

O CANSAÇO COMO SINTOMA EDUCATIVO: A ESCOLA NA SOCIEDADE DO DESEMPENHO

THE FATIGUE AS AN EDUCATIONAL SYMPTOM: SCHOOL IN THE PERFORMANCE SOCIETY

Edinaldo Enoque da Silva Júnior¹

Rede Pública Estadual de Santa Catarina, Brasil

Débora Viana de Souza²

Universidade Católica de Brasília, Brasil

Jenerton Arlan Schütz³

Universidade Católica de Brasília, Brasil e Must University, Estados Unidos

Fábio César Junges⁴

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v4i2.194>

Resumo: O presente artigo investiga o fenômeno do cansaço docente e discente como sintoma da sociedade do desempenho e como expressão de uma crise de sentido no campo educacional contemporâneo. Inspirado nos aportes teóricos de Byung-Chul Han (2015, 2021), Richard Sennett (2000), Zygmunt Bauman (2007, 2008), Paulo Freire (1996) e Nel Noddings (2003), o estudo propõe uma leitura crítica das práticas escolares que, ao incorporarem a lógica da produtividade e da eficiência, esvaziam a experiência formativa e transformam o aprender em mera performance. A pesquisa, de caráter teórico e reflexivo, discute como o paradigma da aceleração, da

- 1 Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Professor da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6939-7948>
- 2 Mestranda em Psicologia (UCB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8500-0427>
- 3 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Docente e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (UCB). Doctoral Program Coordinator (Education) - Must University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>.
- 4 Doutor e Mestre em Teologia (EST). Graduado em Filosofia (UNIJUÍ) e Teologia (URI). Pós-doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) e em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7412-9566>



mensuração e da competitividade interfere nas dimensões afetivas, cognitivas e éticas do processo educativo, gerando exaustão, desengajamento e perda do prazer de aprender. Argumenta-se que a escola, ao adotar os princípios do mercado, converte-se em espaço de controle emocional e de autovigilância, substituindo o diálogo pela burocracia e o tempo da reflexão pela urgência da entrega. Defende-se, como contraponto, uma pedagogia do cuidado e da pausa, que resgate a lentidão, a escuta e o encontro como fundamentos da aprendizagem significativa. O artigo conclui que humanizar a educação exige romper com o produtivismo e restituir o tempo como valor pedagógico, possibilitando que professores e alunos reencontrem, no ato de ensinar e aprender, o sentido existencial e o prazer do conhecimento.

Palavras-chave: Educação; Sociedade do desempenho; Cansaço docente; Cuidado; Sentido de aprender.

Abstract: This article examines teacher and student fatigue as a symptom of the performance society and as an expression of a broader crisis of meaning in contemporary education. Drawing on the theoretical perspectives of Byung-Chul Han (2015, 2021), Richard Sennett (2000), Zygmunt Bauman (2007, 2008), Paulo Freire (1996) and Nel Noddings (2003), the study offers a critical reading of educational practices that, by incorporating the logic of productivity and efficiency, empty the formative experience and transform learning into mere performance. This theoretical and reflective research discusses how acceleration, quantification, and competitiveness affect the emotional, cognitive, and ethical dimensions of education, leading to exhaustion, disengagement, and the loss of the joy of learning. It argues that the school, when adopting market principles, becomes a space of emotional control and self-surveillance, replacing dialogue with bureaucracy and reflection with urgency. As an alternative, the article advocates for a pedagogy of care and pause — one that restores slowness, listening, and presence as the core of meaningful learning. The conclusion asserts that to humanize education requires breaking with the cult of performance and reclaiming time as a pedagogical value, allowing teachers and students to rediscover, within teaching and learning, the existential meaning and pleasure of knowledge.

Keywords: Education; Performance society; Teacher fatigue; Care; Meaningful learning.

