte é jovem, com seis respondentes entre vinte e trinta anos, dois entre trinta e quarenta anos e dois entre quarenta e cinquenta anos. Quanto à formação, seis possuem graduação e licenciatura, três têm especialização e um possui mestrado. Em relação ao tempo de atuação, oito estão na docência há menos de cinco anos e dois entre onze e vinte anos. No que se refere ao vínculo empregatício, seis atuam por contrato temporário, quatro são efetivos, configurando um quadro em que a maioria dos respondentes trabalha em condições de instabilidade contratual. Os professores atuam em diferentes etapas de educação básica, entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e suas cargas horárias variam de até vinte horas semanais a quarenta horas semanais.

O instrumento utilizado nessa primeira etapa foi um questionário elaborado por meio da plataforma Google Forms, composto por vinte e oito questões organizadas em cinco blocos temáticos. Marconi e Lakatos (2003) definem o questionário como um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas respondidas por escrito sem a presença do entrevistador. Entre as vantagens dessa técnica, as autoras destacam a maior liberdade de resposta em razão do anonimato, a redução do risco de distorção pela influência do pesquisador, e a possibilidade de o respondente escolher um momento mais favorável para responder. O primeiro bloco do questionário reuniu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado na tela inicial do formulário, cuja aceitação foi registrada digitalmente antes de qualquer pergunta. O segundo abordou o perfil sociodemográfico e profissional dos respondentes. O terceiro tratou das condições institucionais de trabalho, incluindo infraestrutura, recursos pedagógicos, número de alunos por turma, tempo planejado e suporte da

gestão. O quarto bloco investigou a percepção sobre valorização profissional, sobrecarga e situações vivenciadas na trajetória docente. O quinto, mais sensível, abordou diretamente a saúde mental, o impacto das condições de trabalho na prática pedagógica e na vida pessoal, e as sugestões dos próprios professores para a melhoria do cenário. As perguntas combinaram itens fechados, voltados à caracterização objetiva das condições, e itens abertos, que permitiram aos respondentes descrever livremente suas experiências e percepções. O questionário completo encontra-se no Apêndice A.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras das redes públicas de Imperatriz. Marconi e Lakatos (2003) caracterizam a entrevista como um encontro entre duas pessoas que têm o objetivo de obter informações por meio de uma conversação de natureza profissional, e destacam que a técnica permite a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos a escolha pelo formato semiestruturado se justifica pela flexibilidade. Como observa Minayo (2004), a entrevista semiestruturada combina perguntas previamente definidas com a possibilidade de a entrevistada discorrer livremente sobre o tema, o que permite que a fala seja reveladora de condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos mais amplos do que a experiência individual. Esse formato é particularmente adequado a uma pesquisa que busca compreender, a partir das percepções dos próprios docentes, como os percursos institucionais do sofrimento se manifestam em suas vivências cotidianas.

O roteiro da entrevista foi estruturado em seis blocos, articulados ao referencial teórico discutido na seção 3. O bloco 0 reuniu a abertura, a apresentação da pesquisa e a coleta da assinatura do TCLE e os dados de identificação. O bloco 1 abordou a trajetória e a identidade docente, buscando captar a relação da professora com a profissão. O bloco 2 investigou o cotidiano e as condições institucionais, em diálogo direto com a categoria do "real do trabalho" formulada por Dejours (1992). O bloco 3 explorou a sobrecarga e as funções assumidas além do ensino, conversando com a desprofissionalização, discutida por Freire (1997) e com a intensificação do trabalho descrita por Hargreaves (1998). O bloco 4, mais sensível, tratou diretamente a saúde mental e do adoecimento, em articulação com as contribuições de Codo (1999) e Paparelli (2010). O bloco 5 abordou o impacto do trabalho docente sobre a vida pessoal e ofereceu espaço de fechamento para que a entrevistada trouxesse o que considerasse relevante. Seguindo as recomendações de Marconi e Lakatos (2003) para a condução de entrevistas, foi assegurado às participantes o caráter confidencial das informações, e a conversa foi conduzida em ambiente de cordialidade, com o objetivo de criar condições para que as entrevistadas se sentissem à vontade para falar de forma espontânea sobre suas experiências. As entrevistas

tiveram duração aproximada de 30 minutos e foram gravadas em áudio mediante a autorização das participantes, posteriormente transcritos na íntegra, para fins de análise, o roteiro completo encontra-se no apêndice B.

Para preservar a identidade das participantes, todos os respondentes do questionário foram identificados pelos códigos P1, P2, P3, e assim sucessivamente. As duas entrevistadas foram identificadas pelos pseudônimos “Professora A” e “Professora B” ao longo da análise dos dados.

4.3 Procedimentos de análises dos dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, fundamentada nas contribuições de Minayo (2004) sobre o tratamento de material qualitativo em pesquisa social. Os dados produzidos pelos dois instrumentos, questionário e entrevistas semiestruturadas, foram analisados como fontes complementares de um mesmo movimento analítico, voltado a compreender como os percursos institucionais discutidos na seção 3 se manifestam nas vivências cotidianas dos professores de Imperatriz-MA.

O tratamento do material foi organizado em três momentos articulados. No primeiro, denominado por Minayo (2004) de ordenação dos dados, as respostas do questionário foram tabuladas conforme os blocos temáticos, e as entrevistas foram integralmente transcritas a partir dos áudios esse trabalho inicial de organização do material permitiu uma primeira visão de conjunto sobre os dados produzidos. No segundo momento, de classificação, foi realizada a leitura horizontal e exaustiva do material, com a identificação de núcleos de sentido recorrentes nas falas dos professores. Esses núcleos foram agrupados em categorias empíricas, na acepção proposta por Minayo (2004), que distingue as categorias analíticas, mais gerais e provenientes do referencial teórico, das categorias empíricas, construídas a partir do trabalho de campo. No terceiro momento, de análise final, as categorias empíricas foram confrontadas com as categorias analíticas mobilizadas na seção 3 desta pesquisa, e o movimento de diálogo entre teoria e empiria.

Marconi e Lakatos (2003) observam que a análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, e o que a interpretação dos dados exige do pesquisador a capacidade de além da descrição imediata, buscando seu significado mais amplo. Nessa direção, a análise não se limitou a relatar o que os professores disseram, mas

procurou compreender de que modo as falas individuais se conectam com as condições estruturais que produzem o sofrimento docente.

As categorias analíticas que orientaram a leitura do material foram aquelas construídas ao longo da Seção 3, articuladas aos autores do referencial teórico. Entre elas, destacam-se o real do trabalho e o sofrimento ético no trabalho, formulados por Dejours (1992); o Burnout e a fadiga da compaixão, discutidos por Codo (1999); a responsabilidade individual e a precarização das relações de trabalho, identificadas por Paparelli (2010); a desprofissionalização docente, analisada por Freire (1997); e a intensificação do trabalho docente, descrita por Hargreaves (1998); e as imagens quebradas da profissão, proposta por Arroyo (2014). Essas categorias funcionaram como balizas teóricas para a leitura dos dados, sem que se buscasse encaixar as falas em esquemas pré-definidos. Ao contrário, manteve-se a abertura à possibilidade de que categorias empíricas inesperadas viessem a emergir do material, ampliando ou questionando o quadro teórico inicial.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise apresentada nesta seção parte do material produzido nas duas etapas da pesquisa de campo. De um lado, as respostas dos dez docentes que participaram do questionário aplicado entre abril e maio de 2026. De outro, os depoimentos das duas professoras entrevistadas em maio de 2026, identificadas como Professora A e Professora B.

Como observado por Minayo (2004), o trabalho de análise em pesquisa qualitativa é um esforço de articulação entre teoria e empiria, em que as categorias construídas no referencial teórico funcionam como balizas de leitura, sem que se imponha aos dados um esquema rígido. Foi esse o caminho seguido aqui. A leitura horizontal do material produziu núcleos de sentido recorrentes, que foram organizados em quatro categorias empíricas articuladas aos eixos discutidos na Seção 3 desta pesquisa.

A primeira categoria, apresentada em 5.1, reúne as percepções dos professores sobre as condições institucionais em que o trabalho é exercido. A segunda, discutida em 5.2 organiza o material em torno da sobrecarga e das funções que os docentes assumem além do ensino, em diálogo com a desprofissionalização descrita por Freire (1997) e com a intensificação do trabalho apontada por Hargreaves (1998). A terceira, apresentada em 5.3, trata diretamente da saúde mental e do adoecimento, articulando as falas dos professores as contribuições de Dejours (1992), Codo (1999) e Paparelli (2010), e retomando o diálogo com a literatura de Ciríaco (2014). A quarta, em 5.4, examina como o desgaste produzido pelo trabalho atravessa a vida pessoal e familiar dos docentes.

Para preservar a identidade dos participantes, os respondentes do questionário foram identificados pelos códigos P1 a P10, e as entrevistadas pelos pseudônimos Professora A e Professora B. As falas são transcritas literalmente, com pequenos ajustes ortográficos quando necessários para a leitura, sem que isso modifique o sentido do que foi dito.

