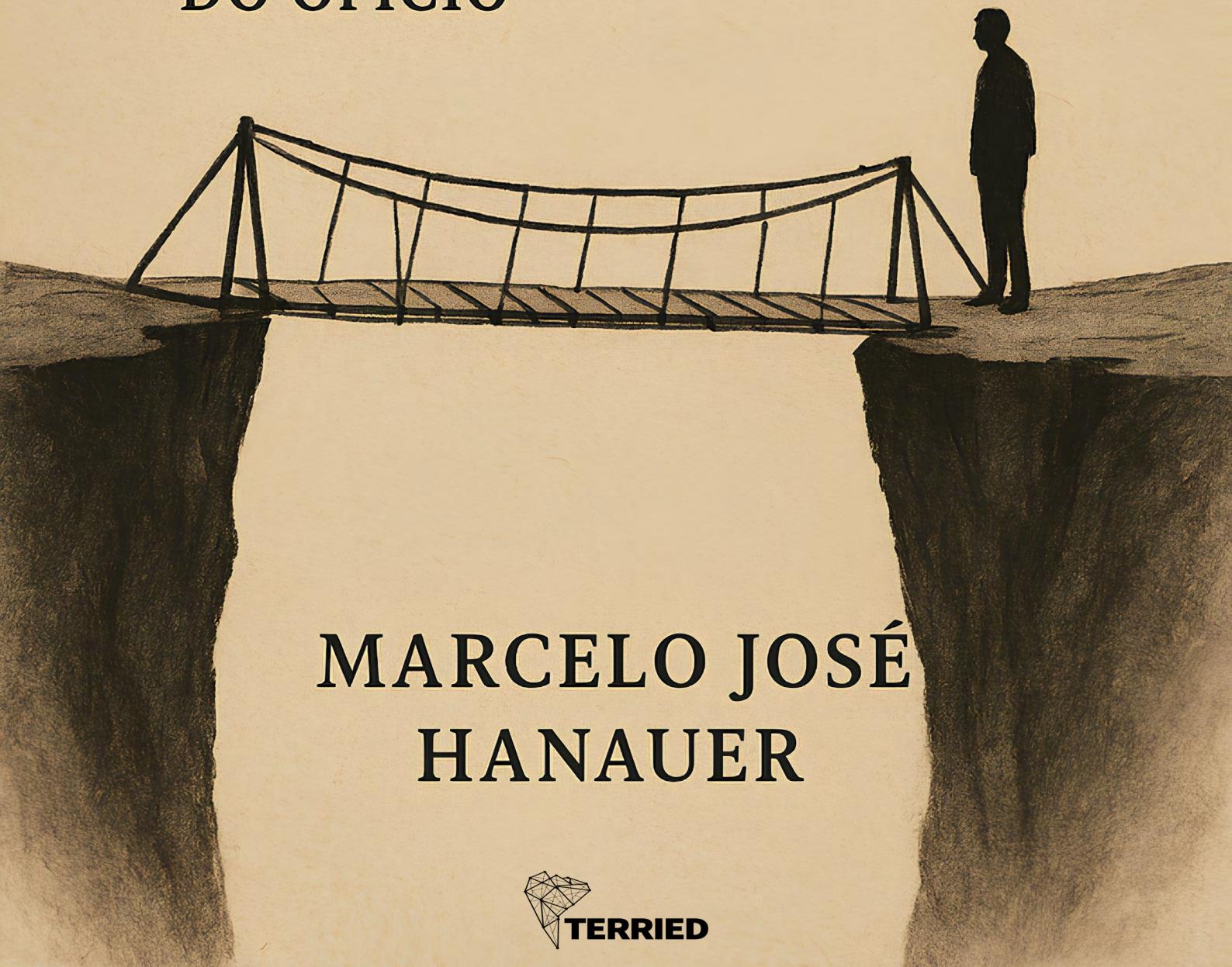


PONTES FRÁGEIS

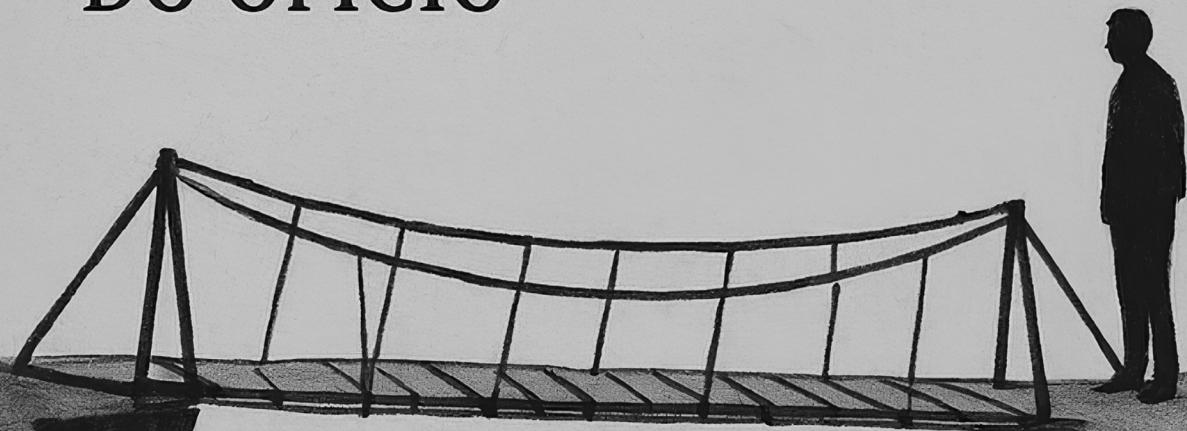
EDUCAÇÃO ENTRE O AMOR
AO MUNDO E O CANSÃO
DO OFÍCIO



MARCELO JOSÉ
HANAUER

PONTES FRÁGEIS

EDUCAÇÃO ENTRE O AMOR
AO MUNDO E O CANSÃO
DO OFÍCIO



MARCELO JOSÉ
HANAUER

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - **Curriculum Lattes**

Adilson Tadeu Basquerote Silva - **Curriculum Lattes**

Alexandre Carvalho de Andrade - **Curriculum Lattes**

Anísio Batista Pereira - **Curriculum Lattes**

Celso Gabatz - **Curriculum Lattes**

Cristiano Cunha Costa - **Curriculum Lattes**

Denise Santos Da Cruz - **Curriculum Lattes**

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - **Curriculum Lattes**

Fabiano Custódio de Oliveira - **Curriculum Lattes**

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - **Curriculum Lattes**

Fredi dos Santos Bento - **Curriculum Lattes**

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - **Curriculum Lattes**

Humberto Costa - **Curriculum Lattes**

Leandro Antônio dos Santos - **Curriculum Lattes**

Lourenço Resende da Costa - **Curriculum Lattes**

Marcos Pereira dos Santos - **Curriculum Lattes**

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

Pontes Frágeis: Educação entre o Amor ao Mundo e o Cansaço do Ofício. Marcelo José Hanauer (Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF
ISBN 978-65-83367-62-4
1. Educação

24-22545

CDD-918. 17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90. 14
2. Ensino 90. 9

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do entrelaçamento de inquietações vividas, leituras amaduradas e da escuta atenta às contradições do cotidiano escolar. Ele é fruto de uma travessia: a travessia de um educador que insiste em acreditar que a escola ainda pode ser espaço de renovação do mundo comum, mesmo em tempos de exaustão, padronização e desencanto.

Em “*Pontes frágeis: educação entre o amor ao mundo e o cansaço do ofício*”, proponho um ensaio teórico, analítico e reflexivo que dialoga com o pensamento de Hannah Arendt e outros autores contemporâneos para pensar a educação como responsabilidade compartilhada. A imagem da “ponte frágil” que dá título à obra não é casual: ela simboliza tanto a vulnerabilidade das relações educativas em um mundo cada vez mais técnico e acelerado quanto a possibilidade de construção de vínculos duradouros e significativos entre gerações, culturas e saberes.

O livro é estruturado a partir de eixos temáticos e questões mobilizadoras que buscam provocar o leitor: qual o papel da escola na proteção da infância? Como educar em tempos de tecnologias invasivas e lógicas de mercado? Qual o lugar do professor em um cenário de crescente desprofissionalização? Como resistir à lógica tecnocrática sem renunciar à crítica, à criação e ao cuidado?

Não há receitas ou respostas prontas nas páginas que seguem. O que ofereço é um convite ao pensamento. Um convite a revisitar a educação como prática ética e política, como cuidado com o mundo e como aposta no porvir. Acredito que, apesar do cansaço que tantas vezes nos atravessa, ainda podemos afirmar, com esperança ativa, o valor da docência e da escola pública.

Espero que este livro possa servir como companheiro de reflexão para professores, estudantes, gestores, pesquisadores e todos aqueles que, mesmo diante das adversidades, ainda se deixam mover por um amor profundo à infância, ao conhecimento e à possibilidade de um futuro mais justo e solidário.

Marcelo José Hanauer
Professor e pesquisador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----------|
| EDUCAÇÃO COMO ATO DE RENOVAÇÃO: A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO COMUM NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT | 7 |
|--|----------|

CAPÍTULO 2

| | |
|---|-----------|
| AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE DOCENTE: DESAFIOS À PADRONIZAÇÃO TECNOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO | 22 |
|---|-----------|

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----------|
| ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO: O QUE EDUCAÇÃO E ESCOLA TÊM A VER COM ISSO? | 52 |
|--|-----------|

| | |
|----------------------|-----------|
| SOBRE O AUTOR | 66 |
|----------------------|-----------|

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO COMO ATO DE RENOVAÇÃO: A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO COMUM NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e assim salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação, e se amamos nossos filhos o bastante para não expulsá-los de nosso mundo, nem abandoná-los aos seus próprios recursos, nem tirarmos deles a oportunidade de empreender algo novo, algo imprevisível para nós; mas antes para prepará-los com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (Arendt, 2005, p. 271)

1. INTRODUÇÃO

Conforme a epígrafe acima indica, Hannah Arendt nos convoca a refletir sobre o profundo compromisso que envolve o ato de educar. Para a autora, a educação é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade política e um gesto ético: ela exige que assumamos o mundo como uma herança a ser cuidada e transmitida, mas também como um espaço aberto à renovação e à criação do novo. Ao educar, decidimos se amamos suficientemente o mundo para preservá-lo e se confiamos nas novas gerações a ponto de prepará-las, com seriedade, para transformá-lo. Nesse contexto, a infância aparece como um tempo que precisa ser protegido — não por nostalgia ou idealização, mas porque é nela que reside a possibilidade do inédito.

A partir dessa perspectiva, este ensaio propõe uma análise teórica, reflexiva e crítica, sobre os sentidos contemporâneos da educação, compreendida como responsabilidade compartilhada diante do mundo comum e das novas gerações. Assim, tendo como força motriz inicial a reflexão arendtiana, busca-se compreender o papel da escola, dos educadores e da sociedade na formação de pessoas capazes de cuidar, proteger, transformar e renovar o mundo que habitamos.

Para orientar essa investigação, foram elaboradas quinze (15) questões mobilizadoras, agrupadas em cinco eixos temáticos: 1) o papel da escola e dos educadores; 2) o amor ao mundo e o amor às crianças; 3) a infância e sua preservação; 4) educação e tecnologia; e 5) a responsabilidade e o futuro comum. As perguntas visam instigar um olhar crítico e sensível sobre os desafios éticos, pedagógicos e culturais da educação atual, especialmente frente às demandas de um mundo em transformação.

Ao longo do ensaio, cada eixo temático (com suas respectivas questões) será discutido com base em referenciais teóricos pertinentes, dialogando com autores clássicos e contemporâneos, experiências escolares e contextos sociais diversos. O objetivo é contribuir para o aprofundamento do debate sobre o papel da educação no mundo atual, valorizando tanto a preservação do legado cultural quanto a abertura para o novo — e, assim, colaborar para a construção de práticas educativas mais conscientes, humanizadoras e comprometidas com um futuro comum.

2. O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES NA RENOVAÇÃO DO MUNDO COMUM, CONSERVAÇÃO CULTURAL E PROTEÇÃO DA INFÂNCIA

Questões mobilizadoras da reflexão: 1) em que medida as escolas hoje assumem a responsabilidade de preparar as novas gerações para renovar o mundo comum? 2) como os educadores podem equilibrar a tarefa de conservar o legado cultural e, ao mesmo tempo, permitir a inovação e a transformação do mundo pelas novas gerações? 3) de que forma a escola pode atuar como um espaço de proteção da infância e de cuidado com o tempo do amadurecimento?

A escola, como instituição social e histórica, ocupa um papel central na formação das novas gerações, mediando a transmissão da cultura e possibilitando transformações sociais. Diante das mudanças tecnológicas, ambientais, políticas e culturais do mundo contemporâneo, torna-se urgente repensar o papel da escola e dos educadores na formação de sujeitos capazes de renovar o mundo comum (Arendt, 2005; Sawyer, 2024).

De acordo com Hannah Arendt (2005), a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumirmos responsabilidade por

ele. Nessa perspectiva, educar implica possibilitar às novas gerações a capacidade de transformar e renovar o mundo comum. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023) tem defendido que a educação deve preparar os estudantes para resolver problemas complexos, cooperar e inovar. Estudos de Keith Sawyer (2019; 2024) indicam que as escolas ainda estão presas a um modelo transmissivo, com pouca abertura para experiências criativas e colaborativas.

Projetos interdisciplinares baseados em abordagens STEAM, conforme demonstrado por Thuneberg, Salmi e Fenyvesi (2017), comprovam sua eficácia no desenvolvimento de competências criativas e socioemocionais quando articulam conhecimentos científicos e artísticos em contextos comunitários. A pesquisa evidenciou que intervenções pedagógicas que integram matemática e arte através de exposições interativas não apenas melhoram atitudes em relação à ciência, mas também fortalecem o engajamento cívico. Escolas que implementam tais metodologias baseadas na resolução colaborativa de problemas reais, como as descritas no estudo, demonstram maior capacidade de formar cidadãos criativos e socialmente responsáveis.

A transmissão da cultura é um dos fundamentos da escola. Kieran Egan (2005) argumenta que a educação deve envolver a imaginação e o encantamento com o saber, articulando conteúdos culturais a formas expressivas que estimulem a criatividade. Nesse sentido, é possível conservar o legado cultural ao mesmo tempo em que se promove a inovação por meio de metodologias que valorizem a experiência, a investigação e a expressão criativa.

Modelos como o Modelo de Incubação Torrance (Torrance, 1987) propõem incluir tempo e espaço para exploração criativa em todas as disciplinas, sem abandonar os conteúdos essenciais. Além disso, autores como Ken Robinson (2009) criticam o sistema escolar tradicional por sufocar o potencial criativo das crianças e defendem uma “revolução” na educação que une tradição e inovação.

A proteção da infância envolve não apenas garantir segurança física, mas também respeitar o tempo do amadurecimento, oferecendo condições para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Iniciativas como o programa *Head Start* nos EUA (Head Start, 2009) e estudos da *Harvard Graduate School of Education* (Jones et al., 2019) apontam para a importância de ambientes educativos

afetivos, com educadores preparados para interações positivas e que promovam o desenvolvimento pleno.