1 Introdução

A educação contemporânea atravessa um paradoxo: nunca se falou tanto em inovação, qualidade e protagonismo estudantil,

e, ao mesmo tempo, nunca se sentiu tanto cansaço dentro das escolas. Professores e alunos compartilham uma fadiga que vai além do esforço físico, é um esgotamento existencial, nascido da pressão constante por resultados, da aceleração do tempo e da perda do sentido do aprender. O ambiente escolar, que deveria ser território de encontro, diálogo e criação, tem se transformado em espaço de cobrança, onde o desempenho substitui a experiência e o cálculo suplanta o cuidado. Nesse cenário, a escola espelha o mal-estar da sociedade do desempenho descrita por Byung-Chul Han (2015), marcada pela autovigilância, pela exigência de produtividade e pelo esvaziamento da interioridade.

A lógica da eficiência, oriunda do mundo corporativo e amplificada pelas políticas educacionais, invadiu as práticas pedagógicas e os modos de ser docente e discente. A aprendizagem passou a ser medida em gráficos e índices; o ensino, traduzido em metas e planilhas. Richard Sennett observa que o capitalismo contemporâneo exige flexibilidade e constante adaptação, mas, ao fazê-lo, dissolve os vínculos, enfraquece a memória e gera um sujeito fragmentado, que vive sob o signo da precariedade. A escola, ao internalizar esses valores, reproduz a instabilidade da vida líquida apontada por Bauman (2007): tudo é transitório, inclusive o conhecimento. O aprender perde sua dimensão simbólica e afetiva e passa a ser um meio para a obtenção de reconhecimento e sucesso.

Esse contexto produz uma experiência paradoxal: quanto mais a escola busca ser moderna e eficiente, mais distante fica de sua função humanizadora. O aluno é convocado a ser empreendedor de si mesmo, gestor de seu próprio desempenho; o professor, a reinventar-se continuamente sob o risco de tornar-se obsoleto. Ambos vivem sob o peso de uma autogestão exaustiva, que transforma o ato de educar em administração emocional. A promessa de autonomia se converte em controle; a busca por excelência, em ansiedade. O resultado é um cansaço difuso, físico, cognitivo e afetivo, que ameaça a vitalidade do processo educativo.

Diante desse quadro, torna-se urgente repensar o papel da escola e do ensino como espaços de humanidade em meio à lógica do desempenho. A educação não pode se reduzir a um treinamento para a produtividade, mas deve recuperar sua vocação formativa, pautada no encontro, na escuta e na presença. Isso exige uma mudança profunda: resgatar a lentidão como valor pedagógico, o silêncio como forma de conhecimento e o cuidado como eixo ético do aprender. Em diálogo com autores como Han, Sennett, Bauman, Freire e Noddings, este artigo propõe uma reflexão

sobre o cansaço como sintoma educativo e sobre as possibilidades de uma pedagogia do cuidado e da pausa, uma educação que, em vez de acelerar, convida a respirar; em vez de medir, ensina a sentir.

2 A pedagogia do desempenho e a perda do sentido de aprender

A escola do século XXI tem refletido, de modo cada vez mais evidente, as contradições da sociedade do desempenho. O aprender, antes compreendido como experiência de descoberta, tornou-se tarefa mensurável, orientada por metas e resultados. A educação, submetida à lógica da produtividade, passou a reproduzir os princípios do mercado: competitividade, eficiência e controle. De acordo com Han (2021), o sujeito de desempenho se distingue pela velocidade e pela produtividade, mas também pela solidão e pelo esgotamento que acompanham a busca incessante por resultados. Tal solidão atravessa o espaço escolar, que deixa de ser lugar de encontro e se converte em arena de comparação. O aluno aprende a medir-se, não a compreender-se, e o professor, a vigiar-se, não a refletir.

O ambiente educacional tornou-se uma extensão do mundo corporativo. A cultura da avaliação e da produtividade converte o ato de ensinar em uma sequência de metas, formulários e relatórios que pouco dialogam com o sentido humano da aprendizagem. Sennett (2000) observa que a economia contemporânea exige indivíduos permanentemente disponíveis para se adaptar, moldando-se às circunstâncias conforme as demandas do mercado. Como adverte o autor, “a nova economia exige personalidades que possam ser descartadas e remodeladas ao sabor das circunstâncias” (Sennett, 2000, p. 45). Quando essa lógica é transportada para o campo da educação, a formação passa a ser marcada pela instabilidade e pela superficialidade, tornando o aprendizado transitório e o conhecimento tão volátil quanto o próprio mercado que o inspira.