5.1 Condições institucionais e o real do trabalho docente

A tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico e profissional dos dez respondentes do questionário.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes do questionário (n = 10)

Variável	Categoria	f	%
Gênero	Feminino	7	70
	Masculino	2	20
	Prefiro não informar	1	10
Faixa etária	20 a 30 anos	6	60
	31 a 40 anos	2	20
	41 a 50 anos	2	20
Formação	Graduação/Licenciatura	6	60
	Especialização	3	30
	Mestrado	1	10
Tempo de docência	Menos de 5 anos	8	80
	11 a 20 anos	2	20
Vínculo empregatício	Contrato temporário	6	60
	Efetivo	4	40

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Nota: os participantes atuam em diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), com carga horária semanal entre 20 e 40 horas.

A tabela 2 sintetiza as respostas às questões fechadas sobre condições de trabalho e saúde mental dos professores.

Tabela 2 – Síntese das respostas às questões fechadas sobre condições de trabalho e saúde mental (n = 10)

Variável	Categoria	f	%
Infraestrutura física	Adequada	3	30
	Parcialmente adequada	3	30
	Inadequada	4	40
Recursos pedagógicos	Suficientes	1	10

Variável	Categoria	f	%
	Parciais	8	80
	Não disponibiliza	1	10
Nº de alunos por turma	Até 25	3	30
	26 a 35	3	30
	36 a 45	4	40
Tempo para planejamento	Suficiente	2	20
	Insuficiente	6	60
	Não possui	2	20
Suporte da gestão escolar	Parcial	10	100
Funções além das atribuições	Sim, frequentemente	6	60
	Às vezes	2	20
	Não	2	20
Impacto na atuação em sala	Muito significativo	5	50
	Parcial	5	50
Afastamento por saúde mental	Já se afastou	1	10
	Não, mas já sentiu necessidade	8	80
	Nunca sentiu necessidade	1	10
Desgaste afeta a vida pessoal	Afeta muito	5	50
	Afeta parcialmente	4	40
	Não afeta	1	10

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O primeiro conjunto permite caracterizar o cenário institucional em que os docentes investigados exercem a profissão. Entre os dez respondentes do questionário, sete são mulheres, dois são homens e um preferiu não informar o gênero, composição que reflete a feminização histórica do magistério brasileiro discutida na seção 2.1.

A maior parte é jovem, com seis respondentes entre vinte e trinta anos, e oito deles atuam há menos de cinco anos na docência. Esse dado é significativo pois indica que os processos de adoecimento discutidos adiante atingem os professores ainda no início da carreira, e não apenas em fases tardias do exercício profissional. Quanto ao vínculo, seis trabalham por contrato temporário, quatro são efetivos, configuração que reproduz, no plano municipal, precarização das relações de trabalho identificada por Paparelli (2010) como traço estrutural da organização neoliberal do setor educacional.

Os dados sobre infraestrutura confirmam o que a literatura discutida na seção 3 já indicava. Apenas três dos dez respondentes consideram a infraestrutura da escola onde trabalha adequada. Três a classificam como parcialmente adequada e outros quatro como inadequada. No que se refere aos recursos pedagógicos, oito dos dez afirmam que a escola disponibiliza esses recursos apenas parcialmente, um considera que não há disponibilização nenhuma e apenas um responde que a escola oferece recursos de forma suficiente.

O número de alunos por turma confirma o quadro de sobrecarga estrutural. Sete respondentes atuam em turmas de vinte e seis ou mais alunos, sendo que quatro deles enfrentam turmas de trinta e seis a quarenta e cinco estudantes. Apenas três professores trabalham com turmas de até vinte e cinco alunos. O tempo dedicado ao planejamento, por sua vez, mostra um descompasso evidente entre o que a profissão exige e o que a jornada institucional oferece. Seis respondentes afirmam ter tempo reservado para o planejamento e descanso, mas o classificam como insuficiente. Outros dois declaram não possuir tempo reservado algum, e apenas dois consideram um tempo disponível suficiente. Esse achado dialoga com que Hargreaves (1998) identifica como traço central da intensificação do trabalho docente. A redução do tempo dedicado à reflexão e ao planejamento não é falha pontual da rotina escolar, mas característica estrutural da organização contemporânea do magistério.

P5, professora da educação infantil, descreve o que encontra cotidianamente: "Sem estrutura no parquinho, salas abafadas e superlotadas. Consequentemente os alunos ficam mais agitados e impacta negativamente no ensino e aprendizagem". P9, uma professora que atua em mais de uma etapa de ensino, traduz o cenário institucional em que está inserida, na qual ela diz:

A escola não tem climatização, quadra ou refeitório, com isso, todas as atividades devem ser realizadas dentro do calor da sala de aula. Fato este que contribui ainda mais para o estresse e esgotamento do alunado e da equipe de professores (P9).

A entrevista com a professora B, que atua na educação infantil em uma creche municipal, oferece um detalhamento ainda mais concreto deste cenário. Em sua sala, há cinco crianças autistas, além das demais. A professora descreve o que isso significa na prática:

Tem cinco crianças autistas. E essas crianças cada uma precisaria de uma pessoa específica e não tem. Só que no caso ainda tem duas cuidadoras que ficam comigo na sala, e elas ajudam muito, mas a parte pedagógica mesmo é sobre minha responsabilidade. E aí, além do plano que a gente tem que fazer para os outros, a gente tem que ter também um plano específico, que é o que chama de PEI para cada criança, e isso gera uma sobrecarga (Professora B).

A professora B descreve um dos motivos de sua sobrecarga emocional no trabalho, uma realidade mais recorrente do que parece: salas cheias, principalmente de alunos que necessitam de um suporte especializado que a escola ou o próprio município não proporciona. Essa situação toda acaba gerando um enorme desgaste, visto que apenas uma professora fica encarregada de realizar os planos individuais desses alunos, além de oferecer suporte aos demais.

A professora A, que já atuou por anos como professora e agora atua como coordenadora, em posição contrastante, atua em uma escola estadual de tempo integral que ela mesma identifica como "escola modelo do Estado". Sua fala oferece um matiz importante à discussão:

Eu tenho assim o privilégio de estar em uma escola modelo do Estado. Porque sei que tem escolas que não tem estrutura nem física, que falta muito recurso, que falta material. Na escola que estou nós temos assim o espaço de muito desenvolvimento, com uma boa estrutura escolar. Porém essa não é a realidade de muitas escolas (Professora A).

A professora A reconhece o caráter excepcional de sua escola e contrasta com o início de sua trajetória, quando ela se deparou com uma realidade diferente da que ela vive agora, ela relata que já se deparou no início de sua atuação com "banheiros sem porta, sala sem cerâmica, sala sem ar-condicionado, mesa quebrada, cadeira quebrada". O contraste é importante para analisar por uma razão específica. Mesmo em escola que concentra recursos materiais incomuns na rede pública, a professora A relata, em outros momentos da entrevista, episódios concretos de adoecimento entre colegas, incluindo a morte de um docente após denúncia de assédio, caso que será discutido na seção 5.3.

A coexistência desses dois elementos, infraestrutura adequada e adoecimento institucional, revela algo interessante para esta pesquisa. A precariedade material é uma condição importante, mas não é a única, do sofrimento docente. Quando a estrutura física melhora, outros fatores institucionais, como as relações de poder dentro da escola e a cultura de cobranças, continuam operando e produzindo desgaste. Como observa a própria entrevistada:

"muita das vezes o problema não é nem físico, o problema é às vezes os conflitos de relações do próprio trabalho". Investir em escolas modelos não basta. Sem alterar a forma como a gestão se relaciona com o corpo docente, o adoecimento continua, mas apenas com outra aparência.

Esse ponto se conecta diretamente com o dado mais expressivo do questionário no que se refere às condições institucionais. Os dez respondentes, sem exceção, classificam o suporte da gestão escolar como "parcial". Nenhum dos professores descreve o apoio recebido como pleno, suficiente ou consistente. Essa unanimidade, em um instrumento que oferecia outras possibilidades de resposta, sinaliza o sentimento de não estar plenamente amparado pela gestão é compartilhado por todos os participantes, independentemente da rede, da etapa de ensino ou do tempo de carreira.

As descrições livres detalham o que esse "parcial" significa no cotidiano. P4 relata: "Muita cobrança, ameaça de notificação caso não faça o serviço direito, não há elogios ou algum tipo de reconhecimento aos professores. São tratados como empregados e não como profissionais". P7 descreve sua escola como um "ambiente que existe muita política de coronelismo, a gestora atua como se fosse a chefe".

A formulação de P7 é particularmente expressiva, porque remete a relação da gestão escolar a uma chave histórica regional. O coronelismo, fenômeno político associado às oligarquias rurais do norte e nordeste brasileiro, reaparece na escola pública contemporânea como prática de mando pessoal que substitui a autoridade técnica pela autoridade arbitrária. Na fala de P4, esse mando aparece em sua forma mais cotidiana e silenciosa. A ameaça de notificação no lugar do diálogo, a cobrança no lugar do reconhecimento.

A entrevista com a professora B traz uma descrição minuciosa de como esse tipo de gestão se materializa na rotina. A professora narra a chegada de uma nova coordenadora pedagógica e a alteração do clima institucional a partir disso. Ela descreve que a coordenadora cobra detalhes mínimos do plano de aula como "questionar porque tá faltando um espaço, um espaço ali entre uma palavra e outra que de repente você digitando pode sair algum erro de digitação". A vigilância existe no próprio ato de planejar.

A professora ainda relata:

Tipo, olha escondido para saber se tu tá fazendo, ou tentar tirar uma foto assim, escondido, ou olhar de "rabo de olho", entendeu? essas coisas causam ansiedade e medo, a gente sabe quando a pessoa olhando pra gente (Professora B).