A integração de serviços de educação, saúde e assistência, como proposto por programas de educação infantil integrados (Gillon et al., 2019), potencializa a atuação protetiva da escola. Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar de aprendizagem acadêmica, mas um espaço de cuidado integral.

A escola do século XXI precisa ir além da mera transmissão de conteúdos. Sua missão envolve formar sujeitos capazes de renovar o mundo comum, conservar criticamente o legado cultural e proteger a infância em sua integralidade. Para isso, é necessário investir na formação dos educadores, adotar metodologias interdisciplinares e criar condições institucionais que favoreçam a criatividade, o cuidado e a responsabilidade coletiva.

3. O AMOR AO MUNDO E O AMOR ÀS CRIANÇAS

Questões mobilizadoras da reflexão: 1) como o amor ao mundo pode se manifestar na prática pedagógica cotidiana? 2) quais são os riscos de uma educação que se afasta do compromisso com o mundo e com as crianças? Quais seriam seus efeitos? 3) a escola contemporânea está falhando mais em transmitir o mundo ou em preparar os jovens para renová-lo?

A educação, segundo Hannah Arendt (1961), representa um ato de amor ao mundo e às crianças: amor ao mundo na transmissão da herança cultural que nos constitui, e amor às crianças ao prepará-las para renovar esse mesmo mundo. Esse duplo compromisso revela-se um desafio constante na escola contemporânea, que oscila entre a reprodução de saberes tradicionais e a urgência de formar sujeitos críticos, criativos e engajados. O amor ao mundo se manifesta na prática pedagógica quando o educador contextualiza os saberes, aproximando-os de problemas reais e atuais, como exemplifica a Etnomatemática de D'Ambrosio (2005), que propõe o ensino da matemática a partir de dados socioambientais, tornando o aprendizado significativo e conectado à vida. Valorizar a diversidade cultural, incluindo vozes historicamente marginalizadas — indígenas, afrodispóricas —, conforme preconiza a Lei 11.645/08 e estudos como os de Gomes (2012), é outro modo de expressar esse amor, ampliando o currículo para além

dos cânones tradicionais. Além disso, a ética do cuidado, promovida por projetos interdisciplinares voltados à sustentabilidade e alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, como destaca Sauvé (2005), reforça o compromisso com um mundo que precisa ser preservado e renovado.

Dados empíricos sustentam a importância dessas práticas: uma pesquisa da UNESCO (2021), realizada em doze países, apontou que escolas que vinculam a aprendizagem a questões locais, como a mudança climática, apresentam 30% mais engajamento discente, comprovando que o amor ao mundo na escola pode gerar impacto direto no interesse e na participação dos estudantes. Por outro lado, a ausência desse compromisso resulta em uma educação alienada, marcada pelo desencanto dos estudantes que não veem sentido no que aprendem. Segundo o PISA (2018), 58% dos estudantes brasileiros consideram a escola desconectada da vida cotidiana. A falta de crítica social contribui para a reprodução de desigualdades, fenômeno clássico descrito por Bourdieu e Passeron (1970) na teoria da Reprodução. Essa alienação fragiliza também a democracia, pois a escola que não aborda conflitos sociais contemporâneos, como fake news e xenofobia, forma cidadãos passivos, alerta Nussbaum (2010).

Pesquisas recentes demonstram os impactos políticos dos modelos curriculares restritivos. Williamson et al. (2022) identificaram que sistemas educacionais baseados em abordagens padronizadas e pouco dialógicas estão correlacionados com o aumento da polarização política entre jovens. O estudo, que analisou dados de 15 países, revela como currículos fechados, aliados à crescente mercantilização da educação, limitam o desenvolvimento do pensamento crítico e reforçam visões maniqueístas da realidade social. Esses achados corroboram a tese de que a rigidez curricular não apenas reproduz desigualdades educacionais, como também compromete a formação democrática das novas gerações.

Nesse contexto, a escola contemporânea enfrenta uma crise dupla. Por um lado, falha na transmissão do patrimônio cultural, já que 40% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos não concluem o Ensino Médio, conforme dados do INEP (2023). Por outro, falha na renovação, pois avaliações padronizadas, como o ENEM, priorizam a memorização de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, conforme apontado no relatório *Education at a Glance* da OCDE (2022). Essa crise não deveria ser encarada como

uma escolha entre preservar a memória ou incentivar a invenção, mas como um desafio dialético a ser superado. Exemplos bem-sucedidos, como o modelo finlandês descrito por Sahlberg (2015), indicam que é possível equilibrar o ensino de saberes clássicos com metodologias colaborativas e inovadoras que preparam os estudantes para transformar o mundo.

Portanto, a educação ideal é aquela que, nas palavras de Paulo Freire (1996), “liga o saber ao existir”, conectando o conhecimento à vivência dos estudantes. Para tanto, deve ensinar o mundo com criticidade, escutar as crianças e jovens como sujeitos ativos e rejeitar falsas dicotomias entre tradição e inovação. É urgente que as políticas públicas fomentem formações docentes que combinem fundamentação teórica — o amor ao mundo — com a escuta sensível das juventudes — o amor às crianças —, conforme defendido pela Pedagogia da Presença (Portugal, 2020). Só assim a escola cumprirá sua missão essencial: ser ponte entre a herança que recebemos e a transformação necessária para um futuro justo e sustentável.

4. SOBRE A INFÂNCIA E SUA PRESERVAÇÃO

Questões mobilizadoras da reflexão: 1) o que significa “preservar a infância” em um mundo cada vez mais acelerado, tecnológico e voltado para o desempenho? 2) quais práticas escolares desrespeitam ou ameaçam a infância, mesmo que com boas intenções? 3) como criar um ambiente escolar que respeite a temporalidade e a singularidade da infância, sem renunciar à formação cultural e ética?

Preservar a infância em um mundo cada vez mais acelerado, tecnológico e voltado para o desempenho é um desafio urgente e complexo. A infância, entendida como um período singular de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, exige respeito à sua temporalidade própria, que é muitas vezes ameaçada pelas demandas externas impostas por uma sociedade hiperconectada e competitiva. Segundo Cristóvão e Vianna (2020), preservar a infância significa garantir espaços e tempos em que as crianças possam brincar, experimentar, errar e aprender em seu ritmo, sem a pressão imediata por resultados ou produtividade. Essa preservação não implica isolamento ou atraso, mas sim o re-

conhecimento do valor intrínseco da infância como etapa indispensável para a construção de sujeitos íntegros, criativos e socialmente conscientes.

No ambiente escolar, práticas que pressionam por desempenho acelerado, como a imposição precoce de conteúdos complexos, avaliações frequentes e a substituição do brincar por atividades regimentadas, podem desrespeitar a infância mesmo que motivadas pela intenção de garantir sucesso educacional. Dados do UNICEF (2022) indicam que escolas que priorizam excessivamente o rendimento acadêmico tendem a reduzir o tempo dedicado a atividades lúdicas, o que impacta negativamente no desenvolvimento socioemocional das crianças. Além disso, a pedagogia excessivamente rígida pode limitar a expressão da singularidade infantil, como alertam Fleer e Surman (2019), ao restringir a autonomia e a criatividade, elementos essenciais para a formação de identidades saudáveis.

Criar um ambiente escolar que respeite a temporalidade e a singularidade da infância sem renunciar à formação cultural e ética passa por reconceituar a organização do tempo e das práticas pedagógicas. Brincar deve ser valorizado como linguagem e forma privilegiada de aprendizagem, conforme apontam Pellegrini e Smith (2021), que associam o brincar ao desenvolvimento da cognição social e emocional. A formação cultural pode ser integrada por meio de projetos interdisciplinares que envolvam cultura local, diversidade e ética, promovendo o engajamento das crianças e o respeito às suas experiências. Políticas educacionais que apoiam a flexibilização curricular, a formação continuada de professores para práticas inclusivas e a criação de espaços afetivos são estratégias eficazes para esse equilíbrio, conforme demonstrado em estudos da UNESCO (2023).

Em síntese, preservar a infância é um compromisso ético e político que exige a valorização do tempo próprio da criança e a construção de ambientes escolares que fomentem o desenvolvimento integral, conciliando liberdade, cultura e responsabilidade social. Assim, a escola cumpre seu papel de formadora não apenas de saberes, mas de sujeitos capazes de viver e transformar o mundo com empatia e criatividade.

5. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Questões mobilizadoras da reflexão: 1) a introdução de tecnologias digitais na escola favorece ou prejudica a responsabilidade pela preservação da infância? 2) como pensar a mediação tecnológica no processo de renovação do mundo sem romper com a herança cultural que deve ser transmitida? 3) a presença de tecnologias na escola está orientada por um amor ao mundo ou por uma lógica de mercado e produtividade?

A crescente presença das tecnologias digitais na escola reconfigura o modo como ensinamos, aprendemos e nos relacionamos. Essa transformação, embora inevitável, levanta uma questão central: a introdução de tecnologias favorece ou compromete a responsabilidade ética da escola com a preservação da infância? Em um mundo cada vez mais mediado por telas, algoritmos e plataformas, pensar a educação exige atenção redobrada à maneira como essas ferramentas impactam a experiência infantil, o vínculo com a herança cultural e os princípios que orientam sua presença no espaço escolar.

Preservar a infância significa, entre outras coisas, respeitar o ritmo, a imaginação, o brincar e o direito da criança de viver experiências sensíveis e significativas. Segundo o relatório *Children in a Digital World* (UNICEF, 2017), o uso excessivo e desregulado de tecnologias digitais pode gerar impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, incluindo aumento da ansiedade, déficit de atenção e redução da empatia. Além disso, quando o digital substitui o corpo, a interação física e a ludicidade — elementos fundamentais para a infância, como defendem Kishimoto (2019) e Papert (1980) —, a escola corre o risco de reduzir a criança a um consumidor de conteúdos, perdendo de vista sua condição de sujeito em formação.

Contudo, não se trata de demonizar a tecnologia, mas de pensar sua mediação de forma crítica e ética. Tecnologias digitais podem ser aliadas no processo educativo quando usadas para ampliar o repertório cultural, conectar saberes locais e globais, estimular a autoria e favorecer projetos interdisciplinares. O uso de recursos digitais para contar histórias tradicionais em linguagens multi-

modais, por exemplo, pode aproximar os estudantes do patrimônio cultural sem recorrer a métodos excludentes. Segundo o relatório *Education and Technology* da UNESCO (2023), o uso pedagógico consciente das tecnologias melhora o engajamento e permite aprendizagens mais conectadas à realidade dos estudantes — especialmente quando orientado por valores democráticos e culturais.

Esse equilíbrio, no entanto, depende da intencionalidade pedagógica e da formação crítica dos educadores. A simples presença de dispositivos na escola não garante inovação nem justiça. Como adverte Friesen (2020), muitas vezes a introdução de tecnologias segue uma lógica de mercado, baseada na produtividade, na eficiência e na padronização de resultados — o que contraria o princípio arendtiano do amor ao mundo, que implica responsabilidade pelo que se transmite e abertura ao novo. Plataformas digitais educacionais que monitoram, quantificam e automatizam a aprendizagem promovem uma cultura da performance, transformando a escola em uma engrenagem produtiva, em vez de um espaço de reflexão, encontro e transformação.

Portanto, a presença das tecnologias na escola precisa ser constantemente interrogada: ela serve para aprofundar o vínculo com o mundo e com a infância, ou para acelerar e automatizar processos em nome de uma pretensa modernização? Quando guiada por um amor ao mundo — nos termos de Hannah Arendt (1961) —, a mediação tecnológica pode contribuir para a renovação do mundo comum, desde que não rompa com a herança cultural nem silencie a singularidade das infâncias. Isso implica promover políticas públicas que priorizem formação docente humanista, currículos que articulem tradição e contemporaneidade, e práticas escolares que garantam tempo, espaço e escuta para as crianças.

Assim, mais do que introduzir ferramentas, é preciso educar para um uso ético, criativo e crítico das tecnologias — um uso que reforce a função pública e humanizadora da escola, que preserve a infância como tempo inaugural da experiência e que prepare as novas gerações para transformar o mundo sem perder de vista o que nele merece ser conservado.

6. A RESPONSABILIDADE E O FUTURO COMUM

Questões mobilizadoras da reflexão: 1) como a escola pode ajudar os estudantes a se sentirem parte de um mundo comum, que merece ser cuidado e transformado? 2) quais valores são imprescindíveis para garantir essa responsabilidade com o mundo e com as novas gerações? 3) a quem cabe, em última instância, a responsabilidade de educar: à escola, à família, à sociedade ou ao Estado?

Em um tempo marcado por crises ambientais, desigualdades sociais e desconfiança nas instituições, a escola ocupa um papel central na construção de um futuro comum. Educar, mais do que instruir, é um ato de responsabilidade intergeracional: trata-se de inserir as novas gerações em um mundo que não escolheram, mas que podem transformar. Como afirma Hannah Arendt (2005), educar é assumir a responsabilidade pelo mundo diante das crianças, é apresentar-lhes o que herdamos com a esperança de que possam renová-lo.

Para que os estudantes se sintam parte de um mundo comum que merece cuidado, a escola precisa criar vínculos significativos com a realidade, promovendo uma pedagogia que conecte o saber escolar às questões éticas, sociais e ambientais do presente. Experiências pedagógicas que abordam a justiça climática, o combate ao racismo e a participação cidadã são exemplos de como o currículo pode articular o conhecimento com o compromisso com o bem comum. O relatório da UNESCO *Reimagining our futures together* (2021) propõe uma educação voltada à solidariedade, à cooperação e à sustentabilidade, com ênfase na formação de sujeitos conscientes de sua inserção em redes humanas e ecológicas.

Nesse sentido, os valores que sustentam essa responsabilidade educativa são mais do que princípios abstratos — eles devem ser vivenciados na prática cotidiana da escola. A empatia, o respeito à diferença, a justiça social e a solidariedade são indispensáveis para formar cidadãos que não apenas compreendam o mundo, mas queiram melhorá-lo. Paulo Freire (1996) já alertava para a necessidade de uma educação que desenvolva a consciência crítica e o compromisso ético, superando o modelo bancário de ensino e promovendo a autonomia dos educandos como sujeitos históricos.

Contudo, essa tarefa não recai apenas sobre os ombros da escola. A responsabilidade de educar é, por natureza, coletiva e compartilhada. A família oferece as primeiras referências afetivas e morais; a escola sistematiza e amplia o repertório cultural e ético; a sociedade fornece os marcos simbólicos e normativos; e o Estado deve garantir as condições institucionais, políticas e materiais para que o direito à educação se concretize. Ignorar essa interdependência leva à sobrecarga da escola e à naturalização de omissões institucionais, especialmente em contextos de desigualdade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir competências como empatia, cooperação e responsabilidade socioambiental, reconhece essa dimensão formativa da escola. No entanto, como destacam Dourado e Oliveira (2020), a efetivação dessas diretrizes depende de políticas públicas consistentes, valorização docente e espaços de participação democrática. Sem esses pilares, o discurso da formação integral corre o risco de se tornar retórica vazia.

Em última instância, educar para o futuro comum exige cultivar o pertencimento ao mundo e a esperança ativa na sua transformação. A escola, nesse projeto, é espaço de memória e de possibilidade. Ela deve preservar a herança cultural, mas também abrir-se à escuta das novas gerações, reconhecendo que elas não são apenas herdeiras, mas cocriadoras do mundo que virá. A responsabilidade de educar, portanto, não se limita a ensinar conteúdos, mas implica formar pessoas éticas, críticas e comprometidas com a dignidade humana e com a sustentabilidade da vida no planeta.

