SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM INTERFACE COM A PSICODINÂMICA DO TRABALHO

ANA PAULA DOS SANTOS MONTEIRO[i1]

RESUMO

O artigo analisa como a produção científica sobre saúde mental de professores da educação básica pode subsidiar práticas institucionais da Psicologia Escolar mediante sua articulação com a Psicodinâmica do Trabalho. Realizou-se pesquisa bibliográfica qualitativa, de finalidade analítico-propositiva, nas bases SciELO, PePSIC, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, com publicações de 2020 a 2025. As buscas combinaram, em português, inglês e espanhol, termos relacionados a saúde mental, professores, educação básica, condições de trabalho, mal-estar docente, Psicologia Escolar e Psicodinâmica do Trabalho, mediante os operadores booleanos AND e OR. O levantamento inicial reuniu dezoito documentos; seis foram reservados à fundamentação teórica, metodológica ou normativa, e o corpus analítico foi composto por 12 artigos, sendo oito brasileiros e quatro internacionais. Os resultados indicam que intensificação, burocratização, precarização, violência e ausência de reconhecimento operam por meio do distanciamento entre trabalho prescrito e atividade real, da conversão do compromisso profissional em autossacrifício e do enfraquecimento dos coletivos de trabalho. Como síntese autoral, propõe-se uma matriz que articula condições organizacionais, processos psicodinâmicos, respostas defensivas e mediações da Psicologia Escolar. Conclui-se que a promoção da saúde mental docente exige intervenções permanentes sobre a organização do trabalho, articuladas ao cuidado individual quando necessário.

Palavras-chave: Saúde mental docente; Psicologia Escolar; Psicodinâmica do Trabalho; Condições de trabalho; Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A docência na Educação básica passou a concentrar atribuições pedagógicas, administrativas, relacionais e assistenciais que excedem a transmissão de conhecimentos e reconfiguram o lugar social do professor. A escola é convocada a responder a desigualdades, conflitos familiares, demandas de inclusão, avaliações externas e mudanças tecnológicas, enquanto o trabalho docente permanece submetido a limitações materiais e a formas instáveis de reconhecimento. A distância entre as expectativas dirigidas ao professor e os meios concretos

[1] Professora Doutora da Universidade Estácio de Sá- Bolsista de **Pesquisa, Produtividade, Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – UNESA/2026**

disponíveis para realizá-las produz uma tensão continuada, cuja expressão subjetiva não pode ser interpretada como fragilidade pessoal ou insuficiência de adaptação (ESTEVE, 1999).

No contexto brasileiro, estudos qualitativos descrevem trajetórias de adoecimento marcadas pela precarização das condições escolares, pelo aumento de tarefas, pela escassez de recursos e pela dificuldade de transformar problemas cotidianos em pautas coletivas. O professor permanece responsável por resultados que dependem de fatores econômicos, familiares e institucionais sobre os quais dispõe de controle restrito. Quando a atividade real é desconsiderada e o desempenho é avaliado apenas por metas ou registros formais, o trabalhador experimenta perda de sentido, insegurança e desgaste, ainda que mantenha vínculo afetivo com a profissão e o compromisso com os estudantes (CUNHA *et al.,* 2024).

A Psicodinâmica do Trabalho oferece instrumentos conceituais para compreender como a organização laboral mobiliza a subjetividade e como o sofrimento pode seguir destinos distintos. O encontro entre o prescrito e o real exige inteligência prática, cooperação e elaboração de soluções que raramente aparecem nos regulamentos. Quando esse investimento recebe reconhecimento, o trabalho pode sustentar identidade e prazer; quando é negado, impedido ou desqualificado, o sofrimento pode converter-se em adoecimento. A análise de tais processos impede que a saúde mental seja separada das relações de poder, dos critérios de avaliação e das possibilidades de participação na organização escolar (DEJOURS, 2011).

A Psicologia Escolar, quando orientada por perspectiva crítica e institucional, dispõe de condições para colaborar com a leitura das relações entre políticas educacionais, práticas de gestão, vínculos coletivos e sofrimento docente. Sua atuação não se reduz à avaliação de alunos nem ao atendimento clínico de trabalhadores dentro da escola; abrange a mediação institucional, a construção de processos participativos, a análise das demandas e a articulação com redes de proteção e saúde. A presença desses profissionais nas redes públicas de educação básica amplia a possibilidade de integrar cuidado, trabalho pedagógico e transformação das condições institucionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: como a produção científica fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho e nos estudos sobre mal-estar docente pode subsidiar práticas institucionais da Psicologia Escolar voltadas à promoção da saúde mental de professores? O objetivo geral consiste em analisar criticamente essa literatura e elaborar diretrizes institucionais de prevenção do adoecimento docente e a promoção de saúde e qualidade de vida. Para tanto, mapeiam-se fatores associados ao sofrimento, examinam-se as categorias de mal-estar, reconhecimento e estratégias defensivas e sistematizam-se possibilidades de atuação que preservem o caráter coletivo do trabalho escolar (BRASIL, 2019).

2 REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE

O conceito de mal-estar docente defendido por Esteve (1999) designa um conjunto de efeitos negativos que decorrem das transformações sociais incidentes sobre a função do professor e sobre as condições de exercício profissional. Não se trata de categoria diagnóstica, mas de uma chave interpretativa para relacionar mudanças no papel social da escola, perda de legitimidade, exigências contraditórias e sentimentos de desconcerto. A noção permite compreender por que profissionais comprometidos podem experimentar desânimo e impotência quando lhes são atribuídas responsabilidades crescentes sem autoridade, formação, tempo ou recursos correspondentes.