Durante a entrevista, ao ouvir esse relato, sugeri à professora que aquilo que ela descrevia configurava, basicamente, como assédio moral. Ela concordou e completou: "Exatamente, e tudo isso vai gerando o adoecimento mental". O reconhecimento explícito do

termo "assédio moral" por parte da entrevistada é importante para esta análise. Não se trata de interpretação imposta pela pesquisa, mas de uma realidade vivida e nomeada pela própria docente, que identifica a vigilância contínua e a hipercobrança de detalhes mínimos como mecanismos institucionais de produção de sofrimento.

A relação com as famílias dos alunos compõe o terceiro vetor do cenário institucional descrito pelos professores. P9 sintetiza em uma frase o que aparece de forma recorrente em outras falas, na qual ela cita: "A maior dificuldade continua sendo a falta de participação dos pais na criação e educação dos próprios filhos".

A professora A reconhece o problema, mas o situa com cuidado, na qual ela diz:

Muitas vezes a família é uma pessoa que está no trabalho, que não pode sair, que não pode se ausentar, então ela tem essa dificuldade para chegar na escola. Porém a família ela deve sim se envolver mais, ela deve fazer parte, ela tem que ser parceira da escola, porque a escola ela ensina, mas a família ela é a parte principal. A escola não pode pegar responsabilidade da família enquanto escola (Professora A).

A formulação articula duas dimensões importantes. De um lado, a dificuldade objetiva das famílias da periferia urbana de comparecer à escola em razão das próprias condições de trabalho. De outro, o que Nóvoa (2009) descreveu como "transbordamento" da escola, fenômeno em que a instituição passa a absorver atribuições que originalmente seriam da família, sem que essa absorção venha acompanhada de recursos institucionais correspondentes.

O conjunto desses dados confirma, na realidade escolar, o que na seção 3.2 desta pesquisa havia anunciado no plano teórico. Os professores investigados trabalham em um cenário que combina precariedade material, gestão escolar percebida como insuficiente ou hostil, turmas superlotadas, inclusão escolar sem um total suporte e relações com as famílias atravessadas por dificuldades estruturais.

Esse cenário não é esporádico, mas sim uma manifestação concreta e recorrente dos percursos institucionais discutidos pelos autores já abordados na seção teórica. Insalubridade, coronelismo, salas abafadas, ameaças de notificação, cinco crianças autistas em uma sala única sem formação correspondente, e a percepção universal de que a gestão "oferece suporte parcial" e nada mais.

5.2 Sobrecarga, intensificação e desprofissionalização no cotidiano dos professores

A segunda categoria reúne as percepções dos professores sobre a sobrecarga de trabalho e sobre as funções que assumem além do ensino. Os dados do questionário são contundentes nesse ponto. Oito dos dez respondentes afirmam se sentir sobrecarregados frequentemente, dois

se sentem sempre sobrecarregados e apenas um classifica sobrecarga como ocasional. Em outras palavras, nove dos dez docentes investigados convivem com sobrecarga recorrente e nenhum afirma sentir adequadamente carregado.

Esse padrão se confirma quando se examina as funções desempenhadas além da docência. Seis respondentes afirmam exercer frequentemente funções que consideram além de suas atribuições, dois o fazem ocasionalmente, e apenas dois respondem negativamente. Quando se cruzam esses dois indicadores com a questão das situações vivenciadas na trajetória profissional, o quadro fica ainda mais claro. Nove dos dez docentes (90%) já enfrentaram falta de recursos pedagógicos e infraestrutura, oito (80%) relataram desvalorização profissional e baixa remuneração, e o mesmo número apontou número elevado de alunos por turma. Seis (60%) marcaram explicitamente "acúmulo de funções que vão além da docência", e sete (70%) sinalizaram cobranças institucionais e burocráticas excessivas.

Os dados quantitativos compõem o esqueleto do quadro, e as falas dão a ele forma e densidade. P9 sintetiza, em um único parágrafo, o que os outros respondentes desenvolvem de forma fragmentada:

Ocorre uma sobrecarga nos professores, principalmente no que tange ao acúmulo de funções e a responsabilização docente de todas as mazelas que permeiam o cotidiano escolar. O que for ruim é culpa do professor, o que for bom é mérito da gestão/coordenação pedagógica (P9).

A formulação de P9 é importante porque articula, em linguagem cotidiana, o que Paparelli (2010) descreve como responsabilização individual do professor por problemas estruturais. A inversão é precisa. A docência percebe que o sucesso é capturado pela gestão como mérito institucional, enquanto o fracasso é atribuído ao professor como responsabilidade pessoal. Essa assimetria não é traço de uma escola específica, mas característica do modelo de gestão escolar consolidado nas últimas décadas, em que a lógica gerencial atribui ao docente a responsabilidade exclusiva pelos resultados de aprendizagem, independentemente das condições em que o trabalho é realizado.

A entrevista com a professora A aprofunda essa discussão a partir da posição de coordenação pedagógica, que a coloca entre duas frentes de cobrança: a que recebe da direção e da Secretaria de Educação e a que precisa exercer sobre os próprios colegas docentes. Ela descreve essa rotina:

É difícil a gente não pegar aquilo que não é da gente, porque muita das vezes na coordenação você recebe a família que chega para conversar com você, você recebe um estagiário que vem na escola querer fazer um estágio, você tá ali lidando com um aluno que fez uma confusão na sala de aula. É o diretor que te cobra que tu tem que

fazer determinada situação logo porque a Secretaria de Educação tá cobrando e tem data para entregar. É a Secretaria que resolve vir e falar sobre os documentos que ainda não estão prontos. E assim é muito burocracia envolvida na educação (Professora A).

O relato descreve o que Hargreaves (1998) identifica como traço central da intensificação contemporânea do trabalho docente. A multiplicação de tarefas administrativas, a coexistência de demandas vindas de diferentes níveis hierárquicos e a fragmentação do tempo dedicado ao trabalho pedagógico em sentido estrito. A coordenadora ainda enfrenta uma exigência específica da posição que ocupa. Escola em tempo integral na rede estadual com mais de quarenta professores, ela precisa substituir docentes ausentes. Como ela mesma afirma: "quando um professor falta, o coordenador que larga o trabalho vai substituir aquele professor que faltou". Essa rotina, banalizada como parte normal da função, mostra como a desprofissionalização opera em camadas. A coordenadora deixa de exercer sua função específica para cobrir uma ausência docente que a rede não consegue suprir por outros meios.

A professora B, em situação distinta, descreve o impacto da sobrecarga sobre a vida cotidiana com franqueza desconcertante. Ela trabalha apenas no turno da manhã, mas o trabalho invade o restante do dia. Ela relata:

Meu horário de trabalho é só de manhã, mas aí compromete o da tarde. Todo dia eu tô fazendo coisa, porque não quero deixar atrasar. Porque eu sou "avexada". Tudo enquanto eu quero fazer logo, que é para me livrar. Mas só que termina que eu me livro, porque chega a outra semana e repete tudo de novo (Professora B).

A docente não consegue se livrar do trabalho porque ele se renova antes do que possa ser concluído. O ciclo descrito por ela é o mesmo que Hargreaves (1998) identifica como o motor da intensificação. O acúmulo de demandas não permite que o trabalho chegue a um ponto final, e essa ausência de fechamento é o que produz o desgaste contínuo. P5 confirma esse padrão em uma frase: "Levo constantemente o trabalho para casa, isso me deixa esgotada e estressada".

A inclusão escolar sem suporte aparece, nesta categoria, como um caso extremo de desprofissionalização operada por sobrecarga. A professora B precisa elaborar planos educacionais individualizados para cada uma das cinco crianças autistas de sua sala, além do plano regular da turma. Ela descreve o impacto dessas exigências com clareza: "Eu sinto que eu tô trabalhando dois turnos e recebendo por um turno só. Aumentou o serviço, mas o salário que é bom não aumentou."

A formulação articula dois elementos centrais. De um lado, o reconhecimento de que a profissão lhe exige duas jornadas para que ela cumpra apenas uma. De outro, a constatação de

que a contrapartida material continua igual à anterior à exigência adicional. Quando perguntei se ela sentia que o trabalho havia aumentado ao longo dos anos sem que a remuneração acompanhasse, a professora confirmou e detalhou o que considera mais grave: "Eles não pensaram. Não, já que vai aumentar o serviço do professor, pois vamos dar uma gratificação por cada criança que ultrapassa o limite em sala de aula, ou colocar outra professora para não ficar sobrecarregado". A ausência de gratificação para o trabalho adicional não é detalhe administrativo. É a expressão concreta do que Freire (1997) descreveu como desprofissionalização. A profissão deixa de ter limites claros, e o que se exige do docente se expande sem que seja reconhecido como ampliação de função.

P1, professora da Educação Infantil, descreve sua versão desde o início da sua formação profissional. Ela descreve que desde quando era estagiária já enfrentava cobranças incompatíveis com sua posição na época, na qual ela descreve:

Quando eu era estagiária a demanda era muito hostil por conta da professora da minha turma, ela tinha muitas ideias e não sabia distribuir de forma flexível, o que acarretava em muitas coisas para serem terminadas em um curto espaço de tempo. Isso me deixava extremamente ansiosa e muitas vezes angustiada. (P1).