7. EDUCAR PARA O MUNDO COMUM: RESPONSABILIDADE, HERANÇA E RENOVAÇÃO À LUZ DE HANNAH ARENDT

Em linhas gerais, este ensaio procurou examinar fundamentos da educação escolar a partir das provocações filosóficas de Hannah Arendt, problematizando os desafios e as possibilidades do ato educativo em tempos de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A partir da noção arendtiana de que educar implica assumir a responsabilidade pelo mundo diante das novas gerações, buscou-se articular os eixos da renovação do mundo comum, da conservação cultural, da preservação da infância e da mediação tecnológica, considerando suas implicações ético-políticas no campo educacional.

Ao longo do percurso analítico, evidenciou-se que a escola contemporânea enfrenta uma dupla exigência: conservar criticamente a herança cultural acumulada e, simultaneamente, preparar as novas gerações para a invenção do inédito. Essa tensão dialética, longe de configurar uma contradição insolúvel, deve ser compreendida como condição constitutiva do trabalho pedagógico. A educação, nesse sentido, apresenta-se como mediação entre o passado e o futuro, entre a tradição e a possibilidade de renovação, entre o legado civilizatório e a promessa de um mundo porvir.

Constatou-se, também, que práticas escolares baseadas em lógicas produtivistas, centradas na padronização e na performance, comprometem o caráter formativo da educação e ameaçam a preservação da infância enquanto tempo inaugural da experiência. Da mesma forma, o uso indiscriminado de tecnologias digitais, orientado por interesses mercadológicos, tende a esvaziar o espaço pedagógico de sua função humanizadora, convertendo o sujeito em mero consumidor de conteúdos e a escola em ambiente de gestão técnica de aprendizagem.

Em contraposição a essas tendências, o ensaio apontou para a necessidade de resgatar o sentido público, ético e político da educação, concebida como prática de cuidado com o mundo e com a alteridade. A valorização do brincar, da escuta sensível, da diversidade cultural e do pensamento crítico revela-se imprescindível à constituição de sujeitos capazes de habitar responsávelmente um mundo comum. Para tanto, torna-se urgente investir em políticas públicas que assegurem condições institucionais e materiais para a efetivação de uma educação integral, democrática e emancipatória.

Como desdobramentos investigativos, propõem-se os seguintes caminhos para futuras pesquisas: 1) o aprofundamento das contribuições de Arendt à teoria da educação, especialmente no que tange à relação entre natalidade, autoridade e responsabilidade; 2) a análise crítica das políticas educacionais contemporâneas à luz do conceito de mundo comum; 3) estudos empíricos sobre práticas escolares que consigam articular conservação cultural e inovação pedagógica; 4) a investigação sobre os efeitos da cultura digital na constituição da subjetividade infantil e na experiência educativa; e 5) a análise das possibilidades de uma pedagogia da presença em contextos de hiperconectividade e fragmentação das relações.

Conclui-se, portanto, que pensar a educação a partir das proposições de Arendt é, antes de tudo, reafirmar sua dimensão ontológica e política: educar é decidir se amamos o mundo o suficiente para assumi-lo diante das novas gerações. Tal decisão não é neutra nem natural; exige coragem, compromisso e lucidez diante dos impasses de nosso tempo. Em um cenário marcado pela fragilidade dos vínculos e pela ameaça à esfera pública, a escola pode — e deve — ser espaço de resistência ética, de reconstrução do comum e de cultivo da esperança ativa.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Ubiratan D'A. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARENKT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

CRISTÓVÃO, Vera; VIANNA, Claudia. Infância e políticas públicas: tensões e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos de formação humana e de país. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e021428, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.241428>

EGAN, Kieran. A educação como desenvolvimento da compreensão. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FLEER, Marilyn; SURMAN, Lynette. Mapping the transformation of understanding play in early childhood education. Early Child Development and Care, v. 189, n. 8, p. 1271-1285, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIESEN, Norm. The technological imaginary in education: ideology, myth and invention. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 3, p. 248-260, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1760724>

GILLON, Gail et al. a better start to literacy learning: findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. **Reading and Writing**, v. 32, p. 2491–2524, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

HEAD START. **Fostering school readiness through Head Start REDI**. U.S. Department of Health and Human Services, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anuário estatístico da educação básica 2023**. Brasília, 2023.

JONES, Stephanie M. et al. **The early learning study at Harvard**. Harvard Graduate School of Education, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a glance 2022: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2022.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PELLEGRINI, Anthony D.; SMITH, Peter K. The development of play during childhood: forms and possible functions. **Child Psychology & Psychiatry Review**, v. 8, n. 3, p. 51-57, 2021.

PISA – Programme for International Student Assessment. **Relatório PISA 2018**. Paris: OECD Publishing, 2018.

PORTUGAL, Maria Aparecida. **Pedagogia da presença**. São Paulo: Cortez, 2020.

ROBINSON, Ken. **The element: how finding your passion changes everything**. New York: Penguin, 2009.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2015.

SAWYER, R. Keith. **Explaining creativity: the science of human innovation.** Oxford: Oxford University Press, 2024.

SAWYER, R. Keith. **The creative classroom: innovative teaching for 21st century learners.** New York: Teachers College Press, 2019.

THUNEBERG, H.; SALMI, H.; FENYVESI, K. Hands-on Math and Art Exhibition Promoting Science Attitudes and Educational Plans. **Education Research International**, v. 2017, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2017/9132791>. Acesso em: 14 de jun. 2025.

TORRANCE, E. Paul. **The incubation model of teaching: teaching for creativity.** Buffalo: Creative Education Foundation, 1987.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education.** Paris: UNESCO Publishing, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNESCO. **Technology in education: a tool on whose terms? global education monitoring report.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNICEF. **Early moments matter for every child.** New York: United Nations Children's Fund, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/publications>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNICEF. **The state of the world's children 2017: children in a digital world.** New York: United Nations Children's Fund, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_101992.html. Acesso em: 14 jun. 2025.

WILLIAMSON, Ben et al. Digital polarization in education: critical perspectives on emerging technologies and marketization. **Learning, Media and Technology**, v. 47, n. 2, p. 143-153, 2022. DOI: 10.1080/17439884.2022.2046789. Disponível em: [URL do artigo]. Acesso em: 14 jun. 2025.

CAPÍTULO 2

AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE DOCENTE: DESAFIOS À PADRONIZAÇÃO TECNOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

“Quando o professor perde sua iniciativa e sua capacidade de decisão e se converte em um mero transmissor de políticas e de maneiras de fazer que foram desenhadas em outro lugar, esse professor é completamente intercambiável. Por que devemos pagar bem se não tem nenhuma responsabilidade profissional? Se a única coisa que faz é administrar práticas e modos de fazer, procedimentos que foram desenhados em outro lugar?” (LARROSA, 2022, 19min58s até 20min25s).

1. INTRODUÇÃO

No vídeo *Desafios da educação*, Jorge Larrosa afirma que, quando o professor perde sua iniciativa e capacidade de decisão, tornando-se mero transmissor de políticas e práticas concebidas em outros espaços, ele se torna “completamente intercambiável”. Ao questionar a remuneração desse profissional diante da ausência de responsabilidade profissional (vide epígrafe deste capítulo), Larrosa critica a lógica tecnocrática que reduz o educador a um executor de métodos e prescrições alheias. Essa provocação evidencia os efeitos da desprofissionalização docente e da padronização das práticas escolares, ressaltando a importância da autonomia, da responsabilidade e do julgamento ético na atuação do professor.

Trata-se de uma defesa da docência enquanto prática intelectual e política, inseparável do compromisso com a formação humana e com os contextos concretos nos quais está inserida. Essa crítica amplia o debate sobre a desprofissionalização docente, a padronização tecnocrática da educação e a necessidade da autonomia e responsabilidade profissional do professor para a construção de práticas pedagógicas significativas.

A partir dessas considerações, este ensaio propõe aprofundar o debate, estimular a reflexão crítica e promover a construção de novos conhecimentos acerca

da função docente e da lógica tecnocrática que permeia o sistema educacional contemporâneo. Para tanto, foram elaboradas onze (11) questões mobilizadoras, que orientam a análise exploratória dos desafios e possibilidades enfrentados pelos professores na atual conjuntura educacional:

- 1) O que significa, na prática, a autonomia docente em um sistema educacional regido por políticas padronizadas?
- 2) Como a ideia de “professor intercambiável” compromete o reconhecimento do professor como um profissional do conhecimento?
- 3) De que formas a desprofissionalização docente pode impactar a qualidade da educação e a formação dos estudantes?
- 4) Quais são os riscos de uma educação pautada exclusivamente por indicadores, metas e procedimentos externos?
- 5) É possível conciliar políticas públicas educacionais com a valorização da singularidade e da criatividade docente? Como?
- 6) De que maneira a prática pedagógica pode resistir à lógica tecnocrática e recuperar sua dimensão ética, crítica e humanizadora?
- 7) Que papel a formação inicial e continuada de professores pode desempenhar na construção da autonomia profissional?
- 8) Como a escola pode se tornar um espaço de produção coletiva de conhecimento, e não apenas de aplicação de políticas externas?
- 9) Como os próprios professores podem fortalecer sua responsabilidade profissional e coletiva diante desses desafios?
- 10) Que concepção de “qualidade da educação” está por trás das políticas que tendem a padronizar e controlar o trabalho docente?
- 11) Como o valor social dos professores pode ser ressignificado?

No decorrer deste ensaio, será realizada uma análise teórica focada na investigação e discussão aprofundada dessas questões, buscando contribuir para a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a autonomia e a responsabilidade profissional do professor. Bem como, para que seu valor social possa ser ressignificado, reconstituído culturalmente e difundido de modo a ser consolidado socialmente no âmbito das relações políticas e democráticas da esfera pública contemporânea.

2. O QUE SIGNIFICA, NA PRÁTICA, A AUTONOMIA DOCENTE EM UM SISTEMA EDUCACIONAL REGIDO POR POLÍTICAS PADRONIZADAS?

A autonomia docente é frequentemente compreendida como a capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, em diálogo com as necessidades dos estudantes, o contexto escolar e os objetivos mais amplos da formação humana. No entanto, na prática cotidiana dos sistemas educacionais contemporâneos, essa autonomia tem sido severamente tensionada por políticas públicas marcadas pela padronização curricular, pelo controle externo e pela responsabilização baseada em resultados. Essa contradição entre o ideal da autonomia e a realidade das reformas educacionais é uma das questões centrais do debate sobre a profissionalização do magistério e os rumos da educação democrática.

De acordo com José Contreras (2002), a autonomia do professor não é uma condição natural, mas uma conquista política e histórica, que se expressa na possibilidade de o educador refletir criticamente sobre sua prática e atuar como sujeito da transformação social. Contudo, esse entendimento se enfraquece diante de reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais, que promovem a racionalização da gestão, a imposição de currículos prescritos e a intensificação da lógica de resultados. Michael Apple (2006) mostra como tais reformas reduzem a autoridade dos professores sobre o que e como ensinar, transformando-os em executores de conteúdos definidos por instâncias externas à escola.

No caso brasileiro, políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio vêm sendo duramente criticadas por estudiosos da educação, justamente por estreitarem as possibilidades de escolha docente e por subordinarem o processo educativo a metas avaliativas e indicadores numéricos. Krawczyk e Ferretti (2020), por exemplo, argumentam que a padronização imposta por essas políticas compromete a construção de propostas pedagógicas críticas e contextualizadas, ao mesmo tempo em que desprofissionaliza o trabalho docente. Esse processo é intensificado pela cultura da performatividade, conforme analisado por Stephen Ball (2001), em que o professor se vê pressionado a alcançar resultados em avaliações externas, muitas vezes em detrimento de um ensino mais significativo e emancipador.

Apesar dessas limitações estruturais, a autonomia docente não desaparece, mas se reinventa nas brechas do sistema. Pesquisas de Tardif e Lessard (2009) apontam que, mesmo em contextos de forte regulação, os professores mobilizam seus saberes profissionais, construídos na experiência e na prática reflexiva, para reinterpretar, adaptar ou até resistir às imposições curriculares. Estudo de Dubet (2015), assim como os trabalhos de António Nóvoa (2017), revelam que práticas inovadoras, projetos interdisciplinares e formas colaborativas de ensino emergem em muitas escolas públicas, demonstrando que a autonomia pode sobreviver, ainda que em estado precário, como resistência criativa e comprometida com o bem comum.

Assim, discutir a autonomia docente em tempos de políticas padronizadas exige reconhecer que ela não se limita à liberdade individual de ensinar como se deseja, mas está profundamente ligada às condições institucionais, políticas e éticas do exercício docente. Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar exige coragem e compromisso, mas também autonomia para pensar criticamente e agir com responsabilidade na formação dos sujeitos. Portanto, defender a autonomia docente hoje é, antes de tudo, reafirmar a educação como um espaço de diálogo, de construção coletiva e de disputa por sentidos. É reconhecer que os professores, quando apoiados e valorizados, são capazes de recriar a escola como um lugar de liberdade, inclusão, sensibilidade e transformação social.

3. COMO A IDEIA DE “PROFESSOR INTERCAMBIÁVEL” COMPROMETE O RECONHECIMENTO DO PROFESSOR COMO UM PROFISSIONAL DO CONHECIMENTO?

A ideia de um “professor intercambiável” é um dos efeitos mais nocivos das políticas educacionais padronizadas e da lógica gerencialista que tem se consolidado em diversos sistemas de ensino. Ela parte da premissa de que qualquer professor pode substituir outro sem que isso afete a qualidade do processo pedagógico, desde que siga um conjunto de orientações previamente definidas. Essa concepção compromete gravemente o reconhecimento do professor como um profissional do conhecimento, pois o reduz à condição de executor de tarefas, apagando sua função intelectual, crítica e criadora no processo educativo.

O trabalho docente não se limita à aplicação de conteúdos ou de técnicas instrucionais. Ele envolve processos complexos de interpretação, tomada de decisão, mediação cultural, ética e afetiva. Jorge Larrosa (2003), ao criticar a figura do professor que apenas executa práticas definidas por instâncias externas à escola, adverte que, quando esse educador perde sua capacidade de iniciativa e decisão, torna-se completamente substituível. Isso o torna um agente técnico, e não um sujeito do processo educativo. Essa lógica desprofissionaliza o professor, retirando dele a autoria sobre sua prática e sua identidade como produtor de saberes pedagógicos.

Michael Apple (2006) amplia essa crítica ao argumentar que o avanço de políticas neoliberais na educação tem promovido uma crescente desqualificação do trabalho docente por meio da imposição de avaliações padronizadas, controle externo de resultados e redução da autonomia pedagógica. Isso cria uma atmosfera de desconfiança sobre o julgamento profissional do professor, incentivando a adoção de manuais, apostilas e scripts de aula prontos. Nessa perspectiva, o conhecimento do professor torna-se dispensável, já que o que importa é a conformidade com as diretrizes oficiais e os índices de desempenho.