Esteve (1999) diferencia fatores contextuais, que alteram o ambiente social da docência, e fatores diretamente vinculados à sala de aula e à organização escolar. Entre os primeiros encontram-se a modificação das expectativas sociais, a contestação da autoridade, a expansão das fontes de informação e a redução do consenso sobre valores educativos. Entre os segundos aparecem a escassez de materiais, a violência, a indisciplina, a fragmentação das tarefas e a necessidade de responder a grupos heterogêneos. A interação desses planos transforma pressões difusas em experiências concretas de sobrecarga e inadequação (ESTEVE, 1999).

A ampliação das funções escolares produz uma ambivalência específica: o professor é apresentado como agente decisivo para resolver problemas sociais, mas sua autonomia é limitada por currículos rígidos, avaliações padronizadas, controles administrativos e baixa participação nas decisões. A expectativa de desempenho elevado convive com a desvalorização salarial e simbólica, constituindo uma estrutura contraditória de responsabilização. O mal-estar surge, em parte, da impossibilidade de satisfazer demandas incompatíveis e da atribuição individual de fracassos que resultam de limitações sistêmicas (ESTEVE, 1999).

Os efeitos do mal-estar podem manifestar-se na redução do envolvimento, no desejo de abandonar a profissão, na ansiedade, no absenteísmo, na exaustão e na deterioração das relações pedagógicas. Essas respostas não são uniformes, porque dependem da história profissional, dos recursos coletivos e das possibilidades de elaboração. A categoria conserva utilidade analítica ao mostrar que o sintoma individual é precedido por um processo de desajuste entre expectativas, condições de trabalho e reconhecimento social. Sua aplicação contemporânea requer, contudo, integração com teorias capazes de examinar a atividade concreta e as defesas construídas pelos trabalhadores (ESTEVE, 1999).

2.2 PSICODINÂMICA DO TRABALHO: ATIVIDADE REAL, RECONHECIMENTO E DEFESAS

A Psicodinâmica do Trabalho parte da diferença entre o trabalho prescrito, definido por normas e objetivos, e o trabalho real, constituído pelas operações efetivamente necessárias para enfrentar imprevistos, insuficiências e contradições. Nenhuma prescrição antecipa integralmente a realidade; por isso, trabalhar implica interpretar, decidir, ajustar e inventar. Na escola, essa distância aparece quando o professor precisa adaptar conteúdos, manejar conflitos, acolher sofrimento, negociar ritmos e responder a situações que não cabem nos protocolos. A atividade mobiliza corpo, inteligência e afetos, mesmo quando a gestão reconhece apenas produtos mensuráveis (DEJOURS, 2011).

O sofrimento é inerente ao confronto com o real, pois o trabalhador encontra resistências que frustram saberes e expectativas. Esse sofrimento não conduz inevitavelmente à doença: pode estimular investigação, cooperação e criação de soluções quando há margem de ação. O problema instala-se quando a organização impede qualquer transformação, desautoriza a experiência e exige obediência a procedimentos incompatíveis com a situação concreta. O sofrimento torna-se patogênico quando o sujeito já não consegue modificar a tarefa, atribuir sentido ao esforço ou obter reconhecimento pela contribuição realizada (DEJOURS, 2011).

O reconhecimento possui duas vias complementares: o julgamento de utilidade, atribuído por gestores, estudantes, famílias e sociedade, e o julgamento de beleza, formulado pelos pares que conhecem as exigências do ofício. O primeiro confirma a contribuição social; o segundo reconhece a qualidade e a singularidade do modo de trabalhar. Quando ambos faltam, o esforço invisível tende a perder valor simbólico. Políticas baseadas exclusivamente em metas podem substituir o reconhecimento do trabalho por classificações abstratas, agravando a distância entre o que é feito e o que é contabilizado (DEJOURS, 2011).

As estratégias defensivas são construções individuais ou coletivas que permitem suportar pressões sem sucumbir imediatamente ao sofrimento. Entre professores, podem aparecer como banalização do cansaço, humor, silêncio sobre dificuldades, hiperatividade, endurecimento afetivo, culpabilização de alunos ou idealização do sacrifício. Essas defesas possuem função protetiva, mas podem ocultar riscos e impedir a formulação de demandas institucionais. Quando se cristalizam, transformam o que deveria ser discutido em norma informal de sobrevivência e favorecem a permanência de condições nocivas (DEJOURS, 2011).

A cooperação constitui alternativa à defesa isolada porque permite compartilhar regras do ofício, deliberar sobre impasses e construir critérios de qualidade que não se reduzem às

prescrições. Ela depende de confiança e de tempo institucional para falar sobre o trabalho real. Reuniões destinadas apenas a repassar ordens ou preencher documentos não cumprem essa função. Espaços de análise coletiva precisam acolher divergências e permitir que os trabalhadores descrevam o que fazem, por que fazem e quais obstáculos comprometem o resultado pedagógico (DEJOURS, 2011).

2.3 CRIATIVIDADE, AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL

A criatividade pode ser compreendida como capacidade de produzir respostas novas e adequadas diante de problemas, articulando recursos cognitivos, afetivos e contextuais. Sua relação com a saúde mental não autoriza a afirmação de que indivíduos criativos estejam protegidos de adoecimento, mas indica que ambientes que favorecem expressão, flexibilidade e elaboração de alternativas ampliam recursos de enfrentamento. Na docência, a criatividade participa da adaptação de métodos, da leitura das necessidades dos estudantes e da construção de soluções coletivas para situações imprevistas (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016).