O dado é importante porque mostra que a sobrecarga atravessa toda a cadeia de inserção profissional. Estagiários, que deveriam ocupar a posição de observação e aprendizagem, são incorporadas à lógica de comprimento de demandas em curto prazo, com efeitos emocionais que a própria respondente nomeia como ansiedade e angústia. A profissão começa adoecendo antes mesmo de formalmente começar.

P2, professor do ensino médio em uma escola estadual de tempo integral, descreve o cenário em que a sobrecarga se combina com a burocracia esvaziada de sentido. "Como é uma escola que é tempo integral, a alta demanda de burocracias (projetos excessivos e sem intencionalidade adequada, fichas etc.) acaba gerando uma sobrecarga no professor (P2)."

A observação do respondente é relevante porque distingue dois tipos de exigência. De um lado, burocracia necessária ao funcionamento da escola. De outro, a burocracia produzida pelo próprio aparelho institucional sem ter finalidade pedagógica clara, o que ele chama de "projetos excessivos e sem intencionalidade adequada". Esse segundo tipo corresponde ao que Hargreaves (1998) identifica como mecanismo central da intensificação contemporânea. O aumento do trabalho não vem associado ao aumento de propósito pedagógico, mas a multiplicação de tarefas administrativas que ocupam o tempo do professor sem qualificar o ensino.

A professora B traz, no fim da entrevista, uma metáfora que merece destaque. Ao falar da rotina de fazer os planos semanais repetitivos ela diz: “vai terminar sendo igual o filme de Charlie Chaplin, Tempos Modernos, de tanto ele fazer aquilo, ele já saía na rua fazendo, apertando parafuso. E é isso que eu acho (Professora B).”

A referência ao operário automatizado de Tempos Modernos não é casual. A professora reconhece, em sua própria prática, o gesto repetitivo e mecânico que caracteriza o trabalho fabril alienado. A diferença é que, no caso da docência, o gesto repetido não produz mercadorias, mas planos de aula que se renovam semanalmente sem que mudem em substância. A intensificação descrita por Hargreaves encontra, nessa metáfora cinematográfica, sua tradução mais óbvia. O professor da Educação Básica brasileira é convocado a executar gestos repetitivos cuja função é menos pedagógica do que administrativa, e cuja repetição produz o esgotamento que a literatura nacional sobre Burnout vem comentando há décadas.

A desprofissionalização docente, na realidade investigada, opera de duas formas distintas e complementares. Por um lado, pela ampliação das funções, como no caso da coordenadora que substitui docentes ausentes, da professora da educação infantil que assume cinco PEIs sem contrapartida ou da outra professora de educação infantil que, quando estagiária era convocada para cumprir demandas para as quais não estava preparada. De outro, pela hiperespecificação burocrática das atividades pedagógicas, descrita por P2 e pela professora B como projetos sem intencionalidade e planos hipercorrigidos em detalhes mínimos. Nos dois casos, o resultado é o mesmo. O tempo do professor é capturado, sua autonomia é reduzida e sua identidade profissional é progressivamente esvaziada.

Essa configuração prepara o terreno para a discussão que se segue. Quando as condições institucionais são as descritas em 5.1 e a sobrecarga se manifesta nas formas analisadas nesta seção, o adoecimento mental não é um desfecho excepcional. É consequência previsível dos percursos institucionais que produzem o cotidiano dos professores investigados.

5.3 Saúde mental e adoecimento docente

A terceira categoria é a que dá nome a esta pesquisa e a que concentra o argumento mais grave dos dados produzidos. Os indicadores quantitativos do questionário, por si, já configuram um quadro preocupante. Dez dos dez respondentes afirmam que as condições institucionais impactam a qualidade de sua atuação em sala de aula, sendo que cinco classificam o impacto como muito significativo e cinco como parcial. Em outras palavras, nenhum dos professores

investigados considera que as condições em que trabalha permitem o exercício pleno da profissão.

O dado mais alarmante, no entanto, é o que se refere ao afastamento por questões de saúde mental. Oito dos dez respondentes (80%) declaram que ainda não se afastaram, mas já sentiram necessidade de fazê-lo. Apenas um se afastou efetivamente, apenas um afirma nunca ter sentido essa necessidade. O número é importante porque revela uma realidade que os dados oficiais sobre afastamento não capturam. A imensa maioria dos professores investigados convive cotidianamente com a sensação de que precisaria interromper o trabalho para cuidar da própria saúde mental, mas continua trabalhando.

O afastamento formal, registrado nas estatísticas da saúde do trabalhador, é apenas a ponta visível de um adoecimento muito mais amplo, que se manifesta como exaustão sustentada, ansiedade contínua e desejo silencioso de pausa.

P9 descreve esse processo de forma direta:

Professores utilizam a mente o tempo inteiro, tendo que responder prontamente as centenas de comandos por aula. Isso, somado às questões de desvalorização e assédio sofridas diariamente, faz com que cheguemos a um estado de adoecimento e exaustão mental em pouquíssimo tempo (P9).

A respondente identifica três vetores articulados. O esforço cognitivo intenso, a desvalorização e o assédio. A combinação dos três produz, segundo ela, um adoecimento que se instala “em pouquíssimo tempo”, formulação que dialoga diretamente com um achado anterior de que oito dos dez respondentes têm menos de cinco anos de docência. O sofrimento mental não é resultado tardio de carreira longa. É consequência rápida do exercício profissional nas condições atuais.

No fim do questionário, P9 oferece uma das frases mais densas de todo o material coletado. Convidada a acrescentar algo que considerasse relevante, ela escreve: “A sala de aula adoce a alma docente e a causa disso não são os alunos”. A formulação merece atenção porque desloca, em uma única sentença, o foco do debate público sobre violência escolar. Os alunos, frequentemente apontados como origem dos problemas dos professores, são afastados por ela do centro da explicação. O que adoce o docente, segundo a respondente, não é o aluno. É a sala de aula como dispositivo institucional, com as condições em que ela funciona.

P6 oferece o relato mais profundo de adoecimento entre os respondentes do questionário. Convidada a descrever a relação entre as condições da escola e seu desgaste mental, ela escreve:

Hoje eu estou em uma situação melhor, mas já estive em uma situação que minha saúde mental foi completamente abalada pelo ambiente de trabalho em que estava. A ponto de precisar de medicamentos para amenizar sintomas de ansiedade e crises de pânico (P6).

O caso descrito por P6 não é hipotético. É uma experiência que foi vivida, com diagnóstico, medicações e crises. A respondente específica que o adoecimento decorreu do ambiente de trabalho, e que sua melhora se deu pela mudança de escola, não por mudança de profissão. O dado é importante porque mostra que o ambiente institucional opera como variável determinante do sofrimento, e que mesmo profissionais que se mantêm na docência precisam sair de escolas específicas para preservar a saúde mental. P6 confirma, com sua trajetória pessoal, o que Dejours (1992) descreve em termos teóricos. O sofrimento patogênico se instala quando a organização do trabalho ignora as condições do trabalhador, e se atenua quando essa organização muda.

A entrevista com a professora B oferece um relato mais detalhado de adoecimento mental. Em sua fala, a docente reconstrói o percurso que a levou ao diagnóstico atual. Na qual ela descreve:

Esses dias eu fiz um acompanhamento lá no CEUMA. Já passei pelo psiquiatra, já passei pelo neurologista. O psiquiatra me encaminhou para fazer acompanhamento com o psicólogo. E aí eu fiz e fui diagnosticada com TAG, que é Transtorno de Ansiedade Generalizada. E tudo enquanto contribui para esse transtorno. Desde o entrar na sala de aula, o baralho, a bagunça etc (Professora B).

O diagnóstico de Transtorno de Ansiedade Generalizada, vincula a docente a uma das categorias clínicas mais frequentes entre os afastamentos por saúde mental no magistério brasileiro, segundo os dados da Fundacentro (2023) discutidos na seção 3.2. A professora B descreve com precisão os sintomas que sente no exercício da profissão. “Já me dá logo a dor no peito, dói a cabeça, a fala começa a embolar, e aí eu fico agoniada (Professora B)”. Essa descrição mostra que a professora reconhece os sintomas físicos que essa sobrecarga e o peso da profissão tem causado em sua saúde mental.

A docente identifica, com lucidez, o que considera o principal gatilho institucional desses sintomas. A vigilância exercida pela coordenadora, já analisada na seção 5.1, é nomeada por ela como assédio moral, articulada diretamente ao adoecimento, na qual ela descreve essa situação: “Aquilo ali causa ansiedade na gente. Tipo, olhar escondido para saber se tu tá fazendo, ou tentar tirar uma foto assim, escondido, ou olhar de canto de olho [...] (Professora B)”.

Articulação entre a vigilância institucional e o adoecimento mental, construída pela professora, é precisamente o que Dejours (1992) descreve como seu sofrimento patogênico. A organização do trabalho não apenas ignora as condições do trabalhador, mas opera ativamente contra ele, transformando o exercício profissional em ambiente de perseguição cotidiano. A consequência clínica, no caso da professora B, é o diagnóstico psiquiátrico e o uso continuado de medicação ansiolítica.

A professora B também narra o caso de uma colega que considera um caminho previsível para muitos docentes da Rede. A colega, com cerca de 30 anos de magistério, faz uso prolongado de Clonazepam, medicamento que, segundo a professora, tem efeitos colaterais de comprometimento cognitivo. “Ela já tá tomando uma coisa que era pra ser provisório, agora é contínuo, se ela não tomar, ela surta [...] O uso prolongado, pode causar demência. E é o caminho de vários professores que tem por aí (Professora B).”