Esse processo de “intercambialidade” está diretamente relacionado à negação da docência como profissão baseada em saberes específicos. Como mostra o pesquisador Antonio Nóvoa (2009), ser professor exige muito mais do que a simples aplicação de conhecimentos escolares; exige a construção de um saber pedagógico que é produzido na prática, mas também sustentado por fundamentos teóricos, pela reflexão crítica e pela experiência coletiva. Um professor não é um técnico; é um intelectual prático que interpreta o currículo à luz das necessidades e contextos de seus alunos, mobilizando competências pedagógicas, sociais, culturais e políticas.

A antropóloga Shirley Brice Heath (1983), em sua clássica pesquisa sobre linguagem e práticas culturais em comunidades estadunidenses, demonstra como o ensino precisa ser sensível às realidades socioculturais locais. Isso implica reconhecer o professor como mediador entre o conhecimento formal e os modos de vida de seus estudantes. Um professor intercambiável, padronizado, descontextualizado, não tem condições de exercer essa mediação com sensibilidade e eficácia. O conhecimento escolar não se transmite de forma neutra; ele precisa ser

recriado na relação pedagógica, o que exige a escuta, a leitura crítica da realidade e a capacidade de produzir sentidos — habilidades que não podem ser prescritas em roteiros fixos.

Além disso, pesquisas recentes no Brasil confirmam a tendência de controle crescente sobre o trabalho do professor. Estudos divulgados pela Fundação Carlos Chagas (Oliveira & Duarte, 2022) indicam que a adoção de materiais didáticos apostilados, combinada com metas de desempenho baseadas em avaliações externas, tem limitado as possibilidades de escolha pedagógica dos docentes, gerando frustração profissional e sensação de perda de sentido do trabalho. Ainda assim, muitos professores resistem, reinterpretam o currículo e criam espaços de autonomia pedagógica, mesmo sob forte regulação. Isso evidencia que a docência continua sendo um campo de disputas, e que o reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento ainda encontra formas de afirmação e resistência.

A concepção de professor intercambiável também implica uma visão rebaixada da educação, que passa a ser tratada como um serviço operacional, e não como um direito social e um processo de formação humana integral. Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar é um ato profundamente político e ético, e que a autonomia do educador é condição para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Ao negar ao professor o lugar de pensador e criador de sua prática, nega-se também o potencial transformador da educação. A formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a justiça social exige professores que sejam reconhecidos como profissionais capazes de pensar, intervir e inovar.

Em síntese, a ideia de professor intercambiável compromete o reconhecimento do docente como profissional do conhecimento porque anula sua dimensão intelectual e sua autonomia ética e pedagógica. Esse modelo desvaloriza os saberes construídos na prática e na formação continuada, ignorando que o ensino é uma atividade complexa, situada e relacional. Para superar essa lógica, é necessário fortalecer políticas públicas que valorizem o protagonismo docente, incentivem a formação crítica e garantam espaços reais de decisão nas escolas. O reconhecimento do professor como um profissional do conhecimento é, portanto, essencial para a construção de uma educação democrática, plural e emancipadora.

4. DE QUE FORMAS A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PODE IMPACTAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES?

A desprofissionalização docente é um fenômeno crescente nas últimas décadas, marcado pela perda de autonomia, pela desvalorização dos saberes pedagógicos e pela crescente substituição do professor por materiais padronizados e orientações técnicas. Essa tendência não apenas compromete a identidade e o bem-estar profissional dos educadores, mas também afeta diretamente a qualidade da educação e a formação integral dos estudantes. A construção de uma escola democrática, plural e transformadora exige professores reconhecidos como profissionais do conhecimento, e não como simples executores de políticas educacionais ou meros transmissores de conteúdos.

De acordo com autores como Antônio Nóvoa (2009), a docência é uma profissão que exige formação contínua, capacidade de reflexão crítica e competência para tomar decisões em contextos complexos. Quando se desconsidera essa complexidade, a educação perde densidade e sentido. A desprofissionalização ocorre, por exemplo, quando professores são pressionados a seguir materiais apostilados, roteiros rígidos de aula ou plataformas digitais que excluem o planejamento autônomo. Esse modelo reduz a ação docente à repetição de instruções, minando a dimensão intelectual da profissão. Como consequência, enfraquece-se a mediação pedagógica, essencial para adaptar o conteúdo às realidades sociais, culturais e afetivas dos estudantes.

Essa lógica tecnicista está atrelada à concepção de um ensino bancário, criticado por Paulo Freire (1996), no qual o aluno é tratado como recipiente passivo de informações. A desprofissionalização contribui para esse modelo ao retirar do professor a função de mediador do diálogo entre saberes escolares e experiências de vida. O que está em jogo, portanto, não é apenas a autonomia do professor, mas a formação crítica, ética e política dos estudantes, que passam a ser privados de uma educação que problematiza o mundo, que constrói sentidos e que estimula a emancipação.

Pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (Oliveira & Duarte, 2022) revelam que os professores que atuam sob forte regulação externa e com

pouco espaço para decisões pedagógicas tendem a apresentar menor engajamento e motivação profissional. Essa desmotivação impacta diretamente o clima escolar, a qualidade do ensino e a construção de vínculos entre professor e aluno, fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A ausência de reconhecimento profissional também contribui para o adoecimento docente, como demonstrado em estudos sobre saúde do trabalhador da educação (Dal'Igna & Fernandes, 2020), o que agrava ainda mais os efeitos sobre a aprendizagem.

A sociologia da educação também contribui para esse debate ao apontar que a formação escolar é um processo relacional e socialmente construído. Pierre Bourdieu (1998), por exemplo, ressalta que a escola reproduz desigualdades quando desconsidera os capitais culturais dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor como intérprete e mediador das diferenças culturais torna-se ainda mais relevante. Um professor desprofissionalizado, sem espaço para fazer escolhas pedagógicas conscientes e sensíveis ao contexto dos estudantes, tende a reforçar uma educação homogênea e excludente, descolada da realidade vivida pelos alunos das camadas populares.

Além disso, o enfraquecimento da docência enquanto profissão dificulta a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Como mostra a pesquisadora Isabel Alarcão (2001), a inovação pedagógica depende da capacidade dos professores de diagnosticar necessidades, propor estratégias, avaliar percursos e reconstruir caminhos. Essa competência só é possível quando se reconhece o professor como um sujeito criador, e não como um operador de técnicas predefinidas. A formação dos estudantes exige, portanto, docentes capazes de se posicionar, de dialogar com a diversidade e de produzir conhecimentos em suas práticas.

Em uma perspectiva de política pública, a desprofissionalização também representa um obstáculo à construção de sistemas educacionais democráticos. A ideia de que qualquer pessoa pode “ensinar” desde que tenha acesso a recursos didáticos pré-formatados fragiliza a formação inicial e continuada dos docentes e reduz os investimentos na valorização da carreira. Como consequência, há menor atratividade da profissão e maior rotatividade nas escolas, fatores associados à queda de qualidade no ensino e ao descompromisso com projetos pedagógicos de longo prazo.

Portanto, a desprofissionalização docente compromete não apenas o ofício do educador, mas toda a estrutura de uma educação que se pretende significativa, crítica e transformadora. A qualidade da educação está diretamente vinculada à valorização dos professores como profissionais que pensam, decidem, inovam e refletem. Reconhecer essa centralidade implica investir em formação sólida, garantir condições dignas de trabalho e promover a autonomia pedagógica nas escolas. Sem isso, os estudantes continuarão sendo privados de uma formação que vá além da instrução técnica — uma formação que lhes permita compreender o mundo e atuar sobre ele com consciência, sensibilidade e responsabilidade.

5. QUAIS SÃO OS RISCOS DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA EXCLUSIVAMENTE POR INDICADORES, METAS E PROCEDIMENTOS EXTERNOS?

Nas últimas décadas, tem-se consolidado no campo educacional uma lógica gerencialista que transfere para o ambiente escolar práticas oriundas do mundo empresarial, com foco na mensuração de resultados, cumprimento de metas e padronização de procedimentos. A chamada “governança por resultados” impõe à educação uma racionalidade técnica que, embora justificada por objetivos de eficiência e equidade, traz consigo uma série de riscos profundos para a qualidade, a finalidade e a essência da educação. Quando indicadores e metas passam a orientar de maneira exclusiva ou predominante as práticas pedagógicas, corre-se o risco de esvaziar o sentido humanista, crítico e formativo da escola.

De acordo com Stephen Ball (2005), esse modelo de política educacional, influenciado pelas reformas neoliberais e pela cultura da performatividade, transforma os sujeitos escolares em gestores de números. Os professores deixam de ser profissionais que ensinam e acompanham processos de aprendizagem para se tornarem operadores de metas, pressionados a “entregar resultados”. Os estudantes, por sua vez, passam a ser avaliados quase que exclusivamente por seu desempenho em provas padronizadas, reduzindo-se a educação a um processo de treinamento para exames. Esse cenário compromete a complexidade do processo educativo e enfraquece a formação integral dos indivíduos.

Além disso, os indicadores e metas — apesar de sua aparente objetividade — não são neutros. Eles são construídos a partir de determinados valores e

interesses, e frequentemente desconsideram os contextos sociais, culturais e econômicos das comunidades escolares. Como aponta Miguel Arroyo (2013), essa padronização desrespeita a diversidade dos sujeitos e das experiências educativas, impondo uma lógica única e hierárquica de qualidade. Escolas que atendem populações vulnerabilizadas acabam sendo penalizadas por resultados abaixo da média, ignorando-se as desigualdades estruturais que condicionam o desempenho dos estudantes. Com isso, a lógica meritocrática se impõe, aprofundando as desigualdades e promovendo um processo de culpabilização dos professores e das escolas públicas.

Pesquisas recentes da Fundação Carlos Chagas (Oliveira & Duarte, 2022) revelam que o foco excessivo em metas e indicadores tem gerado um ambiente de estresse constante nas escolas, levando professores à exaustão, à perda de sentido no trabalho e à adoção de práticas pedagógicas cada vez mais restritas e instrumentais. Os conteúdos curriculares passam a ser selecionados com base no que “cai na prova”, e não no que é significativo para o desenvolvimento intelectual, ético e social dos alunos. A cultura da avaliação externa em larga escala estimula a chamada “didática do adestramento”, comprometendo a autonomia pedagógica e o pensamento crítico.

A filósofa Martha Nussbaum (2015) alerta para os riscos de uma educação que abandona sua vocação humanista em nome da eficiência econômica. Para ela, uma formação voltada apenas para resultados mensuráveis destrói as condições para o florescimento da empatia, do pensamento criativo e da capacidade de julgamento ético. A educação perde seu potencial de formar cidadãos comprometidos com o bem comum, tornando-se um mecanismo de produção de mão de obra funcional ao mercado. Essa visão empobrecedora da escola compromete os princípios democráticos e o direito à formação plena.

Outra consequência desse modelo é o enfraquecimento da participação democrática na gestão escolar. Quando as decisões pedagógicas são centralizadas em órgãos externos e orientadas exclusivamente por dados quantitativos, os educadores e as comunidades perdem espaço para construir projetos coletivos baseados nas suas realidades. Isso gera um sentimento de alienação e desengajamento, em contraste com os princípios de gestão democrática previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). A educação deixa

de ser um espaço de construção coletiva para se tornar um setor administrado por números.

É importante destacar que indicadores e metas não são, por si, negativos. Eles podem ser ferramentas valiosas para diagnosticar realidades, avaliar políticas e promover melhorias. O problema reside na centralidade exclusiva que têm assumido nos processos educativos e na forma como são utilizados para controlar, ranquear e punir escolas, sem considerar a riqueza dos contextos e das subjetividades envolvidas na prática pedagógica. Como defendem Cipriano Luckesi (2002) e Maria do Rosário Mortatti (2010), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, dialógico e contextualizado, e não como instrumento de coerção ou exclusão.

Em síntese, uma educação pautada exclusivamente por indicadores, metas e procedimentos externos incorre no risco de esvaziar o sentido formativo da escola, desvalorizar a docência, intensificar desigualdades sociais e enfraquecer a construção da cidadania. Para garantir uma educação de qualidade, é necessário articular indicadores com processos qualitativos, valorizar os saberes dos educadores e promover o protagonismo das comunidades escolares na definição de seus projetos. A educação não pode ser reduzida a números: ela é, acima de tudo, um processo humano, ético e social, voltado à formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação do mundo.

6. É POSSÍVEL CONCILIAR POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COM A VALORIZAÇÃO DA SINGULARIDADE E DA CRIATIVIDADE DOCENTE? COMO?

A tensão entre a normatização imposta pelas políticas públicas educacionais e a valorização da criatividade e singularidade docente é uma das questões centrais do debate educacional contemporâneo. Nas últimas décadas, reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil, têm privilegiado modelos pautados em resultados, controle e padronização, promovendo uma lógica burocrática que tende a reduzir a autonomia e a potência inventiva dos professores. No entanto, a conciliação entre políticas públicas e a valorização da criatividade docente não apenas é possível, como necessária, desde que se repense a forma como essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas.

Autores como António Nóvoa (2009) defendem que a valorização docente não se limita a melhores salários ou à oferta de cursos de formação, mas passa essencialmente pelo reconhecimento do professor como um profissional do conhecimento, capaz de criar, adaptar e refletir sobre sua prática. Isso exige políticas que partam da escuta ativa dos educadores e que ofereçam margens para a experimentação, o erro, a reinvenção e a construção coletiva do saber pedagógico. Quando os professores são tratados como executores de prescrições externas, a criatividade tende a ser sufocada. Mas quando são vistos como sujeitos de autoria, as políticas ganham potência transformadora.

A experiência brasileira mostra tanto as dificuldades quanto as possibilidades dessa conciliação. De um lado, programas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm sido criticados por induzirem uma uniformização dos currículos e uma pressão por resultados, frequentemente dissociados da realidade das escolas (Freitas, 2018). De outro lado, há experiências de políticas públicas mais abertas à participação e à contextualização, como os projetos político-pedagógicos construídos coletivamente nas escolas e a adoção de currículos integradores e flexíveis em redes municipais.

Pesquisadores como Dalila Andrade Oliveira (2021) destacam que o conflito entre padronização e criatividade é menos uma oposição inevitável e mais uma questão de modelo de gestão. Políticas centradas em metas e controle de desempenho tendem a silenciar a voz do professor. Já políticas orientadas por princípios democráticos, como gestão participativa, formação contínua crítica e avaliação formativa, podem criar ambientes favoráveis à valorização da singularidade docente. Isso implica reconhecer que a criatividade na docência não é um dom individual, mas uma prática social e situada, que depende de condições materiais, tempo, diálogo e confiança institucional.

Do ponto de vista filosófico, Hannah Arendt (2000) nos lembra que a educação é o espaço onde o novo pode surgir, e que os educadores têm o papel fundamental de apresentar o mundo às novas gerações, mas também de acolher sua imprevisibilidade. Políticas públicas que engessam o currículo e instrumentalizam o ensino impedem esse encontro entre o velho e o novo. Já aquelas que criam possibilidades para a interpretação crítica dos saberes e para o reconhecimento

das múltiplas formas de ensinar favorecem a emergência da criatividade docente como ato político e pedagógico.