A aproximação entre criatividade e Psicodinâmica do Trabalho permite conceber a invenção cotidiana como parte do trabalho vivo. A solução criada diante do real não é mero improviso; representa inteligência prática que precisa ser reconhecida e debatida. A promoção de saúde inclui preservar espaços em que professores possam experimentar, avaliar e reformular práticas sem receio de punição por resultados imediatos. Nessa perspectiva, criatividade, cooperação e reconhecimento compõem uma mesma dinâmica institucional, em vez de atributos isolados a serem treinados individualmente (DEJOURS, 2011).

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e finalidade analítico-propositiva. O desenho metodológico foi definido para comparar achados, reconhecer convergências e divergências e produzir uma síntese interpretativa capaz de relacionar condições institucionais do trabalho docente, formas de sofrimento e possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar. Não se pretende calcular prevalências agregadas, mas compreender mecanismos organizacionais recorrentes e seus efeitos sobre a subjetividade profissional.

O levantamento bibliográfico considerou as bases SciELO, PePSIC, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Foram empregados descritores e termos livres em

português, inglês e espanhol: “saúde mental”, “saúde mental docente”, “sofrimento psíquico”, “adoecimento docente”, “burnout”, “esgotamento psicológico”, “professor”, “docente”, “teacher”, “school teacher”, “educação básica”, “escola”, “basic education”, “condições de trabalho”, “organização do trabalho”, “working conditions”, “mal-estar docente”, “teacher malaise”, “Psicologia Escolar”, “School Psychology”, “Psicologia Educacional” e “Psicodinâmica do Trabalho”.

Os termos foram combinados com os operadores booleanos AND e OR em quatro eixos: população docente, saúde mental, contexto da educação básica e organização do trabalho. Entre as expressões de busca utilizadas encontram-se: (“saúde mental” OR “sofrimento psíquico” OR burnout) AND (professor* OR docente*) AND (“educação básica” OR escola*); (“psicodinâmica do trabalho” OR “psychodynamics of work”) AND (professor* OR teacher*); e (“Psicologia Escolar” OR “School Psychology”) AND (professor* OR docente*) AND (“saúde mental” OR burnout). O recorte temporal aplicado aos artigos foi de 2020 a 2025.

A etapa de identificação reuniu dezoito documentos. Seis fontes foram reservadas à sustentação teórica, metodológica ou normativa — as obras de Esteve e Dejours, a revisão de Oliveira, Nakano e Wechsler, o referencial de Bardin, a Lei nº 13.935/2019 e o documento técnico do Conselho Federal de Psicologia. Após essa separação, o corpus de análise foi constituído por 12 artigos diretamente vinculados ao problema de pesquisa, dos quais oito são brasileiros e quatro internacionais.

Foram incluídos artigos completos publicados em português, inglês ou espanhol, com foco em professores da educação básica ou em contextos escolares comparáveis, e que abordassem condições de trabalho, saúde mental, sofrimento psíquico, fatores de proteção, reconhecimento, cultura escolar ou intervenções institucionais. Excluíram-se duplicatas, publicações de 2026, textos sem acesso integral, estudos desvinculados do trabalho docente e produções cuja população ou objeto não permitissem relação analítica com a educação básica.

Na pré-análise, cada artigo foi registrado em matriz de extração com autoria, ano, país ou contexto, objetivo, delineamento, população, condições de trabalho examinadas, manifestações de sofrimento, fatores protetivos, resultados e proposições institucionais. Na exploração, os trechos relacionados ao problema de pesquisa foram convertidos em unidades de sentido e receberam códigos descritivos antes da aplicação dos conceitos de Esteve e Dejours.

A constituição das categorias observou quatro critérios cumulativos: ocorrência em pelo menos três estudos do corpus; presença em mais de um contexto investigado; capacidade de explicar a relação entre organização do trabalho e experiência subjetiva; e possibilidade de

tradução em uma atribuição institucional da Psicologia Escolar. Esse procedimento originou quatro categorias: organização e intensificação do trabalho; manifestações e paradoxos do adoecimento; reconhecimento, estratégias defensivas e ação coletiva; e mediações institucionais da Psicologia Escolar.

Os referenciais de mal-estar docente e Psicodinâmica do Trabalho foram mobilizados após o agrupamento inicial das unidades de sentido. Essa ordem analítica reduz o risco de circularidade, pois impede que as categorias sejam definidas exclusivamente pelos autores teóricos e permite verificar em que medida os conceitos explicam, contradizem ou ampliam os achados dos artigos selecionados.

Como pesquisa bibliográfica, o estudo não envolveu participantes, dados pessoais ou intervenção de campo. A heterogeneidade dos delineamentos, instrumentos e contextos impede comparações estatísticas diretas e a seleção intencional do corpus não autoriza pretensão de exaustividade. A validade interpretativa foi buscada pela rastreabilidade das fontes, pela explicitação dos critérios de codificação e pela distinção entre os resultados dos artigos, os conceitos teóricos e a síntese autoral.

Quadro 1 – Composição e delimitação do material bibliográfico

Etapa	Delimitação	Quantidade
Identificação	Documentos reunidos no levantamento bibliográfico inicial	18
Separação teórica	Fontes teóricas, metodológicas, técnicas ou normativas não submetidas à análise temática	6
Inclusão	Artigos integrantes do corpus analítico	12
Composição nacional	Artigos produzidos no contexto brasileiro	8
Composição internacional	Artigos produzidos em outros contextos nacionais	4

***Fonte**: elaboração própria com base no material bibliográfico selecionado.*

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi conduzida a partir da comparação transversal dos 12 artigos. As categorias apresentadas a seguir não correspondem à simples reprodução dos conceitos de Esteve, Dejours ou Wechsler: resultam do agrupamento de unidades de sentido recorrentes no corpus e foram posteriormente interpretadas à luz desses referenciais mencionados. Tal procedimento permite distinguir o material empírico ou revisional dos estudos selecionados da elaboração teórica empregada para explicar seus nexos.