A escola, em vez de se contrapor à cultura do desempenho, passou a espelhar suas dinâmicas com impressionante fidelidade. A rotina cotidiana é atravessada por índices, gráficos e métricas que tentam traduzir o aprendizado em resultados numéricos, esvaziando o sentido mais profundo do ato de conhecer. O saber, reduzido a dado e mensuração, perde sua espessura simbólica e passa a circular como mercadoria de consumo rápido, sempre substituída pela próxima atualização. Nesse

cenário, o estudante já não se reconhece como sujeito do conhecimento, mas como consumidor de informações. A velocidade e a fragmentação que caracterizam o mundo contemporâneo acabam dissolvendo o vínculo entre aprender e compreender, transformando o processo educativo em mero exercício de desempenho.

Os impactos desse modelo são profundos. O aluno, ao ser treinado para responder a avaliações padronizadas, aprende a reproduzir o que se espera, mas desaprende a perguntar. A curiosidade, motor essencial da aprendizagem, é sufocada pela necessidade de corresponder a metas e padrões externos. Han descreve esse fenômeno como resultado de uma pressão constante que invade o espaço da subjetividade e transforma o aprender em uma forma de exaustão silenciosa. Desse modo, a pressão

[...] pelo sucesso produz um sujeito cansado e deprimido, incapaz de escutar e de se abrir ao outro. A sociedade do desempenho gera indivíduos isolados, que carregam em si mesmos o peso de sua própria produtividade. O excesso de positividade conduz à autodestruição, pois o sujeito, ao explorar a si mesmo, perde a capacidade de simplesmente ser (Han, 2021, p. 33).

A incapacidade de escuta e de presença que o autor menciona se manifesta com clareza nas salas de aula, onde o tempo da reflexão é substituído pela urgência de concluir atividades e alcançar resultados mensuráveis. O processo educativo perde profundidade e o resultado passa a ser o único critério de validação, convertendo o aprendizado em mero ato de sobrevivência escolar.

A concepção de ensino centrada na produtividade reduziu o aprender a um ato mecânico, voltado mais à repetição do que à descoberta. A educação, para recuperar seu sentido humanizador, precisa retomar o diálogo como princípio e a escuta como prática. Freire (1996) enfatiza que o processo educativo autêntico nasce do encontro entre sujeitos que constroem o conhecimento em conjunto, movidos pela curiosidade e pela abertura ao mundo. Quando a escola se distancia dessa perspectiva, transforma a aprendizagem em mera rotina, esvaziando o pensamento crítico e a criatividade. O ritmo acelerado e o acúmulo de tarefas substituem a reflexão, e o ato de ensinar deixa de ser experiência de vida para tornar-se simples gestão de resultados.

A pedagogia do desempenho também redefine a relação entre professor e conhecimento. O docente, pressionado por metas, relatórios e exigências burocráticas, perde o espaço da criação pedagógica e se torna executor de demandas externas. Sennett (2000, p. 73) afirma que

“a corrosão do caráter se inicia quando o trabalho perde continuidade e propósito”. O mesmo ocorre na docência: a fragmentação e a sobrecarga impedem que o professor reconheça o sentido de sua prática. Bauman (2008) descreve o fenômeno como “educação descartável”, em que cada novo método ou tecnologia promete a renovação, mas apenas intensifica o ritmo e a cobrança. A inovação, nesse caso, se transforma em ansiedade institucional.