Na prática, conciliar diretrizes educacionais com a liberdade criadora dos professores exige um redesenho das próprias políticas. Isso inclui: garantir formação inicial e continuada voltada para a autonomia e a reflexão crítica (Libâneo, 2021); fomentar espaços colaborativos de construção curricular nas escolas; criar processos avaliativos mais qualitativos e dialógicos; e assegurar tempo de planejamento e condições de trabalho que permitam o exercício da autoria. A escola não pode ser um espaço apenas de reprodução, mas de invenção coletiva, e para isso o professor deve ser reconhecido como um sujeito de práxis, não um técnico de sala de aula.

Um exemplo de política pública que dialoga com essas ideias é o Programa de Inovação Educação Conectada, que visa integrar tecnologia ao ensino, mas de modo articulado com os projetos pedagógicos das escolas. A ideia central não é prescrever o uso de determinadas ferramentas, mas apoiar os professores na elaboração de práticas pedagógicas que façam sentido para seus alunos e contextos. Da mesma forma, algumas redes municipais têm adotado a metodologia dos itinerários formativos com foco na escuta dos docentes e na valorização dos saberes locais.

Em síntese, a possibilidade de conciliar políticas públicas educacionais com a valorização da criatividade e da singularidade docente depende de uma mudança de paradigma. É necessário superar a visão instrumental da docência e reconhecer o professor como um profissional que pensa, decide e cria. Políticas públicas não devem ser camisas de força, mas **fios condutores abertos à interpretação, à negociação e à construção coletiva**. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade, crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

7. DE QUE MANEIRA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PODE RESISTIR À LÓGICA TECNOCRÁTICA E RECUPERAR SUA DIMENSÃO ÉTICA, CRÍTICA E HUMANIZADORA?

Vivemos uma época em que a educação, cada vez mais, é atravessada por uma lógica tecnocrática: decisões são tomadas a partir de métricas, plataformas digitais e indicadores padronizados; currículos são organizados em função de

competências previamente determinadas; professores são pressionados a cumprir metas e prazos impostos de fora da realidade escolar. Essa racionalidade, que reduz a complexidade do processo educativo a procedimentos técnicos e operacionais, ameaça a própria essência da prática pedagógica, esvaziando-a de sua dimensão ética, crítica e humanizadora.

No entanto, a resistência a essa lógica não apenas é possível, como também é urgente e necessária. A prática pedagógica pode e deve constituir-se como um espaço de contracorrente, de criação de sentidos, de reflexão coletiva e de compromisso com a formação de sujeitos críticos. Como aponta Paulo Freire (1996), ensinar é sempre um ato ético e político, e não uma simples transferência de conteúdos. Recuperar essa dimensão exige, antes de tudo, reafirmar a pedagogia como um campo de humanização e transformação social, e não de mera aplicação de normas e técnicas.

A lógica tecnocrática se sustenta na crença de que problemas educacionais podem ser resolvidos por soluções técnicas e modelos prontos, muitas vezes importados de contextos estrangeiros ou impostos por organismos internacionais. Ela retira dos professores o direito de pensar a própria prática, convertendo-os em aplicadores de métodos e mediadores de plataformas. Essa tendência é visível, por exemplo, na crescente adoção de sistemas educacionais baseados em algoritmos, inteligência artificial e aprendizagem adaptativa, que prometem “eficiência” mas ignoram a dimensão relacional, cultural e subjetiva da aprendizagem (OLIVEIRA; DUARTE, 2022).

Resistir a essa lógica tecnocrática passa, em primeiro lugar, pela revalorização da experiência pedagógica como processo dialógico, situado e histórico. Como afirma Jorge Larrosa (2002), a educação não pode ser reduzida a procedimentos que garantem resultados previsíveis: ela é encontro, escuta, tempo partilhado. Ao recusar a pressa das metas e a objetividade dos indicadores, o professor pode criar espaços de pausa e reflexão dentro da sala de aula, abrindo-se à escuta do outro e à produção de conhecimento com sentido.

Do ponto de vista filosófico, a prática pedagógica deve retomar o que Hannah Arendt (2000) chama de *responsabilidade com o mundo*. Educar é apresentar o mundo aos mais jovens, mas também é confiar que eles podem transformá-lo.

Isso exige uma ética da presença, da palavra e da ação, que não se coaduna com modelos automatizados de ensino. Professores que escolhem escutar seus alunos, promover debates, problematizar a realidade e construir conhecimento coletivo estão, mesmo sob condições adversas, afirmando uma pedagogia humanizadora.

A pedagogia crítica, portanto, é uma forma de resistência à tecnocracia. Ela se expressa em práticas que recusam o ensino como treinamento e afirmam a escola como espaço de emancipação. Como destaca Henry Giroux (2017), os professores são intelectuais públicos, ou seja, sujeitos que, por meio de sua prática, intervêm na vida social. Isso significa repensar o currículo a partir das vivências dos estudantes, valorizar o conhecimento local, trabalhar com projetos integradores e, sobretudo, cultivar o pensamento crítico como ferramenta de leitura e transformação do mundo.

É nesse sentido que políticas públicas e projetos pedagógicos podem ser ressignificados. Em vez de adotar tecnologias como soluções neutras, as escolas podem apropriar-se delas de maneira crítica, promovendo o letramento digital ético, o combate à desinformação e a produção colaborativa de saberes. Do mesmo modo, avaliações podem deixar de ser instrumentos de controle e se tornarem oportunidades de escuta e acompanhamento dos processos de aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Outro caminho importante é fortalecer os espaços de formação continuada com foco na reflexão coletiva sobre a prática docente. A formação crítica — aquela que valoriza a escuta, o diálogo entre pares e a produção de saberes pedagógicos — é essencial para sustentar práticas comprometidas com a humanização do ensino. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), os professores precisam ser reconhecidos como produtores de conhecimento e protagonistas da transformação educacional.

Portanto, resistir à lógica tecnocrática não significa recusar toda forma de organização ou uso de tecnologias, mas sim subordiná-las a um projeto ético e político de educação. Significa perguntar sempre: “Para quem educamos? Com que propósito? Em que condições?”. A prática pedagógica, ao recuperar sua dimensão ética e crítica, torna-se mais do que um ato de ensinar: torna-se um gesto de esperança, de invenção e de cuidado com o mundo.

8. QUE PAPEL A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PODE DESEMPENHAR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL?

A autonomia profissional docente é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação democrática, crítica e de qualidade. No entanto, em tempos marcados por políticas de controle, padronização curricular e esvaziamento da dimensão intelectual da docência, essa autonomia tem sido constantemente ameaçada. Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores assume papel estratégico, não apenas como instrumento de qualificação técnica, mas como campo de disputa sobre os sentidos do trabalho docente e da própria escola.

Tradicionalmente, a formação docente no Brasil foi marcada por uma ênfase tecnicista, com foco na instrumentalização para o cumprimento de tarefas pedagógicas previamente determinadas. Esse modelo pouco contribui para o fortalecimento da autonomia, pois reduz o professor a um aplicador de métodos e a um executor de orientações prescritas. Em contraposição, autores como Libâneo (2021) e Gatti (2019) defendem uma concepção de formação que articula teoria e prática, crítica e ação, conhecimento científico e experiência, entendendo o professor como um intelectual prático, capaz de analisar, julgar e decidir de forma responsável sobre sua intervenção pedagógica.

A formação inicial, nesse sentido, deve ir além da aquisição de técnicas e conteúdos. É preciso formar professores com base em fundamentos epistemológicos, éticos e políticos que lhes permitam compreender a complexidade da prática educativa. Como aponta Tardif (2014), a docência envolve um saber plural, que articula conhecimentos acadêmicos, curriculares e experienciais. Reconhecer essa pluralidade é reconhecer também que a autonomia não se constrói individualmente, mas em relação com outros saberes, sujeitos e contextos.

Nesse processo, os cursos de licenciatura devem oferecer aos futuros docentes oportunidades de vivência crítica da realidade escolar, com estágios supervisionados que não sejam apenas momentos de observação, mas espaços de reflexão e intervenção consciente. Ao mesmo tempo, é necessário que esses cursos superem a fragmentação disciplinar e valorizem as dimensões ético-políticas

da formação. Como afirma Nóvoa (2017), formar professores é formar sujeitos capazes de tomar decisões pedagógicas em contextos reais e desafiadores — e isso requer tempo, diálogo e compromisso com a construção de sentidos.

A formação continuada, por sua vez, deve ser entendida como um direito profissional e uma necessidade permanente, e não como resposta pontual a carências. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada eficaz é aquela que parte das necessidades reais dos professores, valoriza suas experiências e promove processos coletivos de análise e produção de conhecimento. Quando organizada a partir de práticas reflexivas, ela pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento da autonomia profissional, pois possibilita ao docente reconstruir criticamente suas práticas, compreender os condicionantes institucionais e sociais de sua ação, e elaborar respostas pedagógicas mais coerentes com sua realidade.

A formação voltada à autonomia não se limita, portanto, a eventos esporádicos ou cursos de atualização. Ela precisa ser incorporada ao cotidiano das escolas, por meio de tempos institucionais garantidos para o estudo, a troca entre pares e a produção coletiva de saberes pedagógicos. Iniciativas como Grupos de Trabalho Pedagógico, Comunidades de Aprendizagem Docente e Projetos de Pesquisa-Ação mostram que a escola pode ser também um espaço de formação permanente.

Outro aspecto central é a articulação entre formação docente e políticas educacionais. Políticas de valorização da carreira, que garantam condições dignas de trabalho e espaços para a participação dos professores na gestão escolar e na construção curricular, são fundamentais para que a formação se traduza em autonomia efetiva. Sem essas condições, a formação corre o risco de se tornar retórica ou de ser capturada por interesses externos à prática docente.

A autonomia profissional, nesse sentido, não é o direito de fazer o que se quer, mas a responsabilidade de fazer escolhas pedagógicas fundamentadas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Ela se constrói no encontro entre o saber, a experiência e a ação ética. E a formação docente, se orientada por princípios democráticos e críticos, pode ser o principal caminho para essa construção.

9. COMO A ESCOLA PODE SE TORNAR UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO, E NÃO APENAS DE APLICAÇÃO DE POLÍTICAS EXTERNAS?

A escola pública tem sido, historicamente, tensionada entre dois polos: de um lado, a expectativa de que funcione como agente de transformação social; de outro, a realidade de sua crescente submissão a diretrizes externas, metas padronizadas e políticas educacionais que muitas vezes ignoram as especificidades de seus sujeitos e territórios. Nesse cenário, afirmar a escola como espaço de produção coletiva de conhecimento é um gesto de resistência e reinvenção que resgata seu papel como instituição viva, crítica e criadora.

Em grande parte das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas — muitas delas inspiradas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE — a escola tem sido compreendida como um instrumento de execução: ela aplica políticas, implementa currículos, cumpre metas. Os professores, por sua vez, são vistos como operadores de instruções externas, o que compromete sua autonomia e sua potência criadora. Conforme analisa Ball (2005), esse processo de *performatividade* transforma os educadores em cumpridores de indicadores, deslocando o foco da formação humana para a eficiência técnica.

Contudo, a escola não precisa se limitar a esse papel. Ela pode e deve assumir-se como um território de produção de saberes, onde professores, estudantes e comunidade participam da construção de conhecimentos significativos, contextualizados e transformadores. Para isso, é necessário reconhecer que o conhecimento não se limita ao que vem de fora — via apostilas, plataformas digitais ou avaliações padronizadas — mas também é produzido a partir das experiências, vivências e relações que se tecem no cotidiano escolar.

A produção coletiva de conhecimento pressupõe um redirecionamento das práticas pedagógicas. Envolve o rompimento com a lógica transmissiva e o fortalecimento de metodologias participativas, investigativas e colaborativas. Autores como Paulo Freire (1996) insistem que ensinar é um ato dialógico e problematizador: não se trata de depositar saberes prontos nos alunos, mas de construir com eles uma leitura crítica do mundo. Essa abordagem não se opõe ao conhecimento

sistematizado, mas o reinterpreta à luz das realidades locais, das culturas juvenis, das demandas sociais e das urgências históricas.

Uma escola que produz conhecimento é aquela que valoriza a escuta, a pesquisa, o trabalho interdisciplinar e os projetos integradores. Iniciativas como Grupos de Estudo e Pesquisa com participação de estudantes, feiras científicas baseadas em temas de interesse local, e projetos curriculares que articulam saberes escolares e populares, mostram que é possível criar uma cultura investigativa no ambiente escolar (SANTOMÉ, 2013). Esses movimentos ressignificam o papel do professor, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e se torna mediador, pesquisador e intelectual orgânico, nos termos de Giroux (2017).

Além disso, a produção coletiva de conhecimento exige a superação da fragmentação institucional. Muitas escolas enfrentam um cotidiano burocrático e isolado, onde cada professor atua em sua sala sem interlocução com os demais. Transformar a escola em um espaço de saber compartilhado requer tempo, estrutura e intencionalidade para o trabalho coletivo. O Projeto Político-Pedagógico, os Conselhos Escolares e os tempos de planejamento devem ser resgatados como arenas de debate, formação e criação coletiva — e não apenas como formalidades administrativas.

Outro ponto essencial é a valorização do saber docente. Conforme defendem Tardif (2014) e Gatti (2019), os professores são sujeitos que constroem conhecimento a partir da prática. A experiência pedagógica, quando sistematizada, analisada e compartilhada, torna-se fonte legítima de saber educativo. Criar espaços de documentação e reflexão sobre a prática — como portfólios, registros colaborativos, rodas de estudo e publicações escolares — é um caminho potente para tornar visível esse conhecimento que emerge da escola.

Por fim, é preciso repensar as próprias políticas públicas. Em vez de imporem modelos prontos e descontextualizados, as políticas podem ser construídas a partir das experiências escolares, de modo participativo e democrático. O fortalecimento de redes de escolas, fóruns educacionais e instâncias colegiadas é fundamental para que as decisões sobre o que e como ensinar sejam tomadas com base no diálogo entre os sujeitos da educação e não sobre eles.

A escola, portanto, não é apenas lugar de reprodução de normas ou de implementação de diretrizes externas. Ela é, ou pode ser, um lugar de criação, de invenção, de pensamento vivo. Tornar-se um espaço de produção coletiva de conhecimento é resgatar sua função pública, política e formadora. É afirmar que o saber não é monopólio dos centros de poder, mas pode emergir do chão da escola, da troca entre sujeitos e da escuta sensível à realidade.

10. COMO OS PRÓPRIOS PROFESSORES PODEM FORTALECER SUA RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL E COLETIVA DIANTE DESSES DESAFIOS?

A profissão docente, no contexto contemporâneo, enfrenta múltiplos desafios: a intensificação do trabalho, a precarização das condições de ensino, a desvalorização social da carreira e a imposição de políticas educacionais cada vez mais centralizadoras e padronizadas. Diante desse cenário, a responsabilidade profissional dos professores — entendida não como obediência a normas externas, mas como compromisso ético, político e pedagógico com a formação humana — precisa ser ressignificada e fortalecida. Esse fortalecimento, no entanto, não depende apenas de reformas institucionais: os próprios professores podem (e devem) ser protagonistas nesse processo, mobilizando práticas coletivas, críticas e autônomas.