O quadro apresenta os 12 artigos submetidos à análise temática. Os endereços eletrônicos foram organizados por DOI para permitir a conferência e a rastreabilidade das fontes.

Quadro 3 – Artigos selecionados, contribuição analítica e acesso

Autor/ano	Contexto	Objeto do estudo	Contribuição para a análise	DOI/link
Agyapong *et al.* (2022)	Internacional	Revisão de escopo sobre estresse, burnout, ansiedade e depressão entre professores.	Delimita as manifestações de sofrimento e a diversidade de fatores associados, impedindo sua redução a um único diagnóstico.	10.3390/ijerph191710706
Carvalho (2024)	Brasil	Papéis organizacionais, conflito trabalho-família, satisfação laboral, saúde mental e comprometimento.	Relaciona conflito de papéis e organização laboral à saúde mental e ao vínculo afetivo com o trabalho.	10.1590/0102-311XPT143723
Cunha *et al.* (2024)	Brasil	Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença docente.	Sustenta a análise da precarização, dos obstáculos institucionais e das trajetórias de adoecimento.	10.1590/0102-469836820
Fernandes e Silva (2023)	Brasil	Repercussões da violência escolar sobre a saúde mental de professores.	Relaciona violência, insegurança subjetiva e necessidade de protocolos e respostas institucionais.	10.48075/rt.v17i1.30240
Kwon *et al.* (2025)	Internacional – Head Start	Condições de trabalho, bem-estar integral e qualidade da sala de aula.	Fundamenta o paradoxo entre dedicação, qualidade do trabalho e desgaste em condições organizacionais restritivas.	10.1016/j.ecresq.2025.04.003
Machado, Cardoso e Guilherme (2024)	Brasil	Burnout e engagement em professoras do ensino médio público.	Demonstra a coexistência entre compromisso profissional e esgotamento, questionando a associação entre dedicação e saúde.	10.1590/S1678-4634202450277390
Padmanabhanunni *et al.* (2022)	África do Sul	Vulnerabilidade percebida, medo da COVID-19 e sofrimento psicológico entre professores.	Explica como situações de crise amplificam sofrimento sem autorizar inferências causais generalizadas.	10.1016/j.amp.2021.11.007
Rosa *et al.* (2024)	Brasil – Goiânia	Relação professor-aluno e psiquiatrização docente.	Apoia a crítica à medicalização e à reinserção laboral sem mudança das condições que participaram do adoecimento.	10.1590/0102-469842679
Santos e Silva (2022)	Brasil	Revisão integrativa sobre sentido de	Identifica fatores subjetivos protetivos, preservando sua	10.32467/issn.2175-3628v23n1a11

Autor/ano	Contexto	Objeto do estudo	Contribuição para a análise	DOI/link
		vida e saúde mental de professores.	dependência das condições concretas de trabalho.	
Silva *et al.* (2023)	Brasil	Saúde mental, adoecimento e trabalho docente.	Reúne relações entre precarização, organização do trabalho e manifestações de sofrimento.	10.1590/2175-35392023-242262
Souza *et al.* (2021)	Brasil	Docência na pandemia, saúde mental e trabalho on-line.	Fundamenta a categoria de intensificação, disponibilidade digital e sobreposição de tarefas.	10.4025/tpe.v24i2.59047
Thien e Lee (2022)	Internacional	Cultura escolar, bem-estar e compromisso docente em escolas de diferentes tamanhos.	Sustenta o papel da cultura colaborativa, do apoio e da participação na proteção do bem-estar.	10.1016/j.stueduc.2022.101176

***Fonte**: elaboração própria a partir dos artigos selecionados.*

O Quadro 4 explicita os critérios que sustentam as categorias, distinguindo os achados recorrentes do corpus, a interpretação psicodinâmica e a contribuição institucional da Psicologia Escolar.

Quadro 4 – Percurso de codificação e síntese categorial

Unidades de sentido recorrentes	Código inicial	Categoria final	Leitura psicodinâmica	Mediação institucional
Excesso de tarefas, registros, disponibilidade digital, falta de tempo e recursos.	Sobrecarga e impedimento da atividade	Organização e intensificação do trabalho	Distância entre trabalho prescrito e real; redução do poder de agir.	Diagnóstico das cargas, revisão de fluxos e participação na reorganização do trabalho.
Burnout, ansiedade, depressão, alterações do sono, afastamentos e coexistência com engagement.	Manifestações e paradoxos do sofrimento	Manifestações e paradoxos do adoecimento	O investimento subjetivo pode sustentar prazer e, simultaneamente, ampliar desgaste quando não há condições e reconhecimento.	Articulação entre acolhimento, encaminhamento clínico e análise institucional dos fatores compartilhados.
Desvalorização, silêncio, isolamento, normalização do cansaço e perda de confiança.	Invisibilidade e defesas coletivas	Reconhecimento, estratégias defensivas e ação coletiva	Defesas protegem momentaneamente, mas podem conservar condições nocivas quando impedem deliberação.	Espaços coletivos protegidos, devolutiva institucional, reconhecimento entre pares e mediação de conflitos.
Apoio da gestão, autonomia, cultura colaborativa, sentido do trabalho e redes de proteção.	Recursos institucionais de proteção	Mediações institucionais da Psicologia Escolar	Cooperação e reconhecimento ampliam a possibilidade de transformar sofrimento e recuperar autoria.	Política permanente, governança compartilhada, protocolos, monitoramento e fortalecimento dos coletivos.