A perda do sentido de aprender é também uma perda de humanidade. A escola, ao privilegiar o fazer em detrimento do ser, relega a dimensão ética e estética do conhecimento. Freire (1996, p. 102) alerta que “não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem curiosidade epistemológica”. No entanto, o sistema atual desestimula a curiosidade e transforma a dúvida em falha. O estudante é incentivado a buscar respostas prontas, enquanto o professor é julgado pela capacidade de manter o controle. O aprendizado torna-se previsível e seguro, mas também estéril. Quando a escola deixa de provocar o espanto e a reflexão, cumpre apenas a função de reproduzir o mesmo sistema que esgota seus sujeitos.

O discurso contemporâneo sobre autonomia frequentemente esconde uma contradição profunda. O estudante acredita aprender para tornar-se livre, mas, na prática, é condicionado a gerir a si mesmo dentro de parâmetros rígidos e metas impostas. A suposta liberdade transforma-se em autovigilância: o sujeito é levado a monitorar o próprio desempenho e a ajustar-se continuamente a padrões externos de eficiência. No ambiente escolar, essa lógica converte o aluno em administrador do próprio rendimento e o professor em fiscal permanente de suas ações. O ideal de autonomia, em vez de promover emancipação, acaba reforçando novas formas de controle e dependência simbólica.

O modelo de educação orientado pela produtividade compromete não apenas o processo, mas o próprio sentido de existir na escola. O cansaço coletivo, físico, emocional e simbólico, é a manifestação mais visível desse desequilíbrio. Bauman (2007, p. 71) observa que “o esforço humano se concentra mais em não ser deixado para trás do que em alcançar algo significativo”. Essa corrida sem linha de chegada esvazia o prazer da descoberta e substitui o aprendizado pela sobrevivência institucional. Freire (1996) lembraria que educar é “um ato de coragem, um exercício de amor e diálogo com o mundo”, não uma tarefa de produtividade.

Resgatar o sentido de aprender implica recuperar a experiência do tempo vivido, do silêncio e do encontro. É preciso que a escola volte a ser

um espaço onde a pausa tenha valor formativo e o aprender possa acontecer sem pressa. Quando o conhecimento é cultivado com presença, o tempo deixa de ser obstáculo e passa a ser aliado do processo educativo. Uma educação comprometida com a transformação precisa romper com o ritmo acelerado que reduz o saber à produtividade e o estudante a um número. Ao reencontrar o equilíbrio entre ação e reflexão, o aprendizado recupera seu caráter humano: o cansaço dá lugar à criação, e a escola retoma sua razão de existir como lugar de sentido, partilha e crescimento interior.

3 O cansaço docente e discente na cultura da eficiência

A cultura contemporânea da eficiência transformou o espaço escolar em um laboratório de produtividade emocional. Professores e alunos vivem sob a expectativa de constante superação, onde o esforço é medido em números e o valor pessoal é confundido com o rendimento. Han (2021, p. 33) define esse fenômeno como “a violência do positivo”, um tipo de coerção invisível que estimula o desempenho até o limite do esgotamento. A escola, que deveria cultivar o pensar e o sentir, adere ao paradigma da aceleração e passa a reproduzir o mesmo ritmo das corporações. Nesse ambiente, o cansaço não é um sintoma isolado, mas uma condição estrutural do modo de existir.

A docência transformou-se em uma profissão marcada pela exaustão emocional e pela sobrecarga simbólica. As exigências de inovação constante, o acúmulo de avaliações e a precarização das condições de trabalho produzem um cenário em que o entusiasmo pedagógico se mistura ao cansaço. Diversos autores apontam que o trabalho docente, por envolver dimensões afetivas e cognitivas simultâneas, torna-se emocionalmente intensivo e vulnerável ao desgaste contínuo (Hargreaves, 2003). O professor, antes visto como mediador e inspirador, passa a atuar como gestor de tarefas: controla prazos, metas e relatórios, tentando atender expectativas que se renovam a cada ciclo. Nesse processo, sua energia vital é consumida pela administração das demandas institucionais, e o sentido de sua prática se dissolve em meio à rotina burocrática que já não deixa espaço para a reflexão nem para o cuidado consigo.