Um primeiro passo fundamental é o reconhecimento do caráter intelectual e político da docência. Conforme argumenta Giroux (2017), os professores são intelectuais transformadores, cujas ações influenciam diretamente na formação das consciências e na construção do mundo social. Tal reconhecimento exige a superação da visão tecnicista da profissão, que reduz o educador a mero aplicador de conteúdos e políticas. Ao se perceberem como produtores de saberes e agentes de transformação, os professores podem assumir com mais clareza sua responsabilidade não apenas pelo ensino, mas também pela construção de sentidos, valores e práticas educativas democráticas.

Para que isso aconteça, é necessário investir na reflexão crítica sobre a prática docente. Essa reflexão não pode ser individualista, solitária ou apenas introspectiva: ela deve ocorrer em espaços coletivos, como grupos de estudo, projetos de formação continuada, comunidades de aprendizagem e redes colab-

borativas entre escolas. Segundo Zeichner (2010), a profissionalização docente exige práticas de colaboração que possibilitem aos professores aprenderem uns com os outros, compartilhando saberes, analisando desafios comuns e construindo soluções solidárias. Tais espaços são fundamentais para fortalecer o senso de responsabilidade coletiva e romper com o isolamento que frequentemente marca o cotidiano escolar.

Outro eixo importante é a participação ativa na elaboração e revisão dos projetos pedagógicos das escolas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) não deve ser um documento burocrático, mas uma construção viva, que refletia os valores, escolhas e compromissos da comunidade escolar. A responsabilidade profissional se expressa quando os professores assumem protagonismo na definição dos currículos, nas decisões didáticas, na avaliação institucional e nas estratégias de enfrentamento das desigualdades. Como defendem Apple (2006) e Libâneo (2021), a participação docente nesses processos é condição para a construção de uma escola democrática e emancipada.

Além disso, é preciso que os professores se envolvam ativamente nas lutas por valorização profissional, condições dignas de trabalho e autonomia pedagógica. A responsabilidade docente não pode ser desvinculada da defesa da educação pública e dos direitos educacionais dos estudantes. Nesse sentido, os sindicatos, fóruns de educação, conselhos escolares e movimentos sociais são espaços estratégicos de articulação coletiva. A inserção dos professores nesses espaços fortalece sua identidade profissional e amplia sua capacidade de incidir sobre as políticas educacionais.

Um aspecto também central para o fortalecimento da responsabilidade profissional é a produção e sistematização dos saberes da prática docente. Professores constroem conhecimento pedagógico todos os dias, a partir de suas experiências, desafios e invenções. Contudo, muitas vezes, esses saberes permanecem invisíveis, não reconhecidos como produção legítima de conhecimento. Conforme defendem Tardif (2014) e Gatti (2019), a valorização desses saberes exige sua documentação, análise crítica e socialização — por meio de registros pedagógicos, publicações, participação em eventos e projetos de pesquisa colaborativa.

Por fim, a responsabilidade profissional também se sustenta na ética do cuidado e da escuta. Em tempos de crescente desumanização das relações escolares — marcadas por metas, avaliações e dados —, recuperar a dimensão ética da docência é um gesto de resistência. Cuidar dos estudantes, ouvir suas vozes, acolher suas histórias e construir vínculos significativos são formas de reafirmar a centralidade do humano na educação. Essa ética, conforme Freire (1996), é inseparável da responsabilidade: não se trata de seguir normas externas, mas de responder com liberdade e consciência às demandas concretas da realidade educativa.

Assim, os professores podem fortalecer sua responsabilidade profissional ao se reconhecerem como sujeitos de saber, ao se articularem coletivamente, ao participarem das decisões escolares, ao se engajarem em lutas sociais e ao cultivarem uma prática pedagógica ética e crítica. Esse movimento não depende exclusivamente de mudanças estruturais ou de políticas governamentais — embora estas sejam importantes —, mas da disposição dos educadores de assumirem sua condição de autores do processo educativo. Como nos lembra Nóvoa (2017), “não há transformação da escola sem o protagonismo dos professores”.

11. QUE CONCEPÇÃO DE “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO” ESTÁ POR TRÁS DAS POLÍTICAS QUE TENDEM A PADRONIZAR E CONTROLAR O TRABALHO DOCENTE?

Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm sido cada vez mais atravessadas por discursos sobre a necessidade de garantir “qualidade da educação”. No entanto, essa noção, aparentemente consensual, abriga disputas profundas. Em contextos de reforma educacional influenciados por organismos multilaterais e por modelos de gestão empresarial, a “qualidade” frequentemente se reduz à eficiência de resultados mensuráveis. Essa concepção tecnocrática e produtivista impõe padrões, controles e avaliações externas ao trabalho docente, fragilizando sua autonomia, desvalorizando a dimensão pedagógica crítica e esvaziando o sentido formativo mais amplo da educação.

De acordo com Stephen Ball (2005), esse processo está inserido no que ele chama de “nova gerência pública” (*new public management*), uma racionalidade

que passa a organizar os sistemas educacionais a partir de critérios de desempenho, produtividade e accountability. Nessa lógica, a qualidade da educação é entendida como a capacidade de atingir metas estabelecidas previamente, sobretudo relacionadas ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Os professores, por sua vez, são responsabilizados individualmente pelos resultados, sendo submetidos a mecanismos de vigilância e regulação que reduzem sua autonomia pedagógica e seu papel como sujeitos do conhecimento.

Essa lógica é sustentada por uma concepção instrumental de educação, centrada na aquisição de habilidades cognitivas e competências técnicas voltadas ao mercado de trabalho. Conforme analisam Freitas (2018) e Sordini (2020), trata-se de uma visão que prioriza o “treinamento” em detrimento da formação, valorizando aquilo que pode ser testado, quantificado e comparado entre redes, escolas e países. A noção de “qualidade”, nesse modelo, perde seu vínculo com os princípios de equidade, diversidade, cidadania e emancipação humana, e passa a ser sinônimo de rendimento acadêmico padronizado.

Essa abordagem ignora as condições sociais, econômicas e culturais em que se realiza o processo educativo, assim como desconsidera as singularidades de cada território e comunidade escolar. Como lembra Dubet (2015), a igualdade de resultados, tal como é promovida por essas políticas, não garante justiça, pois parte de uma concepção homogeneizadora que trata os diferentes como se fossem iguais. Ao buscar nivelar as práticas escolares, as políticas de padronização anulam os saberes locais, invisibilizam os sujeitos e impõem uma cultura de obediência ao invés de reflexão crítica.

No centro dessa crítica está o trabalho docente, que passa a ser definido a partir de protocolos, roteiros, planos de aula prescritos e plataformas digitais. A criatividade, a escuta, a sensibilidade pedagógica e a construção coletiva de saberes — que são elementos essenciais à boa prática docente — perdem espaço frente a uma concepção técnica, controlada e fragmentada da atividade educativa. Como argumenta Libâneo (2021), o ensino se transforma em uma “atividade operativa”, esvaziada de intencionalidade formativa e de engajamento ético com os sujeitos da aprendizagem.

Em oposição a essa lógica, diversos pesquisadores defendem uma concepção mais ampla e crítica de qualidade da educação, ancorada nos princí-

pios da justiça social, da valorização da diversidade e da formação integral dos sujeitos. Essa perspectiva entende que a qualidade não pode ser reduzida ao desempenho em testes, mas deve considerar a qualidade das relações pedagógicas, a participação democrática na escola, o reconhecimento dos saberes dos estudantes e a construção de projetos educativos contextualizados. É nessa direção que apontam autores como Arroyo (2017), Növoa (2017) e Gatti (2019), ao reafirmarem que uma educação de qualidade exige o reconhecimento do professor como profissional do conhecimento, dotado de autonomia, responsabilidade e capacidade crítica.

Assim, a concepção de qualidade que fundamenta as políticas de padronização e controle docente é, em última instância, uma visão empobrecida de educação, centrada na lógica do mercado, na busca de resultados e na uniformização das práticas. Ela transforma a escola em espaço de gestão de metas, e o professor, em executor de prescrições externas. Enfrentar essa concepção exige recuperar a dimensão ética, política e humanizadora da educação, reafirmando que a verdadeira qualidade se constrói a partir do diálogo, da escuta, da diversidade e da autonomia profissional dos educadores.

12. COMO O VALOR SOCIAL DOS PROFESSORES PODE SER RESSIGNIFICADO?

O valor social da profissão docente tem sido historicamente marcado por ambivalências. Embora os professores sejam frequentemente homenageados em discursos simbólicos e datas comemorativas, esse reconhecimento raramente se traduz em condições materiais dignas, prestígio profissional e participação efetiva nas decisões educacionais. Em um cenário de transformações nas políticas públicas, de avanço da lógica mercantil na educação e de precarização do trabalho docente, torna-se urgente discutir formas de ressignificar o valor social dos professores, compreendendo esse processo não apenas como uma questão de imagem, mas como uma reconstrução profunda do papel do educador na sociedade contemporânea.

Ressignificar o valor social da docência implica, antes de tudo, reconhecer os professores como profissionais do conhecimento, dotados de saberes específicos, autonomia intelectual e responsabilidade ética. Conforme argumenta Növoa

(2017), os professores devem ser vistos não como meros executores de políticas ou aplicadores de conteúdos, mas como autores de práticas pedagógicas criativas, contextualizadas e socialmente comprometidas. Esse reconhecimento depende de uma mudança cultural que valorize o trabalho intelectual dos docentes e sua capacidade de mediação crítica entre os conhecimentos científicos e a realidade vivida pelos estudantes.

Segundo Tardif (2014), os saberes da docência são múltiplos e complexos, articulando conhecimentos disciplinares, pedagógicos e experienciados, que se constroem ao longo do tempo em práticas situadas. A valorização desses saberes exige que a sociedade reconheça a docência como uma profissão que demanda formação especializada, desenvolvimento contínuo e capacidade de reflexão crítica. Ressignificar o valor social dos professores significa, portanto, desconstruir a visão de que “qualquer um pode ensinar”, substituindo-a por uma compreensão fundamentada na complexidade da prática pedagógica.

Esse processo também passa por mudanças nas políticas públicas. Gatti (2019) aponta que a valorização docente envolve necessariamente a garantia de carreira, salários adequados, condições de trabalho dignas e investimento em formação inicial e continuada. A precarização das condições de exercício da docência afeta não apenas o bem-estar dos professores, mas compromete a atratividade da carreira e sua legitimidade social. Políticas públicas que promovam o fortalecimento da profissão docente são, portanto, estratégicas para ressignificar seu valor aos olhos da sociedade.

Outro elemento central para essa ressignificação é o fortalecimento da identidade coletiva dos professores. O trabalho docente é, muitas vezes, solitário e marcado pelo isolamento. A construção de redes colaborativas, comunidades de prática e movimentos de valorização profissional pode contribuir para ampliar a visibilidade da docência como um campo de saber, luta e compromisso público. Como destaca Libâneo (2021), a construção do profissionalismo docente exige articulação entre competência técnica, engajamento político e responsabilidade ética, e isso se fortalece em espaços de construção coletiva.

A mídia e os meios de comunicação também desempenham um papel importante na construção da imagem social dos professores. Combater narrativas que culpabilizam os docentes por falhas estruturais da educação e que os asso-

ciam à baixa produtividade é fundamental. Em contrapartida, é necessário divulgar experiências bem-sucedidas, reconhecer a complexidade do trabalho docente e apresentar a escola como espaço de criação e transformação. Segundo Arroyo (2017), a docência deve ser vista como uma prática social essencial à democracia, à cidadania e à construção de uma sociedade justa.

Por fim, é preciso considerar a centralidade do vínculo entre professores, estudantes e comunidades. A valorização social da docência também se fortalece na medida em que os professores são reconhecidos por sua atuação transformadora nos territórios onde atuam. O reconhecimento vindo da comunidade escolar — estudantes, famílias, lideranças locais — é uma dimensão fundamental do valor social docente, pois expressa a confiança depositada na escola como espaço de formação humana.

Ressignificar o valor social dos professores, portanto, não é um gesto isolado, mas um movimento complexo que envolve mudanças culturais, políticas, institucionais e simbólicas. Implica reconhecer a docência como uma profissão intelectual e ética, garantir condições dignas de trabalho, promover políticas públicas consistentes de valorização e formação, fortalecer a identidade coletiva da categoria e construir narrativas sociais que resgatem o papel estratégico dos professores na construção do futuro. Sem esse reconhecimento, não há como avançar em direção a uma educação pública de qualidade, democrática e emancipadora.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas no presente ensaio, constata-se que a docência transcende em muito uma mera função técnica ou administrativa, configurando-se, antes, como uma prática iminentemente ética, intelectual e política. Em um contexto marcado pela hegemonia de modelos tecnocráticos, pela ênfase na performatividade e pela progressiva desprofissionalização do magistério, urge reafirmar a autonomia e a responsabilidade docente como pilares fundamentais para a qualidade da educação.

Verificou-se que a lógica que reduz o professor a um agente intercambiável não apenas compromete sua identidade profissional, mas também o próprio caráter formativo da instituição escolar. A docência, quando despojada de sua

dimensão criativa, crítica e contextualizada, vê-se fragilizada diante de políticas educacionais que privilegiam resultados quantificáveis em detrimento de processos pedagógicos significativos, valorizando a conformidade em vez da reflexão autônoma.

Não obstante, este estudo demonstra que a resistência docente se manifesta de maneira concreta e plural. Mesmo frente a pressões estruturais adversas, inúmeros educadores têm empreendido esforços para ressignificar suas práticas, reinterpretar diretrizes curriculares, consolidar vínculos no espaço escolar e construir coletivamente projetos pedagógicos alinhados a um sentido humanizador. Tais iniciativas evidenciam a viabilidade de um modelo educacional que rejeita a lógica do adestramento e reafirma o compromisso com uma formação crítica, democrática e emancipatória.

Nesse sentido, torna-se imperativo repensar as políticas públicas voltadas à educação. Não se trata de desconsiderar a importância de indicadores ou diretrizes, mas de subordiná-los a princípios que priorizem a valorização profissional, o respeito às diversidades contextuais e a participação efetiva das comunidades escolares. É premente investir em formação inicial e continuada de qualidade, assegurar condições laborais dignas e estabelecer um pacto social que reconheça o docente como sujeito produtor de conhecimento e agente central na transformação da sociedade.

Como desdobramentos para investigações futuras, sugerem-se as seguintes linhas de pesquisa: 1) análise de experiências pedagógicas que articulem, de forma equilibrada, autonomia docente e políticas curriculares centralizadas; 2) investigação dos impactos subjetivos e pedagógicos da cultura da performatividade sobre o trabalho docente em diferentes sistemas de ensino; 3) exploração de modelos formativos que fortaleçam a autoria pedagógica em contraposição à padronização excessiva; 4) exame do papel das tecnologias digitais na reconfiguração da autonomia profissional e na (re)valorização do saber docente.

Conclui-se, portanto, que a docência constitui um campo em permanente disputa. O desafio contemporâneo reside em resgatar seu estatuto social e formativo, confrontando os mecanismos de controle que a ameaçam e fomentando as práticas que a reinventam no cotidiano. Nas palavras de Hannah Arendt, educar

implica assumir a responsabilidade por um mundo que demanda constante renovação — e, nesse processo, os professores não se limitam a transmitir técnicas, mas assumem o duplo papel de guardiões do legado cultural e inauguradores de futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas educacionais**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o novo sistema de gerência pública na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 15-32, abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais globalizadas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Pedro R. Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAL'IGNA, M. C.; FERNANDES, J. C. **O adoecimento docente e a desvalorização do trabalho educativo**. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 2, p. 1–21, 2020.
- DUBET, François. **A escola dos tempos incertos**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Cortez, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma do ensino médio e a base nacional comum: desmonte da escola pública e da profissão docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade da educação: consensos e controvérsias**. São Paulo: Moderna, 2018.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: a construção de uma profissão**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Políticas educacionais e desvalorização do trabalho docente: o caso da reforma do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e022380, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.222380>.