A formulação final é grave. A entrevistada percebe o caso da colega não como uma exceção, mas como tendência. Professores que recorrem à medicação para sustentar o trabalho cotidiano e que, ao longo dos anos, desenvolvem comprometimentos neurológicos associados ao uso prolongado de medicamentos psiquiátricos. O quadro descrito por ela articula adoecimento mental e adoecimento cognitivo e um percurso institucional cujo destino, em alguns casos, é a perda da própria capacidade profissional. A formulação de Paparelli (2010), ao analisar o caso de Marcela, ecoa aqui. “Quem não desiste totalmente, eu acho que fica doente”.

A Professora A, convidada a falar sobre suporte oferecido pela rede aos docentes em sofrimento, ela narra o caso de um colega que faleceu após denunciar assédio moral em sua unidade de trabalho.

Eu fiquei muito triste porque na rede onde estou trabalhando, um professor morreu. Ele morreu por sofrer por questões emocionais, e essas questões emocionais envolviam situações de assédio dentro da unidade escolar. Então assim, chegou a passar na mídia, se não me engano. Parece que ele chegou a pedir socorro, pedir ajuda, dizer que não tava mais aguentando, que tava sendo assediado e precisava sair do lugar que ele tava. E aí ele não foi ouvido. Quando ele conseguiu ser removido, acabou infartando. Eu fiquei muito triste. Eu digo, a que ponto a educação, diante de toda uma situação de doença provocada pelos profissionais que lidam com o conhecimento, adoecem os demais (Professora A).

O caso narrado pela Professora A leva o argumento desta pesquisa a seu limite mais grave. O docente em questão pediu socorro institucional, identificou a unidade escolar como o ambiente de assédio, solicitou remoção e não foi atendido a tempo. Quando a remoção finalmente ocorreu, o desfecho foi a morte por infarto. A entrevistada não usa eufemismos.

Atribui o falecimento ao sofrimento emocional produzido pelo assédio institucional, e nomeia a contradição central que essa morte expõe.

A formulação articula uma das contradições mais profundas da profissão docente. A instituição cuja função social é formar sujeitos para o conhecimento opera, intermitentemente, como ambiente que adoece os profissionais responsáveis por essa formação. A reflexão da professora A retoma, em outra chave, a observação de Codo (1999) sobre a fadiga da compaixão. O professor que se entrega afetivamente ao trabalho sem reconhecimento e sem suporte chegou ao limite do que pode dar, e em alguns casos, como relatado pela entrevistada, não há retorno possível.

A literatura discutida na seção 3.1 oferece, neste ponto, a articulação teórica mais apropriada. O caso do colega da professora A é, em sua estrutura, o que Ciríaco (2014) representa no conto “Obituário”. O professor que não consegue mais continuar, mas também não desiste de vez, e que chega ao desfecho mais grave do percurso institucional de adoecimento. O conto literário e o caso vivido não se ilustram por coincidência. Como observado na seção 3.1 eles nascem do mesmo chão, a escola pública periférica brasileira, e registram, em linguagens distintas, o mesmo desfecho. Quando o sofrimento patogênico se prolonga sem reconhecimento institucional, o corpo do trabalhador responde, em alguns casos, com a interrupção definitiva.

O dado é particularmente grave quando lido em articulação com outra informação do questionário. Oito dos dez respondentes (80%) afirmam que a escola onde trabalham não oferece nenhum tipo de suporte voltado à saúde mental dos professores. Dois (20%) afirmam que a escola oferece suporte, mas o classificam como insuficiente. Nenhum respondente afirma que a escola oferece suporte suficiente. A confluência desses dois indicadores, ausência do suporte e necessidade de afastamento, sugere que os professores investigados operam dentro do sistema educacional que reconhece insuficientemente o adoecimento mental como questão de saúde do trabalhador e que, em consequência, deixa esses profissionais à própria sorte na busca por cuidado.

A professora A confirma esse padrão em sua fala:

A rede ensino ela não oferece, porque você tem que procurar. Se você tá com problema, você vai atrás daquele profissional que vai te orientar, ou vai te conduzir em algum tratamento. Porque assim, na rede educação muita das vezes falta um profissional para dar apoio para os docentes que estão em sala de aula todos os dias. Não é todo lugar que a gente encontra alguém que cuide do profissional da educação (Professora A).

A coordenadora articula um ponto importante. A rede pública concentra recursos no atendimento dos alunos com dificuldades, mas não oferece equivalentes para os docentes em sofrimento. Como ela mesma observa: “muito se fala sobre o aluno e pouco se fala sobre o professor”. O cuidado institucional com a saúde mental do estudante, política inquestionavelmente necessária, é construído sem que se construa, em paralelo, política análoga para o profissional que sustenta a educação cotidiana. A consequência é que o adoecimento docente permanece responsabilidade individual, a ser resolvida por iniciativa e recursos próprios do professor, em desacordo com a literatura discutida na seção 3.1, que identifica esse sofrimento como produto da organização institucional do trabalho.

O conjunto dos dados dessa seção permite uma síntese. O adoecimento mental dos professores investigados não é um fenômeno residual nem efeito de fragilidades individuais. É consequência identificável das condições institucionais descritas nas seções anteriores. Os indicadores quantitativos revelam que a quase totalidade dos respondentes já sentiu necessidade de se afastar e que a quase totalidade percebe impacto direto das condições sobre a sua atuação. As narrativas das entrevistadas e dos respondentes dos questionários detalham os mecanismos pelos quais esses adoecimentos se instalam. Vigilância institucional, assédio moral, e hipercobrança, ausência de suporte, medicação contínua e, em casos extremos, morte. Não há, no material analisado, qualquer respondente que descreva sua experiência profissional como saudável ou plenamente satisfatória. O que há é o registro consistente de uma profissão que adoecce quem a exerce, em condições que esses mesmos profissionais identificam, com lucidez, como estruturais.

5.4 O atravessamento da vida pessoal e o ciclo do adoecimento

A quarta categoria fecha o percurso analítico desta pesquisa ao examinar como o desgaste produzido pelo trabalho docente atravessa a vida pessoal e familiar dos professores. A separação entre as duas esferas, frequentemente assumida como dado da experiência cotidiana, não se sustenta nos relatos analisados. O que aparece, com clareza, é o transbordamento contínuo do trabalho sobre o tempo de descanso, o convívio familiar, o sono e a saúde física dos docentes.

Os dados do questionário apontam para essa dimensão de forma direta. Nove dos dez respondentes afirmam que o desgaste relacionado ao trabalho afeta sua vida pessoal e familiar. Cinco classificam o impacto como muito significativo, quatro como parcial, e apenas um afirma

que o trabalho não reflete em sua vida fora da escola. O dado é importante porque mostra que a separação institucional entre o tempo de trabalho e tempo de descanso, garantia formal do contrato de trabalho, não corresponde à experiência concreta dos professores investigados. O trabalho não termina quando o expediente termina. Ele se prolonga em forma de planejamento noturno, mensagens em grupos de WhatsApp, preocupação sustentada com alunos e tarefas pendentes que não couberam na jornada institucional.

P4, professora do ensino médio, traduz essa preocupação em uma formulação direta. "A gente passa mais tempo na escola do que com a família e tudo o que acontece de forma negativa, reflete na vida familiar". A frase articula dois elementos centrais. De um lado, a quantidade objetiva de tempo despendida no trabalho, que reduz o tempo disponível para o convívio doméstico. De outro, a qualidade emocional que é trazida do trabalho para casa. Não é só a quantidade de tempo reduzida; é presença carregada de desgaste acumulado.

P9 descreve esse atravessamento com franqueza. "Chego em casa exausta e sem querer ouvir qualquer coisa". A formulação é breve, mas precisa. A exaustão não é apenas física. É também emocional, e isso manifesta como indisponibilidade para a escuta, ou seja, justamente para o gesto que sustenta os vínculos afetivos da vida doméstica. A professora chega em casa esvaziada do recurso emocional que precisaria oferecer aos próprios familiares, porque esse recurso foi consumido ao longo do dia em sala de aula.

P5 traz a mesma percepção em outro registro. "Levo constantemente trabalho para casa e isso me deixa esgotada e estressada". A presença física do trabalho em casa, em forma de planos, correções e materiais a serem preparados, é descrito por ela como fator direto de estresse. O tempo doméstico, que deveria ser de descanso, é transformado em prolongamento de um expediente. P1, a professora da educação infantil, descreve esse mesmo deslocamento sob uma outra forma. "Às vezes me pego pensando nas demandas fora de aula, isso me traz ainda mais ansiedade, e eu acabo descontando em pessoas próximas". A respondente identifica um padrão importante. O desgaste produzido pelo trabalho não fica contido no corpo do trabalhador. Ele transborda como irritação dirigida aos familiares, em uma dinâmica em que o sofrimento institucional adoece também as relações pessoais.

A professora A descreve esse atravessamento em outro plano, articulando a conectividade digital permanente que a profissão passou a exigir. Em sua fala, o WhatsApp aparece como uma ferramenta que dissolve a fronteira entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal.