***Fonte:** elaboração própria com base na análise de conteúdo dos 12 artigos.*

4.1 INTENSIFICAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E CONFLITOS ORGANIZACIONAIS

A intensificação aparece como aumento simultâneo do volume, da velocidade e da diversidade de tarefas. O professor planeja, ensina, avalia, registra, participa de reuniões, alimenta sistemas, atende famílias e administra conflitos, frequentemente fora da jornada contratada, situação ampliada pelo trabalho *on-line* e pela disponibilidade digital. O problema não reside apenas no número de atividades, mas na sobreposição de demandas incompatíveis e na interrupção contínua da tarefa pedagógica. A dispersão reduz a possibilidade de concluir o trabalho segundo critérios profissionais e produz sensação persistente de insuficiência, mesmo quando a carga formal permanece inalterada (SOUZA *et al.,* 2021).

A burocratização modifica o objeto do trabalho ao deslocar tempo de preparação, estudo e acompanhamento dos estudantes para procedimentos de comprovação. Registros podem apoiar planejamento e transparência, mas se tornam fonte de sofrimento quando funcionam como controle sem retorno pedagógico. O professor passa a demonstrar que trabalhou em vez de dispor de condições para trabalhar, e a avaliação da atividade se separa de sua utilidade concreta. Esse descompasso favorece conflitos de papel, insatisfação e vulnerabilidade a transtornos mentais comuns (CARVALHO, 2024).

A precarização envolve remuneração insuficiente, vínculos instáveis, infraestrutura inadequada, escassez de materiais, turmas numerosas e dificuldade de acesso a suporte especializado. Tais condições não operam separadamente: a falta de recursos aumenta o esforço necessário, prolonga tarefas e obriga o professor a assumir funções para as quais a escola não dispõe de equipes. O desgaste resulta da repetição de obstáculos previsíveis que permanecem sem solução, produzindo percepção de abandono institucional e reduzindo a confiança na capacidade de transformação (SILVA *et al.,* 2023).

As relações interpessoais tornam-se fator de risco quando a escola não dispõe de regras compartilhadas, suporte da gestão e procedimentos para conflitos. Indisciplina, agressões, ameaças e exposição pública afetam a segurança subjetiva e podem gerar antecipação ansiosa, medo e retraimento. A violência não se limita ao evento físico; inclui desqualificação, hostilidade e responsabilização do professor por situações que exigem resposta institucional. Estratégias de enfrentamento dependem de protocolos, apoio entre profissionais e articulação com serviços públicos, não apenas de habilidades individuais de comunicação (FERNANDES; SILVA, 2023).

4.2 MANIFESTAÇÕES DO SOFRIMENTO E PARADOXOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Burnout, ansiedade, depressão, alterações do sono e queixas somáticas aparecem de forma recorrente, mas não devem ser tratados como expressões equivalentes. O burnout se relaciona ao esgotamento, ao distanciamento e à redução da realização no trabalho; ansiedade e depressão abrangem quadros clínicos com múltiplos determinantes. Em situações de crise sanitária, a vulnerabilidade percebida e o medo da doença podem atuar como amplificadores do sofrimento, sem autorizar diagnóstico coletivo ou causalidade automática. A interpretação requer examinar temporalidade, intensidade, condições de vida e relação percebida com o trabalho (PADMANABHANUNNI *et al.,* 2022).

O paradoxo entre *engagement e* burnout é central para compreender a docência. Professores podem manter dedicação, orgulho e desejo de ensinar enquanto apresentam exaustão elevada. A coexistência decorre do caráter investido da atividade: quanto maior o compromisso com estudantes e resultados, maior pode ser o esforço empregado para superar carências. A dedicação torna-se risco quando instituições a utilizam como recurso gratuito e transformam a disponibilidade pessoal em requisito tácito. Políticas preventivas precisam proteger o vínculo com o trabalho sem convertê-lo em obrigação de autossacrifício (MACHADO; CARDOSO; GUILHERME, 2024).

A medicalização constitui outro paradoxo. Medicamentos e acompanhamento clínico podem ser necessários, porém seu uso se torna problemático quando substitui a análise das condições de trabalho e converte sofrimento socialmente produzido em incapacidade individual. Prontuários de licenças mostram que conflitos com estudantes, chefias e precariedade participam de trajetórias de afastamento, embora a resposta administrativa se concentre no diagnóstico. A reinserção sem mudanças no ambiente expõe o trabalhador aos mesmos fatores e favorece a recorrência (ROSA *et al.,* 2024).

Fatores protetivos incluem apoio entre colegas, liderança acessível, autonomia, identidade profissional, sentido de vida e cultura escolar colaborativa. O sentido atribuído à docência pode favorecer bem-estar e preservar projetos pessoais, mas não deve ser utilizado para relativizar a precarização. Recursos subjetivos atuam em interação com condições concretas e podem se esgotar quando a exposição é prolongada. A prevenção institucional precisa fortalecer vínculos e significado sem deslocar para o professor a responsabilidade exclusiva de permanecer saudável em qualquer contexto (SANTOS; SILVA, 2022).

4.3 RECONHECIMENTO, ESTRATÉGIAS DEFENSIVAS E AÇÃO COLETIVA

A falta de reconhecimento atravessa os estudos como desvalorização social, comunicação gerencial centrada em falhas e invisibilidade do trabalho cotidiano. Elogios genéricos à “missão” docente não substituem reconhecimento, porque este exige conhecimento da contribuição concreta e tradução em condições, participação e carreira. Quando o discurso público exalta o professor, mas a organização nega tempo, recursos e voz, forma-se uma contradição que amplia ressentimento e descrença. O reconhecimento institucional precisa alcançar decisões materiais e critérios de avaliação (DEJOURS, 2011).