LARROSA, Jorge. **Desafios da educação – Jorge Larrosa fala sobre professores “completamente intercambiáveis”**. Entrevistado por Ernesto Granetto. YouTube, 24 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e profissionalismo docente: dilemas e alternativas. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Avaliação educacional em larga escala: tendências, limites e possibilidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 36, p. 27-44, 2010.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 15-26, 2017.

NÓVOA, António (Org.). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional, avaliação e trabalho docente: limites e possibilidades da profissionalização. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. A.; DUARTE, L. S. Autonomia docente e políticas educacionais: entre resistências e reinvenções. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo escolar e justiça social: o que ensinar e quem decide. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SORDINI, Vanessa. A performatividade na escola: implicações da lógica avaliativa no trabalho docente. São Paulo: Appris, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Redefinindo a formação docente como desenvolvimento profissional para a justiça social. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 535-555, 2010.

CAPÍTULO 3

ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO: O QUE EDUCAÇÃO E ESCOLA TÊM A VER COM ISSO?

1 INTRODUÇÃO

O esgotamento e a exaustão têm sido temas centrais nas discussões sobre as condições de trabalho e bem-estar dos profissionais da educação. A crescente pressão sobre os docentes, aliada à falta de suporte institucional e à alta carga emocional da profissão, contribui para um cenário de desgaste que compromete tanto a saúde mental dos professores quanto a qualidade do ensino (Carlotto, 2002; Dalcin; Carlotto, 2017).

O objetivo deste estudo é analisar os impactos do esgotamento e da exaustão no contexto escolar, buscando compreender suas causas, manifestações e consequências. A proposta se baseia na revisão de pesquisas recentes que abordam a Síndrome de Burnout entre docentes, bem como nas implicações desse fenômeno para o ambiente escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes (Bomfim; Souza, 2022; Carlotto; Palazzo, 2006).

Justifica-se este estudo pela necessidade de repensar as condições de trabalho na educação e propor estratégias de intervenção que possam minimizar os efeitos do esgotamento. A pandemia de COVID-19 (embora não sendo a origem do fenômeno) intensificou essa problemática, tornando urgente a implementação de medidas que promovam um ambiente mais saudável e equilibrado para professores e estudantes (Martins, 2021).

Dessa forma, este estudo busca ampliar o conhecimento sobre a relação entre esgotamento e educação, destacando a importância de políticas institucionais voltadas à preservação do bem-estar docente e à melhoria das práticas pedagógicas (Codo, 1999; Esteve, 1999).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE AUTORES E OBRAS

Este estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica que busca compreender o esgotamento e a exaustão no contexto escolar, especialmente em relação à Síndrome de Burnout entre professores. A seleção das obras e dos autores analisados seguiu critérios de relevância acadêmica, impacto nas pesquisas educacionais e diversidade metodológica. Foram priorizadas pesquisas que abordam a relação entre as condições de trabalho docente, a saúde mental dos educadores e as consequências para a dinâmica escolar (Carlotto, 2002; Dalcin; Carlotto, 2017).

A escolha das referências incluiu estudos empíricos e revisões teóricas sobre burnout, bem como livros que discutem o mal-estar docente e suas implicações na educação (Codo, 1999; Esteve, 1999). Ademais, estudos recentes foram selecionados para garantir que as discussões refletissem o contexto atual, incluindo impactos da pandemia de COVID-19 sobre os professores (Martins, 2021).

A justificativa para essa abordagem reside na necessidade de compreender não apenas as causas do esgotamento, mas também suas manifestações e possíveis soluções. O estudo também levou em conta pesquisas que analisam a influência da exaustão docente no desempenho acadêmico dos estudantes, ressaltando a importância de políticas institucionais voltadas à preservação do bem-estar dos professores (Bomfim; Souza, 2022; Carlotto; Palazzo, 2006).

Dessa forma, a revisão bibliográfica contribui para a ampliação do conhecimento sobre o tema, fornecendo subsídios para futuras intervenções que possam minimizar os efeitos negativos do esgotamento no ambiente escolar. O estudo destaca a necessidade de mais investigações sobre estratégias de prevenção e enfrentamento do burnout na educação, bem como a implementação de medidas concretas para garantir um ambiente de trabalho mais saudável para os docentes.

3 ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO: REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS E ABORDAGENS

A sociedade contemporânea tem sido palco de intensas discussões sobre o esgotamento e a exaustão, dois estados que refletem as consequências do estresse prolongado e do trabalho excessivo. A necessidade de compreender esses conceitos é crescente, dada a sua relação direta com a produtividade, bem-estar e qualidade de vida. O esgotamento, frequentemente associado ao contexto ocupacional, é um estado de fadiga extrema resultante de demandas prolongadas e pode evoluir para a Síndrome de Burnout, caracterizada por exaustão emocional, cinismo e redução da eficácia profissional (Romano; Ferreira, 2020). Por outro lado, a exaustão abrange uma ampla gama de experiências, podendo ser uma resposta a esforços físicos intensos, sobrecarga emocional ou mental (Tamayo; Tróccoli, 2002).

O impacto do esgotamento emocional sobre os trabalhadores tem sido amplamente discutido. Estudos apontam que a percepção de suporte organizacional pode ser um fator fundamental na atenuação dos sintomas, uma vez que ambientes mais acolhedores tendem a minimizar os efeitos negativos do estresse ocupacional (Tamayo; Tróccoli, 2002). No entanto, a falta desse suporte pode contribuir para o agravamento da condição, levando ao afastamento do trabalho e consequente perda de produtividade. Profissionais de áreas como saúde e educação estão entre os mais afetados, pois enfrentam constantes demandas emocionais e psicológicas no exercício de suas funções (Romano; Ferreira, 2020).

A Síndrome de Burnout é um dos resultados mais críticos do esgotamento e tem sido considerada um problema de saúde pública. Segundo Lima e Sousa (2019), essa síndrome deve ser analisada para além de uma perspectiva médica, incluindo também aspectos socioculturais. O aumento das cobranças no ambiente de trabalho e a competitividade exacerbada são fatores que intensificam o quadro. Assim, torna-se fundamental repensar as dinâmicas laborais e promover estratégias que minimizem os efeitos do esgotamento sobre os indivíduos.

Diferentes abordagens têm sido sugeridas para lidar com o esgotamento e a exaustão. No âmbito individual, a busca por equilíbrio entre vida pessoal e profissional é essencial. Malesic (2022) destaca que a redefinição da relação com

o trabalho pode ser um caminho para reduzir os impactos negativos da exaustão. Ao passo que, no âmbito organizacional, a implementação de espaços de acolhimento emocional e de apoio psicológico pode contribuir para um ambiente laboral mais saudável (Sandrin, 2010). Essas estratégias têm sido amplamente discutidas por especialistas e são essenciais para uma mudança estrutural.

A reflexão sobre o esgotamento e a exaustão também exige um olhar para as soluções a longo prazo. Pines e Aronson (1988) apontam que a prevenção desses estados passa pelo desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de estresse e pela valorização do tempo de descanso. Programas de bem-estar dentro das empresas e mudanças nas políticas de carga horária são medidas necessárias para evitar que a fadiga excessiva se torne um padrão na vida dos trabalhadores. Assim, é imprescindível que a discussão sobre esse tema seja ampliada, com a participação de gestores, psicólogos e políticos, a fim de garantir ambientes mais saudáveis e sustentáveis.

O esgotamento e a exaustão são problemas complexos, mas não insolúveis. A conscientização sobre suas causas e consequências, aliada à adoção de medidas preventivas, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida e do desempenho profissional. Pesquisas e estudos continuarão a ser fundamentais para aprofundar esse debate e encontrar soluções eficazes para um fenômeno que afeta milhões de pessoas ao redor do mundo (Lima; Sousa, 2019; Malesic, 2022).

4 O LUGAR DO ESGOTAMENTO E DA EXAUSTÃO NAS RELAÇÕES HUMANAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade contemporânea tem sido marcada por uma intensificação das exigências produtivas e da busca incessante por desempenho, levando ao crescimento do esgotamento e da exaustão como fenômenos estruturais. O esgotamento emocional não pode ser entendido apenas como uma experiência isolada, mas como um sintoma de um modelo social que valoriza a performance contínua e minimiza os espaços de recuperação (Han, 2015). O desgaste resultante desse modelo impacta as relações humanas, criando um ciclo de cansaço crônico que afeta tanto a vida profissional quanto pessoal (Tamayo; Tróccoli, 2002).

O burnout, termo introduzido por Freudenberger (1980), ilustra a dimensão extrema do esgotamento causado pelo excesso de demandas no trabalho e na vida cotidiana. Esse fenômeno tem se tornado cada vez mais comum em ambientes organizacionais que demandam alta competitividade e pouca autonomia para o trabalhador (Soldera; Martins, 2015). Nessas condições, o trabalhador não apenas se desgasta fisicamente, mas também se desconecta emocionalmente de sua atividade, impactando diretamente sua produtividade e relações interpessoais (Castro, 2013).

A exaustão e o esgotamento também possuem um impacto significativo na esfera social, indo além do contexto profissional. A precarização do trabalho e a insegurança financeira são fatores que intensificam o esgotamento mental, afetando a qualidade de vida e os vínculos afetivos (Han, 2015). Para Freudenberger; Richelson (1980), a exaustão pode ser compreendida como o resultado de uma pressão constante para atender a padrões elevados de desempenho, sem a possibilidade de recuperação adequada.

O esgotamento pode ser interpretado, portanto, como um reflexo das dinâmicas socioculturais contemporâneas. Ao analisar as condições laborais, Maslach; Leiter (1997) sugerem que o burnout não é apenas uma questão individual, mas sim uma falha estrutural dos ambientes de trabalho, que priorizam a produtividade sobre o bem-estar. Dessa forma, ao mesmo tempo em que há um reconhecimento da importância do autocuidado e da gestão emocional, também se faz necessária uma revisão das condições sociais e organizacionais que geram o esgotamento (Soldera; Martins, 2015).

Diante desse contexto, a sociedade contemporânea se depara com o desafio de redefinir o valor do descanso e da desconexão como elementos essenciais para relações humanas saudáveis. Se, por um lado, a cultura da alta performance continua a dominar os espaços de trabalho e lazer, por outro, pesquisas como as de Castro (2013) apontam para a necessidade de repensar o sentido do esgotamento na vida moderna. Ao compreender o burnout como um fenômeno estrutural e não apenas individual, abrem-se caminhos para transformações que possam resgatar o equilíbrio entre produtividade e bem-estar.

5 ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO NAS RELAÇÕES HUMANAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola contemporânea tornou-se um espaço de demandas intensificadas para professores e estudantes, influenciando diretamente as relações humanas que ali se estabelecem. O esgotamento e a exaustão emergem como fenômenos recorrentes nesse contexto, afetando a saúde mental e o desempenho de educadores e estudantes. Carlotto (2002) destaca que a Síndrome de Burnout é um reflexo da pressão crescente sobre os professores, que se veem obrigados a lidar com turmas numerosas, escassos recursos e cobranças por resultados acadêmicos.

O impacto da exaustão docente ultrapassa a esfera individual e afeta toda a organização escolar. Dantas e Borges (2012) enfatizam que o ambiente escolar, quando marcado pela sobrecarga de trabalho e falta de suporte, contribui para o desenvolvimento do burnout. O estudo desses autores evidencia que a saúde organizacional é um fator determinante para a preservação da qualidade de ensino e do bem-estar dos profissionais da educação.

A pandemia da COVID-19 intensificou essa dinâmica, tornando o esgotamento ainda mais presente no cotidiano escolar. Martins (2021) analisou como professores de escolas profissionais enfrentaram desafios adicionais, como a adaptação ao ensino remoto e a intensificação das demandas emocionais. O autor destaca que a exaustão se tornou mais evidente durante esse período, levando a um aumento dos sintomas de burnout entre os docentes.

Os efeitos desse fenômeno também se refletem nos estudantes. Bomfim e Souza (2022) argumentam que o burnout docente afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar menos estimulante e favorecendo a desmotivação dos estudantes. O esgotamento não é, portanto, um problema isolado dos professores, mas sim um elemento que influencia toda a dinâmica escolar.

Do ponto de vista epidemiológico, Carlotto e Palazzo (2006) investigaram fatores associados ao burnout entre professores, demonstrando que aspectos como carga horária extensa, falta de reconhecimento e problemas de indisciplina contribuem para o desenvolvimento da exaustão. Seus achados ressaltam que a

solução para o esgotamento na escola passa por mudanças estruturais no sistema educacional.

A literatura também oferece reflexões sobre os aspectos subjetivos do esgotamento na educação. Codo (1999) analisa a relação entre trabalho docente e afeto, enfatizando que a falta de reconhecimento e apoio emocional agrava o desgaste profissional. Da mesma forma, Esteve (1999) discute o mal-estar docente, ressaltando que a exaustão no ambiente escolar pode comprometer a qualidade da educação e o envolvimento dos professores com a própria profissão.

Diante desse panorama, o esgotamento e a exaustão emergem como desafios centrais para a educação contemporânea. Embora seja um problema estrutural, é também uma questão relacional, influenciando as interações entre professores, estudantes e gestores. A compreensão dessas dinâmicas pode contribuir para a busca de soluções que promovam um ambiente escolar mais equilibrado e saudável para todos os envolvidos.

6 ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: IMPACTOS E REFLEXÕES

A crescente discussão sobre esgotamento e exaustão no contexto escolar reflete um fenômeno complexo que afeta tanto professores quanto estudantes. A exaustão dos docentes tem sido amplamente estudada sob o prisma da Síndrome de Burnout, que se manifesta como um processo gradual de desgaste emocional e profissional. Segundo Carlotto (2002), esse fenômeno está intrinsecamente relacionado às condições de trabalho, ao excesso de cobranças e à falta de suporte institucional, levando os professores a um estado de exaustão que compromete seu desempenho e bem-estar.

A literatura aponta que o burnout entre professores no Brasil é influenciado por fatores individuais e contextuais, como destacam Dalcin e Carlotto (2017). A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados e a falta de autonomia na gestão de sala de aula são elementos que contribuem para o aumento dos níveis de esgotamento. Esses aspectos fazem com que muitos docentes se sintam desmotivados e, em casos mais graves, abandonem a profissão, afetando diretamente a qualidade do ensino.

A pandemia de COVID-19 acentuou ainda mais essas questões, trazendo desafios adicionais para os profissionais da educação. Martins (2021) investiga como professores de escolas profissionais foram impactados durante esse período, apontando o aumento expressivo de sintomas de burnout devido à transição abrupta para o ensino remoto, à intensificação das exigências acadêmicas e à redução do contato direto com os estudantes. Isso revela a fragilidade dos sistemas educacionais frente às crises e a necessidade de adaptação estrutural para mitigar impactos negativos.