O aluno, por sua vez, internaliza a mesma lógica. Desde cedo, aprende a performar produtividade, a competir e a administrar o próprio rendimento. Seligman (2011) identifica, nesse comportamento, o paradoxo da busca pela felicidade baseada em desempenho. Segundo o autor,

“quando o sucesso é medido apenas pelo resultado, o bem-estar torna-se inalcançável, pois depende de uma comparação infinita” (Seligman, 2011, p. 89). A escola ensina a competir, mas não a cooperar; ensina a medir, mas não a sentir. O cansaço discente é o espelho do cansaço docente: ambos prisioneiros de um modelo que confunde excelência com exaustão.

Essa exaustão coletiva tem raízes na própria concepção moderna de trabalho e produtividade. Arendt (2007, p. 156) afirma que “a vitória do animal laborans sobre o *homo faber* marca a transformação da ação humana em pura necessidade de produzir”. No contexto educacional, essa necessidade se manifesta na incapacidade de parar, de pensar e de cuidar. O professor que descansa é visto como descomprometido; o aluno que questiona o ritmo é acusado de desinteresse. O descanso perde valor pedagógico e o cansaço é naturalizado como prova de empenho. Han (2015) chama isso de “cansaço sem repouso”, uma fadiga que não gera sabedoria, apenas repetição.

O mal-estar que atravessa a profissão docente não se explica apenas pela sobrecarga de tarefas, mas pela distância entre a vocação e as condições reais de trabalho. Muitos educadores ingressam na carreira movidos pelo desejo de transformar vidas, mas se deparam com um sistema que valoriza mais relatórios do que relações humanas. A dimensão afetiva do ensino, que deveria ser o núcleo da prática pedagógica, acaba substituída por metas e indicadores que pouco dialogam com a experiência concreta de ensinar e aprender. Quando o trabalho perde o vínculo com o propósito, instala-se um vazio silencioso: a rotina continua, mas o sentido se esvai, e a eficiência aparente esconde um profundo desgaste emocional.

O cansaço discente, embora menos visível, expressa o mesmo drama vivido pelos educadores. Estudantes sobrecarregados por provas, trabalhos e expectativas familiares permanecem presos à ilusão de que aprender é acumular informações. O excesso de tarefas fragmenta a atenção e enfraquece a curiosidade, produzindo uma fadiga cognitiva que compromete tanto a criatividade quanto o prazer do estudo. Arendt reflete sobre o papel do pensar como ato de liberdade e observa que o recolhimento é condição necessária para compreender o mundo com profundidade.

O pensar exige um diálogo silencioso do eu consigo mesmo; ele requer uma pausa, um distanciamento das urgências do cotidiano. Quando o homem perde a capacidade de se retirar do ruído do mundo, perde também a faculdade de julgar e de atribuir sentido ao que o cerca (Arendt, 2007, p. 223).

Negar o ócio e o silêncio, portanto, significa privar o estudante da possibilidade de encontro consigo mesmo e com o conhecimento em sua dimensão mais humana. O aprendizado, reduzido à execução de tarefas, transforma-se em esforço automático, desprovido de reflexão e presença.

A pedagogia da eficiência impõe também uma nova forma de controle: a autovigilância emocional. Professores e estudantes são incentivados a manter uma atitude positiva, mesmo diante do esgotamento. Han (2015, p. 28) descreve esse fenômeno como “a tirania da felicidade”, um regime no qual o sofrimento é visto como falha pessoal. No campo educacional, isso se traduz na banalização da dor e na invisibilidade do sofrimento mental. O discurso da motivação substitui o cuidado, e o burnout é tratado como falta de resiliência. O resultado é uma cultura escolar que nega a vulnerabilidade, impedindo a construção de vínculos autênticos e empáticos.