A naturalização do sofrimento funciona como defesa coletiva quando frases como “faz parte da profissão” ou “todos estão cansados” impedem que sinais de risco sejam tratados. Essa normalização reduz a ansiedade imediata ao transformar o problema em experiência comum, porém dificulta a busca de apoio e legitima a continuidade da sobrecarga. A Psicologia Escolar deve reconhecer a função defensiva dessas falas e evitar confrontá-las de modo moralizante; o trabalho consiste em criar condições para que o grupo transforme a queixa repetida em análise compartilhada e demanda institucional (DEJOURS, 2011).

O isolamento constitui defesa frequente em ambientes marcados por julgamento e competição. O professor evita expor dificuldades para não ser considerado incompetente, enquanto a gestão interpreta o silêncio como ausência de problema. A consequência é a fragmentação de experiências semelhantes e a perda da capacidade de negociação. Confidencialidade, proteção contra retaliações e devolutivas coletivas são requisitos para que espaços de escuta não se convertam em mecanismos de vigilância (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

A ação coletiva não significa homogeneidade nem supressão de conflitos. Ela pressupõe deliberação sobre critérios de qualidade, distribuição de tarefas e limites do possível. A construção de acordos permite diferenciar dificuldades pedagógicas, problemas de gestão e demandas que exigem outras políticas públicas. Ao tornar o trabalho discutível, o coletivo reduz a culpabilização individual e recupera poder de agir. Culturas escolares colaborativas tendem a sustentar bem-estar e compromisso quando preservam confiança, apoio e participação profissional (THIEN; LEE, 2022).

4.4 SÍNTESE ANALÍTICA DA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A leitura comparativa permite formular um modelo interpretativo em quatro movimentos. Condições organizacionais restritivas ampliam a distância entre o trabalho prescrito e a atividade real; esse descompasso exige investimento subjetivo adicional para manter a qualidade do ensino; quando o esforço permanece invisível e sem possibilidade de deliberação coletiva, surgem defesas que protegem momentaneamente o trabalhador, mas podem normalizar a sobrecarga; a Psicologia Escolar intervém ao converter experiências individualizadas em problemas institucionais passíveis de diagnóstico, negociação e reorganização.

Quadro 2 – Matriz analítica de articulação entre os campos

Condição institucional recorrente	Processo psicodinâmico	Resposta defensiva ou consequência	Mediação da Psicologia Escolar
Intensificação, burocratização e demandas incompatíveis	Ampliação da distância entre prescrição e atividade real, com aumento do esforço invisível	Sensação de insuficiência, hiperatividade, autossacrifício e esgotamento	Análise coletiva da atividade, revisão de fluxos e negociação de cargas e prazos
Precarização, escassez de recursos e baixa autonomia	Impedimento de realizar o trabalho segundo critérios profissionais e redução do poder de agir	Perda de sentido, frustração, retraimento e desejo de afastamento	Diagnóstico institucional, participação docente e proposição de mudanças materiais e organizacionais
Violência, conflitos e ausência de proteção institucional	Ruptura da segurança subjetiva e percepção de abandono organizacional	Ansiedade antecipatória, silêncio, isolamento e medicalização do sofrimento	Protocolos de proteção, mediação de conflitos e articulação ética com a rede de saúde
Falta de reconhecimento e enfraquecimento dos coletivos	Invisibilidade da contribuição concreta e bloqueio dos julgamentos de utilidade e qualidade	Naturalização do cansaço, descrença e fragmentação profissional	Espaços de escuta com devolutiva, reconhecimento entre pares e participação nas decisões

Fonte: *elaboração própria a partir da síntese dos 12 artigos do corpus.*

A contribuição analítica da revisão reside nessa cadeia explicativa, pois a Psicodinâmica do Trabalho não é utilizada apenas para nomear sofrimento, reconhecimento ou defesa, e a Psicologia Escolar não aparece somente como campo de aplicação. A primeira esclarece os mecanismos pelos quais a organização mobiliza a subjetividade; a segunda define mediações institucionais capazes de incidir sobre esses mecanismos. A interface, portanto, estrutura um percurso que parte da condição de trabalho, identifica o processo subjetivo correspondente e formula uma intervenção coletiva compatível com o contexto escolar.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

A atuação da Psicologia Escolar na saúde docente deve partir de uma leitura institucional da demanda. Queixas de ansiedade, conflitos ou desmotivação precisam ser acolhidas sem perder de vista normas, relações de gestão, distribuição de tarefas, condições físicas e práticas avaliativas. O profissional não substitui serviços clínicos, mas pode identificar processos que atravessam diferentes trabalhadores e traduzir experiências individuais em informações para planejamento coletivo. Essa posição evita tanto a negação do sofrimento quanto sua redução a problema intrapsíquico (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

O diagnóstico institucional pode combinar análise documental, indicadores de afastamento, rotatividade, registros de violência, reuniões com equipes e espaços de escuta. O objetivo não é classificar professores segundo risco psicológico, mas reconhecer situações de trabalho que demandam intervenção. Dados devem ser apresentados de forma agregada, preservando confidencialidade e impedindo uso punitivo. A devolutiva precisa incluir prioridades, responsabilidades e prazos, para que a escuta não produza expectativa sem resposta (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Grupos de análise do trabalho permitem discutir situações concretas sem transformá-las em sessões terapêuticas. O foco recai sobre a atividade: o que foi solicitado, quais obstáculos surgiram, que decisões foram tomadas, quais efeitos ocorreram e que apoio seria necessário. A circulação de diferentes modos de fazer amplia repertório e recupera reconhecimento entre pares. Para funcionar, esses grupos precisam de periodicidade, participação voluntária ou pactuada, regras de confidencialidade e compromisso da gestão com o tratamento das questões organizacionais (DEJOURS, 2011).