A escola virou uma mídia que ela perturba muito. A gente passa 24 horas recebendo mensagem no WhatsApp de vários grupos, sabe, a gente não para, às vezes dá sete, dez

da noite, a pessoa tá lá mandando mensagens no grupo falando alguma coisa. Então assim, sabe, hoje tá um pouco assim, muitas pessoas acham que amanhã não dá para resolver e dá (Professora A).

A coordenadora identifica, em sua experiência, o que as pesquisas recentes sobre saúde do trabalhador vêm documentando em outros campos profissionais. A digitalização das relações de trabalho não amplia a flexibilidade do docente, mas elimina o limite entre o expediente e o tempo de descanso. A escola, transformada em “mídia que perturba”, se faz presente nas casas dos professores e coordenadores em qualquer hora do dia ou da noite, e o que se exige deles é a resposta imediata, independentemente do momento. A própria entrevistada nomeia a contradição. “Parece que o serviço não para, você só troca de lugar. Mas o serviço não para.”

A professora B descreve o mesmo atravessamento, mas com um agravamento específico. Ela é mãe e divide a casa com a filha pequena que também a acompanha à creche onde trabalha. Em sua rotina, a fronteira entre cuidado materno e cuidado profissional se confunde, e o tempo dedicado ao planejamento das aulas compete diretamente com o tempo dedicado à família. “A vida social fica comprometida. Porque o tempo que era para eu estar com minha filha, com minha mãe, aí eu vou estar lá fazendo um plano para cada uma dessas cinco crianças (Professora B).”

A formulação articula uma escolha que se impõe à docente de forma estrutural. O plano educacional individualizado, exigido pela inclusão escolar sem suporte discutido na seção 5.1, só pode ser feito no tempo que pertenceria à família. O cuidado pedagógico, ampliado pela política de inclusão, é viabilizado pela redução do cuidado doméstico. A professora, que também é mãe, transfere para a filha o custo do trabalho adicional que a rede não remunera e nem reconhece.

A professora B descreve, ainda, uma consequência específica desse transbordamento. Ela narra que, em razão da urgência de cumprir as tarefas escolares no contraturno, deixa de comparecer à própria igreja, espaço que para ela é importante. “Às vezes eu deixo de ir para a igreja para ficar fazendo coisas da escola. O meu horário de trabalho é só pela manhã, mas aí comprometo o da tarde (Professora B).”

A vida pessoal que se sacrifica em nome do trabalho não é apenas o tempo de lazer ou de descanso, em sentido amplo. É também o tempo de cuidado espiritual, de pertencimento, e de reconstrução simbólica da própria identidade fora da profissão. Quando o trabalho consome esse tempo, ele consome também os recursos materiais que ajudariam a professora a sustentar o

desgaste cotidiano. O ciclo se fecha. Quanto mais o trabalho adoece a docente, menos tempo ela tem para os espaços que poderiam ajudá-la a cuidar de si.

A professora A retoma essa discussão ao identificar como o trabalho impede o estabelecimento de limites pessoais saudáveis.

Eu acabava me sobrecarregando, como eu não dava conta de trabalhar só na escola, tudo que eu não dava conta de fazer na escola, eu fazia em casa. Eu acabava pegando o trabalho e ficava à noite, eu chegava só comia, lia e continuava trabalhando até o meu olho não aguentar mais, e eu ter que ir dormir. Mas eu fiz isso durante muito tempo mesmo, muito tempo (Professora A).

A formulação articula o que Hargreaves (1998) descreve como uma das consequências mais graves da intensificação do trabalho. A redução do tempo dedicado ao autocuidado e ao descanso, com efeitos progressivos sobre a saúde física e mental. A coordenadora identifica em sua própria trajetória o padrão que a literatura documenta. O profissional aceita levar o trabalho para casa porque não consegue cumpri-lo no expediente, e essa aceitação se normaliza ao longo do tempo, até que se transforma em uma rotina sustentada por anos.

P9 sintetiza, em uma frase do questionário, o que essa rotina produz quando se acumula. "A desvalorização me faz sentir esgotada e sem vontade de ir ao trabalho". A formulação articula o efeito final do ciclo descrito ao longo desta seção. Quando a vida pessoal se esvazia de tempo, de cuidado e de pertencimento, e quando esse esvaziamento se prolonga por anos sem reconhecimento institucional, o que aparece é a perda do desejo de continuar. O professor não decide abandonar a profissão de uma só vez. Ele se desinveste dela gradualmente, na medida em que o trabalho consome todos os recursos que poderiam sustentar a continuidade.

Esse percurso é o que se completa, no plano empírico, com os achados das seções anteriores. As condições institucionais analisadas na seção 5.1 produzem a sobrecarga discutida na seção 5.2, que gera o adoecimento mental documentado na seção 5.3, que finalmente transborda sobre a vida pessoal nos termos descritos nessa seção. O ciclo é fechado e se retroalimenta. Quanto mais o professor adoece, menos consegue cuidar de si fora do trabalho. Quanto menos cuida de si fora do trabalho, mais adoece dentro dele. A trajetória institucional do sofrimento docente, anunciada como hipótese do plano teórico nas seções 2 e 3, encontra na realidade investigada uma confirmação que dispensa interpretações forçadas. Ela aparece, ao longo de todo o material como padrão recorrente, descrito pelos próprios professores em primeira pessoa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação concreta. A constatação, recorrente na vida cotidiana das escolas públicas brasileiras e cada vez mais documentada por estudos acadêmicos indicadores nacionais, de que os professores da educação básica vêm adoecendo mentalmente em proporções alarmantes. O que se buscou aqui foi compreender essa realidade não como soma de fragilidades individuais, mas como produto identificado de percursos institucionais que organizam o trabalho docente. A escolha do recorte de Imperatriz-MA respondeu à necessidade de ancorar a discussão em uma realidade local específica, evitando que o tema fosse tratado em abstração e permitindo que as vozes dos próprios docentes, em sua experiência cotidiana, sustentassem a argumentação.

Os achados confirmam, no plano empírico, a hipótese que orientou a pesquisa. Os professores investigados convivem cotidianamente com condições institucionais que produzem desgaste mental. A unanimidade dos respondentes quanto ao caráter parcial do suporte da gestão escolar, a presença universal de algum grau de sobrecarga, o impacto consensual das condições institucionais sobre a qualidade da atuação pedagógica, a proporção alarmante de docentes que já sentiram necessidade de afastamento por questões de saúde mental e o atravessamento generalizado do trabalho sobre a vida pessoal não são dados de uma escola específica nem de um perfil profissional isolado. São padrões transversais que atravessam toda a amostra, independentemente de rede, etapa de ensino, tempo de carreira ou vínculo empregatício.

A análise das narrativas das duas entrevistas e dos dez respondentes do questionário permitiu identificar mecanismos institucionais específicos pelos quais esse adoecimento se instala. A precariedade material das escolas, descrita como insalubre, salas abafadas, ausência de climatização e turmas superlotadas. A inclusão escolar sem suporte, que transfere para o docente a responsabilidade integral pela escolarização de crianças necessidades específicas sem oferecer formação, recursos materiais ou contrapartida remuneratória. A gestão escolar percebida como hostil ou autoritária, descrita em uma das falas como prática de “coronelismo” e em outra com vigilância contínua que culmina em assédio moral nomeado pela própria docente. A digitalização permanente das relações de trabalho, que dissolve a fronteira entre o expediente e o tempo pessoal por meio dos grupos de mensagens que funcionam vinte e quatro horas por dia. E, no limite, a ausência de suporte institucional ao docente em sofrimento, que

deixa o cuidado com a própria saúde mental como responsabilidade individual a ser resolvida com recursos próprios.

Articulação entre esses mecanismos compõem o que a literatura discutida nas seções 2 e 3 chamam de percurso institucional do sofrimento docente. A pesquisa de campo permitiu observar esse percurso em sua manifestação concreta. Ele aparece, no material analisado, como ciclo que se retroalimenta. As condições institucionais produzem sobrecarga, a sobrecarga produz adoecimento, e o adoecimento atravessa a vida pessoal, e o esvaziamento da vida pessoal reduz os recursos que o docente teria para sustentar o trabalho seguinte. Quando esse ciclo se prolonga sem reconhecimento institucional, o desfecho pode ser, como mostrou a narrativa de uma das entrevistadas, a interrupção definitiva, com a morte de um colega após a denúncia de assédio não atendida a tempo.

O caráter mais grave dos achados desta pesquisa, no entanto, não está nos casos extremos, mas no que esses casos revelam sobre o que se considera normal. A naturalização da sobrecarga, a banalização da gestão hostil, a aceitação do trabalho noturno como rotina, a internalização da responsabilização individual por fracasso sistêmicos e o silêncio institucional sobre o adoecimento dos próprios professores compõem um quadro em que o sofrimento docente deixou de ser exceção e se tornou condição do exercício profissional. O que esta pesquisa documenta, em diálogo com a literatura nacional sobre o tema, é que esse padrão não é fenômeno recente nem situação localizada. É traço estrutural da organização do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras contemporâneas, e que se manifesta com particular intensidade nos contextos locais, como de Imperatriz, em que se combinam precariedade material, gestão escolar atravessada por relações de poder pessoal e ausência de políticas específicas de cuidado com a saúde mental dos educadores.