Ao adotar o imperativo da performance, a escola converte-se em um espaço de gestão emocional constante. O trabalho docente, que deveria nutrir-se de empatia e criatividade, passa a ser atravessado por mecanismos de controle e contenção afetiva. O professor aprende a mascarar o cansaço e a sustentar uma aparência de estabilidade, mesmo quando se encontra esgotado. As emoções, em vez de constituírem parte legítima do processo educativo, tornam-se algo a ser administrado. A naturalização dessa postura esvazia o sentido humano da docência e transforma o ato de ensinar em mera função. Quando o fazer perde o vínculo com a liberdade e com o prazer de partilhar o saber, o educador deixa de ser sujeito de sua prática e torna-se apenas executor de demandas institucionais.

Reverter esse quadro implica repensar o próprio significado do cansaço e compreender que o descanso faz parte do ato de aprender. O esgotamento não precisa ser visto como sinal de fraqueza, mas como convite à pausa e à reflexão. O educador precisa reaprender a desacelerar, não por desistência, mas como gesto de presença e cuidado com o próprio tempo. O mesmo vale para o estudante: o aprendizado também exige respirar e se permitir silêncios criativos. Quando o limite é reconhecido e respeitado, o sujeito recupera sua humanidade e o trabalho educativo volta a ter sentido, deixando de ser mero desempenho para tornar-se experiência de vida.

A cultura da eficiência, ao confundir progresso com aceleração, produz uma escola que se move muito, mas avança pouco. Arendt (2007, p. 251) lembra que “a crise da educação é uma crise de continuidade entre o mundo e aqueles que chegam a ele”. Recuperar essa continuidade

significa resgatar o valor do tempo compartilhado, do erro e do afeto. Han (2021) sugere que a escola pode ser o espaço da lentidão em meio à pressa, o lugar onde o aprender volta a ter textura e presença. Isso requer coragem política e sensibilidade pedagógica para transformar o cansaço em escuta e o desempenho em experiência.

4 Por uma educação do cuidado e da pausa

A superação da pedagogia do desempenho e do cansaço passa pela redescoberta de um princípio muitas vezes esquecido: o cuidado. Em uma sociedade que valoriza a velocidade e a eficiência, cuidar tornou-se um gesto de resistência ética e humana. Ensinar exige sensibilidade, paciência e reconhecimento do outro como sujeito, não como meio. O cuidado na escola reintroduz o sentido de comunidade e interrompe a lógica da produção incessante que consome tempo e energia emocional. Quando o aprendizado é guiado pela escuta e pela presença, o tempo deixa de ser um inimigo e passa a ser aliado do processo formativo. Assim, aprender deixa de ser corrida e volta a ser cultivo, uma experiência de crescimento partilhado, em que o conhecimento floresce no ritmo do encontro.

A pausa é o gesto fundador dessa nova pedagogia. Em uma sociedade saturada de estímulos, parar não é desistir, mas abrir espaço para o pensamento. Boff (1999, p. 24) define o cuidado como “a atitude amorosa de quem se envolve com a vida de modo solidário e respeitoso”. O educador, ao acolher o silêncio, reconhece que o saber também se faz no intervalo entre uma fala e outra. Han (2015) complementa essa visão ao afirmar que “a contemplação é uma forma superior de atividade, que permite reencontrar o mundo sem o peso da urgência” (p. 41). A escola que valoriza a pausa ensina o aluno a demorar-se nas ideias, a saborear o conhecimento e a compreender o tempo como parte do aprendizado.

A cultura da pressa desumaniza o ato educativo. O professor é levado a acreditar que precisa dar conta de tudo, enquanto o estudante aprende que deve produzir sem cessar. O ritmo acelerado elimina o tempo do encontro e reduz o processo formativo a uma sequência de tarefas. Nesse cenário, o cuidado surge como uma alternativa ética à lógica da eficiência. Noddings (2003) propõe o conceito de *caring education*, uma pedagogia fundada na empatia e na reciprocidade, que devolve à relação humana o lugar central da aprendizagem. Quando a escola substitui o desempenho pela escuta e valoriza o vínculo, o ensino se transforma em

espaço de presença, em que é possível falhar, acolher e reconstruir-se com sentido.