A articulação com a rede de saúde é necessária quando há sofrimento intenso, risco, necessidade de avaliação clínica ou afastamento. O encaminhamento deve ser acompanhado por comunicação ética e por planejamento de retorno, sem exposição do diagnóstico à comunidade escolar. A escola permanece responsável por examinar condições de trabalho relacionadas ao caso, ainda que o atendimento ocorra externamente. Separar cuidado clínico e intervenção organizacional produz respostas incompletas; integrar os dois níveis preserva a singularidade e enfrenta fatores compartilhados (BRASIL, 2019).

A inclusão da Psicologia nas redes públicas, prevista em lei, cria oportunidade para deslocar a saúde mental docente de ações episódicas para políticas permanentes. A

implementação exige definição de atribuições, dimensionamento de equipes, integração ao projeto político-pedagógico e participação nos espaços decisórios. Sem essas condições, o psicólogo pode ser capturado por demandas emergenciais e repetir o modelo reativo que se pretende superar. O trabalho institucional demanda continuidade e autoridade técnica para formular recomendações e acompanhar sua execução (BRASIL, 2019).

6 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

Cada rede de ensino deve instituir política permanente de saúde mental docente com objetivos, responsabilidades, recursos, indicadores e fluxos de decisão. A governança compartilhada precisa reunir gestão educacional, unidades escolares, Psicologia, Serviço Social, saúde ocupacional e representação docente. A participação dos trabalhadores não pode limitar-se à consulta; deve alcançar definição de prioridades e avaliação das medidas. A política precisa integrar-se ao planejamento educacional e ao projeto político-pedagógico, evitando campanhas isoladas sem continuidade (BRASIL, 2019).

6.2 DIAGNÓSTICO PERIÓDICO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O diagnóstico institucional deve ocorrer periodicamente e incluir carga de trabalho, tamanho de turmas, infraestrutura, recursos, violência, autonomia, apoio da gestão, conflitos de papel, pausas e comunicação fora da jornada. Indicadores de adoecimento são insuficientes quando examinados sem suas condições de produção. A análise deve combinar dados quantitativos e narrativas sobre o trabalho real, com resultados agregados e devolução pública à comunidade profissional. O diagnóstico só cumpre função preventiva quando conduz a plano de ação acompanhado por prazos e responsáveis (CUNHA *et al.,* 2024).

6.3 REDESENHO DE CARGAS, FLUXOS E EXIGÊNCIAS BUROCRÁTICAS

A redução de riscos requer revisão das tarefas que competem ao professor, eliminação de registros duplicados, organização de prazos e reserva de tempo protegido para planejamento, estudo e cooperação. Novas demandas devem ser precedidas de análise de impacto e acompanhadas da retirada ou simplificação de atividades existentes. Pausas e limites de

comunicação precisam ser formalizados, pois não se sustentam apenas por escolha individual em culturas de disponibilidade permanente (KWON *et al.,* 2025).

6.4 ESPAÇOS COLETIVOS DE ESCUTA E ANÁLISE DO TRABALHO

As escolas devem manter espaços regulares para análise de situações de trabalho, conduzidos por profissionais capacitados e separados de procedimentos disciplinares ou avaliativos. A pauta deve partir de episódios concretos e produzir encaminhamentos organizacionais, sem expor participantes. A gestão precisa responder às questões levantadas, inclusive quando não puder atendê-las, apresentando justificativa e alternativas. Sem retorno, a escuta pode intensificar descrença e converter-se em ritual de contenção (DEJOURS, 2011).

6.5 RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO DOS COLETIVOS PROFISSIONAIS

Práticas de reconhecimento devem considerar a qualidade do trabalho, a cooperação e as contribuições que não aparecem em indicadores padronizados. Devolutivas da gestão, avaliação entre pares, socialização de experiências e participação em decisões podem recompor vínculos, desde que não se transformem em competição ou premiação seletiva. O reconhecimento material por carreira, remuneração e condições adequadas permanece inseparável do reconhecimento simbólico (DEJOURS, 2011).

6.6 PREVENÇÃO E RESPOSTA À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Protocolos de violência devem definir formas de registro, proteção imediata, comunicação, investigação, apoio psicológico e articulação com a rede externa. O professor não deve negociar sozinho situações de ameaça, agressão ou assédio. A prevenção inclui regras compartilhadas, participação estudantil, trabalho com famílias e formação das equipes, mas não pode responsabilizar a vítima por falhas de manejo. Dados sobre ocorrências precisam orientar mudanças de segurança, convivência e suporte (FERNANDES; SILVA, 2023).

6.7 AUTONOMIA PEDAGÓGICA, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A promoção da saúde requer preservar margem de decisão sobre métodos, organização da aula e adaptação às necessidades dos estudantes. Formação continuada deve dialogar com

problemas reais e permitir experimentação apoiada, em vez de acrescentar conteúdos desconectados e cobranças. Projetos criativos precisam de tempo, recursos e avaliação formativa. A autonomia responsável fortalece autoria e sentido do trabalho, desde que acompanhada por suporte e critérios coletivos (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016).