A partir desses achados, alguns caminhos de intervenção podem ser apontados. No plano das políticas públicas, é urgente que as redes municipal e estadual de educação reconheçam a saúde mental do professor como questão de saúde do trabalhador, com a criação de programas específicos de acolhimento, suporte psicológico e prevenção do adoecimento. Essa compreensão encontra respaldo normativo recente, a atualização da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), promovida pela Portaria MTE nº 1.419/2024, passou a exigir a inclusão dos fatores de riscos psicossociais relacionados ao trabalho, tais como a sobrecarga, o assédio moral e a ausência de apoio da gestão, no Gerenciamento de Riscos Ocupacionais, com fiscalização prevista a partir de 26 de maio de 2026 (Brasil, 2024). Ao reconhecer formalmente o dever de prevenir o adoecimento psíquico ligado ao trabalho, a norma reforça que a saúde mental docente deve ser tratada como questão estrutural de saúde do trabalhador, e não como

responsabilidade individual. A proposta, apresentada por vários respondentes do questionário, de oferecer atendimento psicológico gratuito aos docentes da rede pública não é luxo nem demanda corporativa. É medida elementar de cuidado com profissionais que sustentam a educação básica e que, no momento atual, dependem de iniciativa e recursos próprios para preservar a saúde mental. No plano da gestão escolar, é preciso revisar a cultura de cobrança que se consolidou como modelo predominante, substituindo a vigilância contínua e a hiper cobrança burocrática pelo apoio efetivo ao trabalho pedagógico e pelo reconhecimento do esforço docente. No plano da formação continuada, é necessário incluir, nos programas oferecidos aos professores em exercício, conteúdo sobre saúde mental, identificação de sinais de adoecimento e mecanismos de busca por apoio, bem como capacitar os profissionais da gestão escolar para reconhecer e responder adequadamente o sofrimento de suas equipes.

No plano das condições estruturais, as demandas levantadas pelos próprios respondentes são claras. Redução do número de alunos por turma, ampliação do tempo reservado ao planejamento dentro da carga horária, oferta de recursos pedagógicos suficientes, estabilização dos vínculos empregatícios para reduzir a precarização contratual e valorização salarial compatível com a importância social da profissão. Nenhuma dessas demandas é nova, e nenhuma específica de Imperatriz. Elas vêm sendo apresentadas há décadas pelos movimentos das categorias e por organizações como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. O que esta pesquisa acrescenta é a confirmação empírica em recorte local, de que essas demandas não são preferenciais. São condições mínimas para que o exercício da profissão deixe de produzir adoecimento sistemático em quem a sustenta.

Esta pesquisa apresenta, é necessário reconhecer, limitações que precisam ser explicitadas. A amostra dos dez respondentes do questionário foi obtida por amostragem não probabilística, o que impede generalizações estatísticas para o conjunto dos sujeitos da rede pública de Imperatriz. As duas entrevistas semiestruturadas, embora densas em conteúdo, representam recortes específicos da experiência docente, e não a totalidade dos casos possíveis. A análise se concentrou na percepção dos próprios professores e de uma coordenadora que já foi professora, sem incluir outros atores institucionais como gestores, alunos, famílias ou profissionais da saúde cujas vozes poderiam complementar o quadro. E o recorte temporal da pesquisa, conduzido em um momento específico de 2026, registra um estado da questão que pode se alterar com mudanças nas políticas educacionais e nas condições estruturais das escolas investigadas. Apesar das limitações, a consistência dos achados com a literatura nacional sobre o tema sugere que os padrões identificados não são particularidades locais, mas manifestações de um fenômeno mais amplo, que merece investigação continuada.

Para futuros estudos, indicam-se alguns caminhos possíveis. Pesquisas longitudinais que acompanhem a trajetória profissional de docentes ao longo de anos, identificando como o adoecimento se instala e se transforma com o tempo. Estudos comparativos entre escolas de diferentes redes e perfis, examinando como variáveis institucionais específicas, como o modelo de gestão ou a presença de programas de apoio ao docente, afetam o desfecho. Investigações com profissionais da saúde mental que atendem professores, com o objetivo de mapear as queixas clínicas mais frequentes e os percursos de tratamento. E análises de políticas públicas implementadas em municípios ou estados que tenham construído programas específicos de cuidado com a saúde mental docente, examinando seus efeitos e suas limitações.

Encerro este trabalho com uma reflexão de outra natureza. A escolha de pesquisar saúde mental docente, em um contexto regional como o de Imperatriz, não é decisão acadêmica. É também posicionamento ético em relação a uma categoria profissional historicamente desvalorizada, frequentemente culpabilizada e crescentemente adoecida. Os professores que sustentam a educação pública brasileira merecem, no mínimo, ser ouvidos com a seriedade que sua profissão exige. Esta pesquisa procurou oferecer esse espaço de escuta a doze professores, e procurou tratar suas falas com o cuidado e rigor que elas merecem. Que os achados aqui apresentados possam contribuir, mesmo de forma modesta, para que as condições de trabalho dos docentes da educação básica em Imperatriz e no Brasil deixem de ser, como nomeia uma das professoras respondentes do questionário, "o que adocece a alma docente", e passe a ser, como sonha uma das professoras da educação infantil no fechamento do seu questionário, "um local de escuta e acolhimento, para que os professores possam desenvolver novas formas de aprendizagem e desenvolvimento junto com a gestão".

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023**. [Reportagem]. Brasília, DF: Agência Brasil, 3 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023>. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024**. Aprova a nova redação da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1) – Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais, para incluir os fatores de riscos psicossociais relacionados ao trabalho. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2024.

CIRÍACO, Rodrigo. **Te pegó lá fora**. São Paulo: Edições Toró, 2008.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Levantamento sobre afastamentos de professores da rede pública por questões de saúde mental em 2023**: dados do INSS. Brasília, DF: CNTE, 2024. Divulgado em: DEPRESSÃO e burnout são as principais causas de afastamento de professores no Brasil. Você S/A, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/depressao-e-burnout-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 20 mai. 2026.

O CRESCIMENTO da violência nas escolas é tema de Pesquisa Fapesp. **Agência Fapesp**, São Paulo, 14 abr. 2025. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/o-crescimento-da-violencia-nas-escolas-e-tema-de-pesquisa-fapesp/54464>. Acesso em: 10 mai. 2026.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO (FUNDACENTRO). **Trabalho e saúde dos professores**: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/outubro/professores-enfrentam-transtornos-mentais-disturbios-de-voz-e-violencia>. Acesso em: 26 mai. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: Imperatriz (MA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz>. Acesso em: 24 mai. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: resultados 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 2 jun. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NOVA ESCOLA; INSTITUTO AME SUA MENTE. **Pesquisa violência nas escolas**. [S. l.]: Nova Escola; Instituto Ame Sua Mente, 2023. Disponível em: <https://www.amesuamente.org.br/outros/pesquisa-violencia-nas-escolas-07-2023/>. Acesso em: 20 mai. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

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

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (88 min).

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

PAPARELLI, Renata. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino de São Paulo. In: LOURENÇO, Edvânia et al. (org.). **O avesso do trabalho II**: trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 321-340.

PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2005. 1 vídeo (88 min).

SAÚDE mental é principal problema para os professores, aponta pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 13 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/saude-mental-principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa>. Acesso em: 2 jun. 2026.

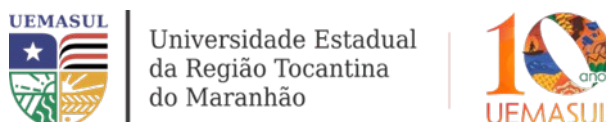
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da educação básica: Maranhão**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

content/uploads/2023/01/panorama-maranhao-2023.pdf. Acesso em: 29 mai. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –
UEMASUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE IMPERATRIZ-MA

Pesquisa: Saúde Mental dos Professores das Redes Municipal e Estadual de Educação Básica:
Percursos Institucionais do Sofrimento Docente em Imperatriz-MA.

Pesquisadora: Letícia Passos Barros.

Duração estimada: 15 a 20 minutos.

Tipo: Questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado on-line por meio da plataforma Google Forms.

OBJETIVO

Analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores da educação básica no município de Imperatriz-MA.

BLOCO 0 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Saúde Mental dos Professores da Educação Básica: Percursos Institucionais do Sofrimento Docente em Imperatriz-MA”, desenvolvida por Letícia Passos Barros, discente do curso de Pedagogia da UEMASUL, sob orientação do professor Emanuel Pacheco de Souza.

Objetivo: analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores da educação básica em Imperatriz-MA.

Participação voluntária. Duração estimada: 15 a 20 minutos. Sigilo e anonimato garantidos.

Contato: letpassos25@gmail.com

Li e compreendi as informações acima sobre a pesquisa.

() CONCORDO em participar voluntariamente desta pesquisa

() NÃO CONCORDO em participar desta pesquisa

BLOCO 1 — Perfil do(a) participante e condições de trabalho

1. Qual a sua idade?

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() Acima de 50 anos

2. Qual o seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não informar

3. Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação (Licenciatura)

() Especialização (Pós-graduação lato sensu)

() Mestrado

() Doutorado

4. Há quanto tempo você atua como professor(a) da educação básica?

() Menos de 5 anos

() De 5 a 10 anos

() De 11 a 20 anos

() Mais de 20 anos

5. Em qual etapa de ensino você atua atualmente?

() Educação Infantil (creche e pré-escola)

() Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio (1º ao 3º ano)

() Mais de uma etapa

6. Qual é o seu vínculo empregatício?

() Concursado(a) / Efetivo(a)

() Contrato temporário

() Outro: _____

7. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

- ☐ Até 20 horas
- ☐ De 21 a 30 horas
- ☐ De 31 a 40 horas
- ☐ Mais de 40 horas

8. Você trabalha em mais de uma escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

BLOCO 2 — Condições institucionais e organização do trabalho

Este bloco busca identificar as condições institucionais em que a docência é exercida.