A pausa educativa é também um ato político. Em uma sociedade em que tudo é mensurado, desacelerar torna-se forma de resistência ao produtivismo e à lógica da eficiência. Parar é reintroduzir o tempo do sentido, do silêncio e da presença. Han desenvolve uma reflexão contundente sobre o impacto da aceleração na vida contemporânea e mostra como o excesso de estímulos destrói o espaço da escuta e da contemplação. Nesse contexto:

O excesso de comunicação destrói a comunidade, e o excesso de informação destrói o conhecimento. A hiperatividade e a transparência total impedem a formação de profundidade e de vínculos. Quando tudo precisa ser mostrado e quantificado, desaparece o mistério que sustenta o sentido e a confiança. A sociedade do desempenho, ao abolir o tempo da pausa, impede o homem de reencontrar a si mesmo e de reconhecer o outro (Han, 2021, p. 62).

Ao legitimar o tempo do pensar, a escola devolve ao estudante o direito de existir sem precisar justificar-se pela produtividade. Do mesmo modo, o professor reencontra sua vocação quando pode refletir sobre sua prática sem medo de ser medido por resultados imediatos. A pausa, nesse contexto, não é ausência, mas espaço de reconstrução da presença e da humanidade.

O aprendizado pode ser compreendido como um encontro entre sujeitos que compartilham tempo, escuta e presença. Quando o ato de ensinar é vivenciado como diálogo, a sala de aula se transforma em um espaço de reconhecimento mútuo, onde cada participante se torna parte da construção do sentido. Nessa perspectiva, aprender não é apenas acumular conhecimento, mas habitar o processo, experimentar a troca e permitir que o tempo da convivência molde o pensamento. A relação entre professor e aluno deixa de se reduzir a um vínculo funcional e passa a ter densidade existencial. A escola, então, ultrapassa o papel de instituição de instrução e converte-se em território de comunhão, em que se aprende a pensar e a existir com os outros.

O cuidado também supõe reconhecer o sofrimento como parte da experiência humana. Noddings (2003, p. 97, tradução nossa) afirma que “a educação para o cuidado requer disposição para escutar o outro em sua dor, sem reduzi-la a erro ou fraqueza”. No ambiente escolar, isso significa acolher a fadiga, o desânimo e o medo, transformando-os em material pedagógico. Boff (1999) acrescenta que o cuidado é inseparável da compaixão, e que “quem cuida compreende o limite como expressão

de amor” (p. 36). A escola, ao cuidar, ensina o valor da vulnerabilidade, condição essencial para formar seres éticos e solidários.

Em contraposição ao paradigma da eficiência, a educação do cuidado propõe um retorno à interioridade e ao tempo da escuta. O aprendizado só ganha profundidade quando há espaço para respirar, refletir e sentir. Han (2015, p. 38) distingue o “cansaço positivo”, que conduz à reconciliação e ao amadurecimento, daquele que gera apenas exaustão e apatia. No ambiente escolar, esse descanso criativo é condição para que o conhecimento floresça de modo autêntico. O educador atento compreende que ensinar não é impor ritmo, mas acompanhar processos, reconhecendo o tempo de cada sujeito e confiando que a transformação nasce da presença e da paciência.

A pedagogia do cuidado requer uma mudança profunda na compreensão do que significa ter sucesso. Avaliar não pode se limitar à mensuração de resultados, mas precisa considerar o bem-estar, o envolvimento e o vínculo afetivo como dimensões essenciais da aprendizagem. Quando o processo educativo se volta para o desenvolvimento integral, o aprendizado ganha profundidade e sentido. O ato de ensinar deixa de ser um exercício de controle e passa a ser um gesto de confiança, em que o educador acolhe o ritmo e as singularidades de cada estudante. Nesse horizonte, a avaliação se converte em diálogo e acompanhamento, não em julgamento ou punição.