Além dos professores, os estudantes também são afetados pelo esgotamento docente. Bomfim e Souza (2022) discutem como a Síndrome de Burnout interfere no processo de ensino-aprendizagem, reduzindo a capacidade de engajamento dos professores e tornando o ambiente escolar menos estimulante. Isso gera um efeito em cascata, impactando a motivação dos estudantes e prejudicando seu desempenho acadêmico, o que reforça a importância de cuidar da saúde mental dos educadores para garantir a qualidade da educação.

Do ponto de vista epidemiológico, Carlotto e Palazzo (2006) apresentam evidências sobre a prevalência da Síndrome de Burnout entre professores, analisando fatores que intensificam o esgotamento profissional. Seus estudos indicam que, além das condições de trabalho, aspectos como o relacionamento com colegas e gestores influenciam significativamente a percepção de bem-estar dos docentes, sugerindo que soluções devem envolver não apenas mudanças individuais, mas também institucionais.

A literatura também aponta para a importância da dimensão afetiva no trabalho docente. Codo (1999) discute a relação entre o carinho e a dedicação dos professores e o esgotamento emocional, ressaltando que o investimento emocional na educação pode se tornar um fator de vulnerabilidade. Por sua vez, Esteve (1999) enfatiza o conceito de “mal-estar docente”, analisando como as condições precárias de trabalho contribuem para o declínio da saúde mental dos professores e para a deterioração da qualidade educacional.

Diante desse cenário, o esgotamento no contexto escolar deve ser pensado de forma ampla, considerando tanto suas causas estruturais quanto seus impactos na dinâmica educacional. A discussão sobre estratégias de prevenção e intervenção é essencial para a construção de um ambiente mais saudável para docentes

e estudantes. O reconhecimento do burnout como um problema sistêmico e não apenas individual é um passo fundamental para promover mudanças efetivas e sustentáveis na educação.

7 ESGOTAMENTO E EXAUSTÃO NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E POSSIBILIDADES

A discussão sobre o esgotamento e a exaustão na educação tem se tornado cada vez mais relevante, uma vez que a sobrecarga de trabalho docente tem efeitos significativos sobre o ensino e a qualidade de vida dos professores. Carlotto (2002) aponta que o burnout no trabalho docente é resultado de uma combinação de fatores, incluindo excesso de responsabilidades, cobrança por resultados e falta de reconhecimento, levando a um desgaste físico e emocional progressivo.

No Brasil, a incidência da Síndrome de Burnout entre professores tem sido objeto de diversos estudos. Dalcin e Carlotto (2017) destacam que os fatores que contribuem para essa condição variam entre aspectos individuais, institucionais e contextuais. A precarização do trabalho, a alta demanda emocional e a falta de suporte institucional figuram entre os principais agravantes do problema.

A exaustão docente não afeta apenas os professores, mas também tem consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Bomfim e Souza (2022) argumentam que a qualidade da educação pode ser comprometida quando os docentes se encontram sobrecarregados, pois isso influencia sua capacidade de interação com os estudantes e de engajamento com as práticas pedagógicas. Desse forma, o esgotamento dos professores repercute diretamente na motivação e no desempenho acadêmico dos estudantes.

O impacto do burnout docente se intensificou durante a pandemia da COVID-19. Martins (2021) estudou como professores de escolas profissionais enfrentaram desafios adicionais nesse período, incluindo a necessidade de adaptação ao ensino remoto e a intensificação da carga de trabalho. Os resultados indicam que a pandemia agravou os níveis de estresse e exaustão entre os docentes, tornando urgente a necessidade de medidas institucionais para mitigar esses impactos.

Do ponto de vista epidemiológico, Carlotto e Palazzo (2006) investigaram a prevalência do burnout entre professores e identificaram que, além da sobrecarga de trabalho, aspectos como a falta de autonomia e as relações interpessoais no ambiente escolar influenciam diretamente a saúde mental dos educadores. Isso reforça a necessidade de um olhar mais amplo sobre as condições de trabalho na educação.

A reflexão sobre o esgotamento e a exaustão docente também passa pela compreensão do papel afetivo do professor. Codo (1999) analisa a relação entre o carinho e o trabalho docente, apontando que a intensa dedicação emocional pode se tornar um fator de desgaste. Da mesma forma, Esteve (1999) discute o mal-estar docente, associando-o às condições de trabalho e às expectativas frustradas dos professores em relação ao impacto de seu trabalho na sociedade.

Considerando os desafios impostos pelo esgotamento na educação, torna-se essencial pensar em estratégias de prevenção e intervenção. Medidas como o fortalecimento do suporte psicológico aos docentes, a revisão das condições de trabalho e a valorização da profissão são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais saudável. Além disso, repensar a estrutura educacional e promover espaços de diálogo sobre a saúde mental dos professores pode contribuir significativamente para a redução dos impactos do burnout no setor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esgotamento e a exaustão, especialmente no contexto escolar, revelam-se como desafios complexos que afetam não apenas os professores, mas toda a dinâmica educacional. Este estudo buscou compreender os impactos da sobrecarga docente e suas consequências para o ensino e a aprendizagem, destacando a importância de medidas estruturais para minimizar os efeitos negativos desse fenômeno. Através da análise de diversos estudos, foi possível constatar que fatores como a alta demanda emocional, a pressão por resultados e a falta de suporte institucional são determinantes na incidência da Síndrome de Burnout entre educadores.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse quadro, expondo as fragilidades do sistema educacional e ampliando os níveis de estresse entre docen-

tes. Estudos indicam que, no Brasil, 70% dos professores relataram aumento significativo de estresse durante o período de ensino remoto (Souza; Lima, 2021). Além disso, pesquisas internacionais apontam que 52% dos educadores consideraram abandonar a profissão devido à exaustão agravada pela pandemia (UNESCO, 2022). A transição para o ensino remoto e a adaptação forçada a novas metodologias de trabalho demonstraram a urgência de repensar a estrutura educacional para garantir condições mais saudáveis e sustentáveis para os professores. Além disso, ficou evidente que a saúde mental dos educadores impacta diretamente a qualidade do ensino e a motivação dos estudantes, tornando essa problemática um desafio coletivo que exige soluções institucionais e políticas públicas efetivas.

Diante desse panorama, algumas estratégias se fazem necessárias para minimizar os efeitos do esgotamento na educação. Entre elas, destacam-se a implementação de políticas de valorização docente, o fortalecimento do suporte psicológico e emocional, além da revisão das condições de trabalho para garantir jornadas menos exaustivas e ambientes mais acolhedores. A valorização do professor, o fortalecimento do suporte psicológico e a revisão das condições de trabalho são medidas essenciais para promover um ambiente mais equilibrado e motivador. Além disso, é imprescindível ampliar as discussões sobre saúde mental na educação, incentivando pesquisas que aprofundem a compreensão desse fenômeno e proponham soluções inovadoras.

Como sugestão para futuras pesquisas, algumas questões emergem como fundamentais para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema: 1) quais são os impactos a longo prazo do esgotamento docente na qualidade do ensino e na permanência dos professores na profissão? 2) de que forma políticas públicas podem ser implementadas para reduzir a incidência da Síndrome de Burnout entre os docentes? 3) como a valorização do professor e a melhoria das condições de trabalho podem impactar positivamente o desempenho acadêmico dos estudantes? 4) quais são as diferenças e semelhanças entre os níveis de esgotamento em distintas modalidades de ensino (educação infantil, básica, profissionalizante, superior)? 5) como o suporte emocional e a formação continuada podem contribuir para a prevenção do burnout entre professores?

Este estudo reforça a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a compreensão do esgotamento na educação. Somente através de ações conjuntas entre pesquisadores, gestores e políticos poderemos transformar a realidade educacional, promovendo ambientes mais saudáveis e sustentáveis para os profissionais da educação e, consequentemente, para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOMFIM, J.; SOUZA, M. Síndrome de Burnout e seus impactos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 2, p. 45-60, 2022.
- BOMFIM, M. V.; SOUZA, M. C. O impacto da Síndrome de Burnout no processo de ensino. **Cuadernos de Educación**, v. 8, n. 15, p. 69-82, 2022.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout em professores: uma análise teórica e empírica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 65-72, 2002.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Fatores associados ao burnout em professores. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 345-352, 2006.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.
- CASTRO, F. G. Burnout e complexidade histórica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 5-20, 2013.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DALCIN, C. S.; CARLOTTO, M. S. Burnout e fatores associados em professores brasileiros. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 4, p. 587-598, 2017.
- DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 42, n. 2, p. 745-770, 2017.
- DANTAS, M. C. B. **O trabalho de assistentes sociais docentes em instituições privadas de ensino superior**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FREUDENBERGER, H. J.; RICHELSON, G. **Burn-Out**: the high cost of high achievement. Garden City: Anchor Press, 1980.

HAN, B.-C. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIMA, F. D.; SOUSA, A. L. L. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, e290206, 2019.

MALESIC, J. **O fim do Burnout**: porque o trabalho exaustivo nos deixa vazios e como restaurar nossas vidas. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

MARTINS, M. J. M. **Síndrome de Burnout em professores numa escola profissional em contexto da pandemia pelo COVID-19**. Dissertação (Mestrado), Universidade Aberta, 2021.

MARTINS, R. S. Impacto da pandemia na saúde mental dos docentes da educação profissional. **Revista de Psicologia Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 78-92, 2021.

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

PINES, A.; ARONSON, E. **Career burnout: causes and cures**. New York: Free Press, 1988.

ROMANO, B. L.; FERREIRA, L. L. Síndrome de Burnout nos profissionais de saúde. **Revista da SBPH**, v. 23, n. 1, p. 5-22, 2020.

SANDRIN, L. **Burnout: como evitar a síndrome de esgotamento no trabalho e nas relações**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOLDERA, L. L. O.; MARTINS, L. G. Síndrome de Burnout: conceitos e observações para os gestores de recursos humanos. **Leopoldianum**, Santos, v. 41, n. 115, p. 143-152, 2015.

SOUZA FILHO, J. A.; LIMA, A. F. Relatos de uma pesquisa teórico-bibliográfica: reconstrução enquanto operador crítico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, e227673, 2021.

SOUZA, R. M.; LIMA, T. A. Estresse e exaustão docente durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 5, p. 23-41, 2021.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 37-46, 2002.

UNESCO. **Relatório sobre o impacto da pandemia na educação global**. Paris, Reports, 2022.

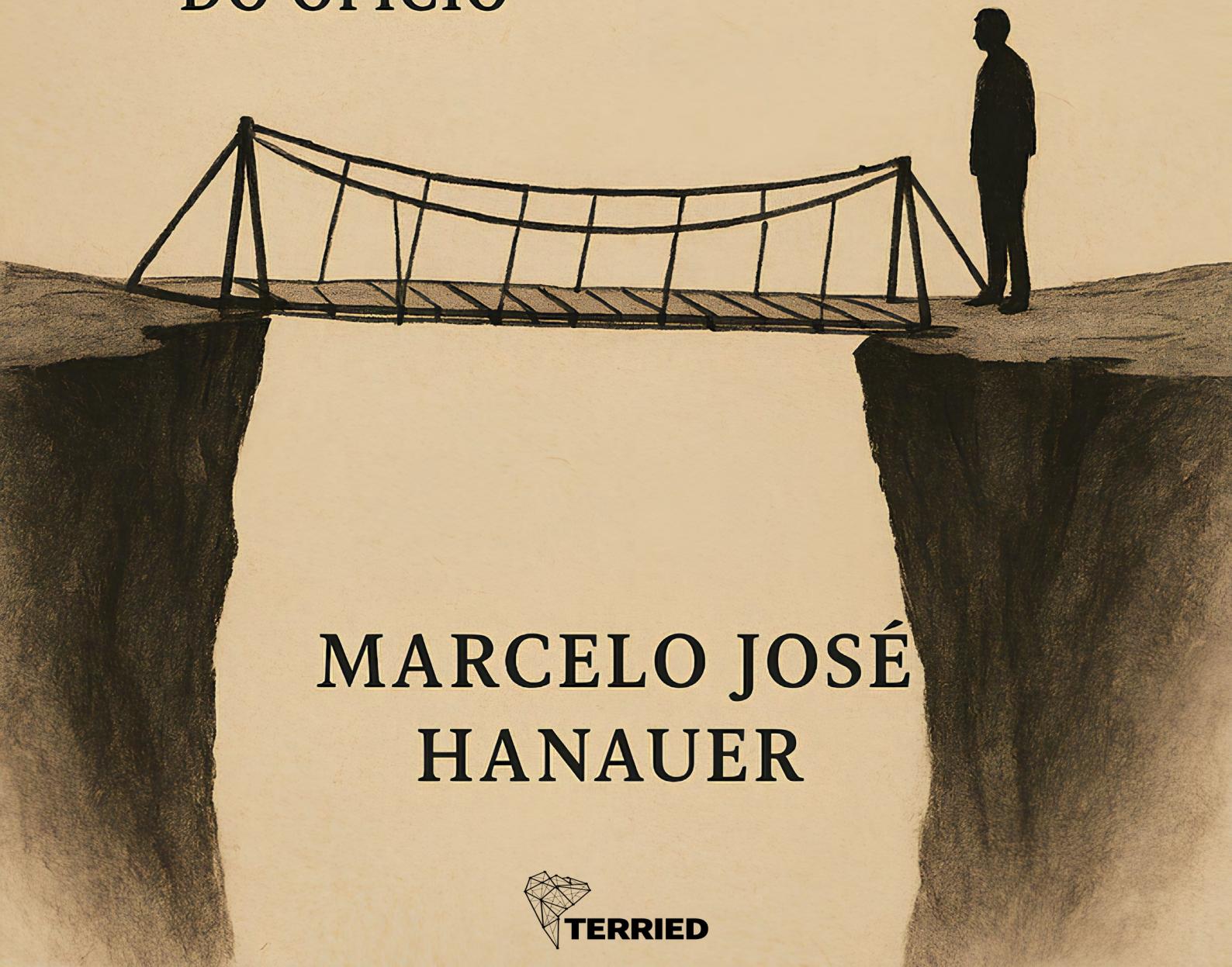
SOBRE O AUTOR

Marcelo José Hanauer

É licenciado em Filosofia (URI) e em Geografia (UNINTER). Possui especialização e capacitação em Atendimento Educacional Especializado (AEE — com ênfase em deficiência intelectual — FAISA), além de mestrado e doutorado em Educação (UFSM). Atua como professor dos anos finais do ensino fundamental nas redes municipais de educação de Tupandi/RS e Bom Princípio/RS. Tem experiência nas áreas de Filosofia, Ensino Religioso, Geografia e Informática, com ênfase em Filosofia Contemporânea, Geografia Cultural e Informática aplicada à educação. Suas pesquisas concentram-se principalmente nos seguintes temas: integração de TDIC no ensino; pesquisa-ação; educação dialógica e problematizadora; práticas escolares e políticas públicas; TIC aplicadas à educação; estágio supervisionado de ensino; cultura digital; filosofia da ciência, filosofia da educação e filosofia na educação básica. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica Orientada por Pesquisa-ação e Educação Dialógico-Problematizadora.

PONTES FRÁGEIS

EDUCAÇÃO ENTRE O AMOR
AO MUNDO E O CANSÃO
DO OFÍCIO



MARCELO JOSÉ
HANAUER