9. Como você avalia a infraestrutura física da escola onde trabalha?

- ☐ Adequada
- ☐ Parcialmente adequada
- ☐ Inadequada

10. A escola disponibiliza recursos pedagógicos suficientes para o seu trabalho?

- ☐ Sim, de forma suficiente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não disponibiliza

11. Qual é o número médio de alunos por turma na escola onde você atua?

- ☐ Até 25 alunos
- ☐ De 26 a 35 alunos
- ☐ De 36 a 45 alunos
- ☐ Mais de 45 alunos

12. Você possui tempo reservado dentro da sua carga horária para planejamento e descanso?

- ☐ Sim, tempo suficiente
- ☐ Sim, mas insuficiente
- ☐ Não possui tempo reservado

13. Como você avalia o suporte oferecido pela gestão escolar ao seu trabalho?

- ☐ A gestão oferece suporte adequado
- ☐ A gestão oferece suporte parcial
- ☐ A gestão não oferece suporte

14. Você exerce funções que considera além das suas atribuições como professor(a)?

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Não

15. Descreva livremente como são as condições do seu ambiente de trabalho e de que forma elas influenciam a sua rotina como professor(a).

(Resposta dissertativa.)

BLOCO 3 — Percursos institucionais: desvalorização, sobrecarga e precarização

Este bloco busca mapear os caminhos pelos quais as condições institucionais se convertem em sofrimento para os professores.

16. Com que frequência você se sente sobrecarregado(a) em relação às suas atividades docentes?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

17. Quais das situações abaixo você vivencia ou já vivenciou na sua trajetória profissional? (Pode marcar mais de uma opção.)

- ☐ Excesso de carga horária sem tempo para planejamento
- ☐ Número elevado de alunos por turma
- ☐ Falta de recursos pedagógicos e infraestrutura
- ☐ Cobranças institucionais e burocráticas excessivas
- ☐ Falta de apoio da gestão escolar diante de dificuldades
- ☐ Desvalorização profissional e baixa remuneração
- ☐ Acúmulo de funções que vão além da docência
- ☐ Instabilidade do vínculo empregatício (contratos temporários)
- ☐ Ausência de espaços de escuta ou acolhimento na escola
- ☐ Pressão por resultados e metas de desempenho
- ☐ Outro: _____

18. Você sente que o seu trabalho é valorizado pela sociedade, pela gestão escolar e pelos familiares dos alunos?

- ☐ Sim, me sinto valorizado(a)
- ☐ Parcialmente, a valorização é insuficiente
- ☐ Não, me sinto desvalorizado(a)

19. De que forma a desvalorização profissional e as condições de trabalho afetam o seu dia a dia como professor(a)? Descreva livremente.

(Resposta dissertativa.)

20. Você já precisou se afastar do trabalho por questões relacionadas à saúde mental?

- ☐ Sim
- ☐ Não, mas já senti necessidade
- ☐ Não

21. Na sua percepção, existe alguma relação entre as condições oferecidas pela escola e o desgaste mental que você vivencia? Descreva como isso acontece no seu cotidiano.

(Resposta dissertativa.)

BLOCO 4 — Impactos dos percursos institucionais na vida profissional e pessoal

Este bloco busca compreender como os percursos institucionais afetam a atuação e a vida pessoal dos professores.

22. Você acredita que as condições institucionais do seu trabalho impactam a qualidade da sua atuação em sala de aula?

- ☐ Sim, impactam muito
- ☐ Sim, impactam parcialmente
- ☐ Não impactam

23. De que maneira as condições do seu trabalho afetam a sua prática pedagógica e a sua relação com os alunos? Descreva livremente.

(Resposta dissertativa.)

24. O desgaste relacionado ao trabalho docente afeta a sua vida pessoal e familiar?

- ☐ Sim, afeta muito
- ☐ Sim, afeta parcialmente
- ☐ Não afeta

25. De que forma as condições de trabalho se refletem na sua vida fora da escola?

(Resposta dissertativa.)

26. A escola onde você trabalha oferece algum tipo de suporte ou acolhimento voltado à saúde mental dos professores?

- ☐ Sim, oferece e é suficiente
- ☐ Sim, oferece, mas é insuficiente
- ☐ Não oferece nenhum tipo de suporte

27. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho e de saúde mental dos professores?

(Resposta dissertativa.)

28. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a sua experiência como professor(a) e a relação entre as condições institucionais e o seu bem-estar?

(Resposta dissertativa.)

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO – UEMASUL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL

CURSO DE PEDAGOGIA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE IMPERATRIZ-MA**

Pesquisa: Saúde Mental dos Professores das Redes Municipal e Estadual de Educação Básica: Percursos Institucionais do Sofrimento Docente em Imperatriz-MA.

Pesquisadora: Letícia Passos Barros.

Duração estimada: 30 minutos.

Tipo: Entrevista semiestruturada, gravada em áudio mediante autorização.

OBJETIVO

Analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores da educação básica no município de Imperatriz-MA.

BLOCO 0 – Abertura e identificação

Antes de iniciar a gravação, a entrevistadora apresenta-se, explica brevemente a pesquisa, apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) verbalmente, solicita autorização para gravar o áudio, reforça que a identidade será preservada por meio de pseudônimo e lembra que a participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Dados de identificação a coletar:

Idade: _____

Tempo de magistério (em anos):

Nível de ensino em que atua:

Rede em que trabalha (municipal, estadual, ambas):

Carga horária semanal: _____

Quantidade de escolas em que leciona atualmente:

BLOCO 1 — Trajetória e identidade docente

1. Para começar, conte um pouco sobre como você escolheu ser professora. O que te levou a essa profissão?

2. O que mais dá sentido à sua profissão hoje? E o que mais te cansa?

BLOCO 2 — Cotidiano e condições institucionais

3. Como é um dia típico de trabalho para você? Descreva do começo ao fim.

4. Pensando na estrutura da escola onde você trabalha — nos recursos materiais, no número de alunos por turma e no apoio pedagógico —, o que funciona bem e o que falta?

5. Como é a sua relação com a gestão da escola? Você sente que tem espaço para falar das suas dificuldades e ser ouvida?

BLOCO 3 — Sobrecarga e funções além do ensino

6. Além de dar aula, que outras funções você acaba assumindo no dia a dia que talvez não deveriam ser sua responsabilidade?

7. Você sente que seu trabalho aumentou ao longo dos anos, mesmo recebendo a mesma remuneração? O que mudou?

BLOCO 4 — Saúde mental e adoecimento

8. Em algum momento da sua trajetória como professora, você sentiu que o trabalho estava afetando a sua saúde mental? Pode contar como foi?

9. Você conhece colegas de profissão que já se afastaram ou adoeceram por questões emocionais ligadas ao trabalho? Como foi observar isso?

10. Quando você ou um colega passa por um momento difícil emocionalmente, a escola e a rede de ensino oferecem algum tipo de suporte? Como funciona, na prática?

BLOCO 5 — Vida pessoal e fechamento

11. O trabalho como professora afeta a sua vida fora da escola — sua família, seu sono, seus relacionamentos, seu tempo livre? De que maneira?

12. Para fechar, se você pudesse mudar uma coisa nas condições de trabalho dos professores da rede pública aqui em Imperatriz, o que seria? E há algo que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –
UEMASUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“Saúde Mental dos Professores das Redes Municipal e Estadual de Educação Básica: percursos institucionais do sofrimento docente em Imperatriz-MA”**, desenvolvida pela acadêmica Letícia Passos Barros, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), sob orientação do Prof. Me. Emanuel Pacheco de Souza.

A pesquisa tem como objetivo analisar os percursos institucionais que contribuem para o sofrimento mental dos professores da educação básica no município de Imperatriz-MA.

Caso aceite participar, você responderá a uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 30 minutos, que será gravada em áudio, mediante a sua autorização, para posterior transcrição e análise dos dados.

A sua participação é totalmente voluntária. Você tem o direito de não responder a qualquer pergunta e de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. A sua identidade será mantida em sigilo, e você será identificado(a) por um pseudônimo (por exemplo, “Professora A”), de modo que não seja possível reconhecê-lo(a) na divulgação dos resultados.

Por se tratar de um tema sensível, relacionado à saúde mental e às condições de trabalho, é possível que algumas perguntas causem algum desconforto emocional. Caso isso aconteça, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Como benefício, a pesquisa busca dar visibilidade às vivências dos professores e contribuir para a discussão sobre a valorização e o cuidado com a saúde mental docente.

Este termo é elaborado em duas vias, sendo uma destinada a você e outra à pesquisadora.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone/e-mail:

_____.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e do CPF nº _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e os procedimentos desta pesquisa, que tive as minhas dúvidas esclarecidas e que concordo, de forma livre e esclarecida, em participar da entrevista, autorizando a sua gravação em áudio e a utilização das informações para fins acadêmicos.

Imperatriz-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Letícia Passos Barros – Pesquisadora