Reintegrar o cuidado e a pausa ao cotidiano escolar é um desafio civilizatório. Exige coragem institucional para romper com o fetichismo da eficiência e reconhecer que o humano não cabe em métricas. Han (2021, p. 70) adverte que “a sociedade do desempenho é uma sociedade sem compaixão”. A escola pode ser o primeiro espaço de resistência a essa lógica, ensinando que o saber não é corrida, mas travessia. Freire (1996) lembraria que educar é ato de esperança, e a esperança, como o cuidado, exige tempo. Ao desacelerar, o sujeito educa-se para o essencial: estar presente, compreender, cuidar e criar.

O futuro da educação talvez dependa da redescoberta da pausa como gesto de sabedoria e resistência. Em uma sociedade que mede valor pelo ritmo e pela produtividade, desacelerar é afirmar o direito de existir sem provar eficiência. Quando a escola aprende a respirar, o conhecimento também respira com ela, reencontrando sua dimensão humana e criativa. Nesse espaço, o professor recupera o sentido de sua vocação e o estudante redescobre o prazer de aprender, livres da tirania do desempenho. O cuidado, nesse contexto, deixa de ser uma aspiração idealista e se torna

caminho concreto: uma pedagogia do reencontro que resgata o tempo, o silêncio e o vínculo como fundamentos do aprender.

5 Considerações finais

Repensar o cansaço que atravessa o cotidiano escolar é compreender que ele ultrapassa a dimensão física ou emocional, configurando-se como expressão de um esvaziamento de sentido. O esgotamento de professores e estudantes revela a contradição central da escola contemporânea: um espaço que deveria formar sujeitos autônomos e críticos, mas que, cada vez mais, se submete à lógica do desempenho e da mensuração. Nesse modelo, o tempo do aprendizado é substituído pela urgência dos resultados, e o valor do conhecimento cede lugar ao imediatismo das metas. A escola, que outrora se constituía como território de diálogo e reflexão, transforma-se em uma engrenagem que exige produtividade contínua, anulando o prazer de ensinar e aprender.

O cansaço docente e discente, nesse contexto, não surge por acaso, mas como consequência direta de um sistema que reduz a educação a índices, relatórios e planilhas. O professor é convocado a ser gestor, motivador e executor de políticas, enquanto o aluno é treinado para responder e reproduzir. Ambos se veem aprisionados em uma rotina acelerada, em que o tempo para pensar, errar e reconstruir é considerado desperdício. Tal cenário produz um tipo de sofrimento silencioso: uma exaustão que não se manifesta apenas no corpo, mas na perda do propósito. A fadiga, então, deixa de ser sinal de esforço e torna-se expressão de um vazio existencial, o de trabalhar ou estudar sem reconhecer o porquê.

Restaurar o sentido da educação exige um movimento de resistência à lógica da eficiência. É necessário devolver à escola o direito de ser espaço de presença, onde o encontro prevaleça sobre o desempenho e o aprendizado sobre o resultado. A pedagogia do cuidado, fundamentada na escuta e no tempo compartilhado, constitui um caminho possível para essa reconstrução. Nela, o professor é reconhecido como sujeito de afeto e criação, e o aluno como ser em formação, não como produto em avaliação. Essa perspectiva não ignora a necessidade de resultados, mas os recoloca em um horizonte ético mais amplo, em que o humano volta a ser o centro do processo educativo.

O enfrentamento do cansaço educacional, portanto, não se faz por meio de novas técnicas de gestão, mas pela revalorização do tempo e da

experiência. A pausa, o silêncio e o diálogo precisam ser compreendidos como elementos constitutivos da aprendizagem e não como interrupções. Quando a escola aprende a desacelerar, o conhecimento ganha densidade e o vínculo entre educador e estudante se fortalece. É nesse intervalo que o pensamento floresce, que a imaginação se expande e que o sentido retorna. O futuro da educação talvez dependa, mais do que de qualquer inovação tecnológica, da coragem de parar, de permitir que o aprender recupere o ritmo da vida e que o ensinar volte a ser um gesto de cuidado, e não de exaustão.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. *A sociedade do desempenho*. Petrópolis: Vozes, 2021.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NODDINGS, Nel. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

SELIGMAN, Martin. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.