6.8 CUIDADO, ENCAMINHAMENTO E RETORNO AO TRABALHO

A rede deve estabelecer fluxos confidenciais de acolhimento e encaminhamento para saúde, com atenção a situações de crise e risco. O retorno após afastamento precisa ser planejado com o trabalhador, considerando readaptação temporária, carga, equipe e fatores que participaram do adoecimento. O diagnóstico não pode ser utilizado para estigmatizar nem excluir decisões. A continuidade do acompanhamento deve articular cuidado individual e revisão institucional, evitando que o retorno reproduza as condições anteriores (ROSA *et al.,* 2024).

6.9 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS

A avaliação deve acompanhar afastamentos, rotatividade, percepção de apoio, autonomia, conflitos, violência, carga e qualidade dos espaços coletivos, sem reduzir a política a índices de produtividade. Resultados precisam ser interpretados com os docentes e comparados ao plano de ação. A melhoria de um indicador não autoriza concluir que o problema foi resolvido quando permanecem desigualdades entre escolas ou grupos. O monitoramento serve à aprendizagem institucional e não ao ranqueamento de unidades (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 12 artigos demonstra que o sofrimento docente não decorre de um fator isolado nem pode ser explicado por vulnerabilidade individual. Intensificação, burocratização, precarização, violência, conflitos de papel e ausência de reconhecimento compõem arranjos institucionais que ampliam a distância entre as prescrições escolares e as condições reais de realização do trabalho. Burnout, ansiedade, depressão, afastamentos e queixas somáticas constituem manifestações distintas, cuja interpretação exige considerar o contexto, a duração da exposição, os recursos coletivos e as possibilidades de transformação da atividade.

A síntese produzida pela revisão relaciona quatro níveis que permaneciam apresentados de forma fragmentada na literatura examinada: condições organizacionais, processos psicodinâmicos, respostas defensivas e mediações da Psicologia Escolar. A contribuição autoral consiste em demonstrar que a atuação institucional não deve começar pelo enquadramento clínico do professor, mas pela identificação do mecanismo laboral que produz ou mantém o sofrimento. A escuta, o diagnóstico, a mediação de conflitos, o fortalecimento dos coletivos e a participação na reorganização das tarefas tornam-se etapas articuladas de uma mesma política, e não ações independentes ou episódicas.

O estudo apresenta limites decorrentes da heterogeneidade dos métodos, da diversidade dos contextos e do caráter intencional do *corpus*, que não permite afirmar exaustividade nem estabelecer relações causais. Ainda assim, a convergência entre produções nacionais e internacionais sustenta a necessidade de políticas permanentes que combinem cuidado individual, quando indicado, e intervenção sobre a organização escolar. Pesquisas posteriores poderão aplicar a matriz proposta em redes de ensino, comparar diferentes etapas da educação básica e avaliar os efeitos de medidas institucionais sobre reconhecimento, cooperação, autonomia e afastamentos por adoecimento.

REFERÊNCIAS

AGYAPONG, Belinda; OBUOBI-DONKOR, Gloria; BURBACK, Lisa; WEI, Yifeng. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 17, e10706, 2022. DOI: 10.3390/ijerph191710706.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; MATOS SOBRINHO, José de Andrade; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e36820, 2024. DOI: 10.1590/0102-469836820.

DEJOURS, Christophe. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Organização de Selma Lancman e Laerte Idal Sznelwar. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2011.

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

FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença; SILVA, Alexsandro da. Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento. **Travessias**, Cascavel, v. 17, n. 1, e30240, 2023. DOI: 10.48075/rt.v17i1.30240.

KWON, Kyong-Ah; JANG, Wonkyung; FORD, Timothy G.; CASTLE, Sherri. The Head Start teacher paradox: working conditions, whole well-being, and classroom quality. **Early Childhood Research Quarterly**, Amsterdam, v. 72, p. 371-382, 2025. DOI: 10.1016/j.ecresq.2025.04.003.

MACHADO, Fabiana Ferreira; CARDOSO, Nicolas de Oliveira; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Burnout e engagement em professoras do ensino médio de escola pública no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e277390, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450277390.

OLIVEIRA, Karina da Silva; NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e saúde mental: uma revisão da produção científica na última década. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1493-1506, 2016. DOI: 10.9788/TP2016.4-16.

PADMANABHANUNNI, Anita; PRETORIUS, Tyrone B.; STIEGLER, Nancy; BOUCHARD, Jean-Pierre. A serial model of the interrelationship between perceived vulnerability to disease, fear of COVID-19, and psychological distress among teachers in South Africa. **Annales Médico-Psychologiques**, Paris, v. 180, n. 1, p. 23-28, 2022. DOI: 10.1016/j.amp.2021.11.007.

ROSA, Jullyana Silva; TOASSA, Gisele; SEPTIMIO, Ana Laura de Moura; AQUINO, Pabliny Marques de; SILVA, Karinny Gonçalves da. Relação professor-aluno e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e42679, 2024. DOI: 10.1590/0102-469842679.

SANTOS, Karine David Andrade; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida e saúde mental em professores: uma revisão integrativa. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 131-145, 2022. DOI: 10.32467/issn.2175-3628v23n1a11.

SILVA, Jerto Cardoso da; LEAL, Luiza Tamara Almeida; SCHMIDT, Stefanie; FUHR, Maiara da Silva; SARAIVA, Eduardo Steindorf. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e242262, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-242262.

SOUZA, Jackeline Maria de; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; COSTA, Rodney Querino Ferreira da; CAETANO, Luciana Maria. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. DOI: 10.4025/tpe.v24i2.59047.

THIEN, Lei Mee; LEE, Hoay Chyi. Is "the more the better"? Investigating linear and nonlinear effects of school culture on teacher well-being and commitment to teaching across school size. **Studies in Educational Evaluation**, Amsterdam, v. 74, e101176, 2022. DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101176.