

ENSINAR E ADOECER NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

Luana Aparecida da Maia Caitano¹
Barbara Anzolin²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o adoecimento docente no ensino superior, buscando compreender como a organização contemporânea do trabalho, a lógica produtivista, a medicalização e os modos de subjetivação contribuem para a produção de sofrimento psíquico entre professores universitários. Trata-se de uma reflexão introdutória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Parte-se da compreensão de que o sofrimento psíquico de professores universitários não deve ser reduzido a fragilidades individuais, mas analisado na relação entre organização do trabalho, lógica produtivista, desvalorização profissional e transformações contemporâneas do capitalismo. O texto discute a intensificação do trabalho docente, a centralidade dos indicadores de desempenho, a multiplicidade de funções atribuídas à docência universitária e os efeitos subjetivos da cultura da produtividade. A análise articula contribuições de estudos sobre saúde mental docente, trabalho, sofrimento psíquico, sociedade do cansaço e medicalização, problematizando respostas individualizantes que deslocam para o professor a responsabilidade por suportar condições institucionais adoecedoras. Conclui-se que o cuidado em saúde mental docente exige a articulação entre tratamento individual, políticas institucionais permanentes e transformação coletiva das condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Adoecimento docente; Saúde mental; Ensino superior; Trabalho docente; Medicalização.

TO TEACH AND FALL ILL IN UNIVERSITY TEACHING: AN INTRODUCTORY REFLECTION

ABSTRACT: This article aims to reflect on teacher illness in higher education, seeking to understand how the contemporary organization of work, productivist logic, medicalization and modes of subjectivation contribute to the production of psychological suffering among university professors. It is an introductory reflection developed through a bibliographic review. It starts from the understanding that the psychological suffering of university professors should not be reduced to individual fragilities, but analyzed in relation to work organization, productivist logic, professional devaluation and contemporary transformations of capitalism. The text discusses the intensification of teaching work, the centrality of performance indicators, the multiplicity of functions attributed to university teaching and the subjective effects of the culture of productivity. The analysis articulates contributions from studies on teachers' mental health, work, psychological suffering, the burnout society and medicalization, questioning individualizing responses that transfer to professors the responsibility for enduring harmful institutional conditions. It concludes that care for teachers' mental health requires articulation between individual treatment, permanent institutional policies and collective transformation of working conditions.

KEYWORDS: Teacher illness; Mental health; Higher education; Teaching work; Medicalization.

¹ Acadêmica do 9º período do curso de graduação em Psicologia, Universidade Paranaense (UNIPAR), Campus Cascavel. E-mail: luana.maia@edu.unipar.br

² Professora orientadora. Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do curso de Psicologia da Universidade Paranaense (UNIPAR), Campus Cascavel. E-mail: barbara.anzolin@prof.unipar.br

ENSEÑAR Y ENFERMAR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA REFLEXIÓN INTRODUCTORIA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el malestar y el adoecimiento docente en la educación superior, buscando comprender cómo la organización contemporánea del trabajo, la lógica productivista, la medicalización y los modos de subjetivación contribuyen a la producción de sufrimiento psíquico entre docentes universitarios. Se trata de una reflexión introductoria, desarrollada mediante revisión bibliográfica. Se parte de la comprensión de que el sufrimiento psíquico de los docentes universitarios no debe reducirse a fragilidades individuales, sino analizarse en relación con la organización del trabajo, la lógica productivista, la desvalorización profesional y las transformaciones contemporáneas del capitalismo. El texto discute la intensificación del trabajo docente, la centralidad de los indicadores de desempeño, la multiplicidad de funciones atribuidas a la docencia universitaria y los efectos subjetivos de la cultura de la productividad. El análisis articula contribuciones de estudios sobre salud mental docente, trabajo, sufrimiento psíquico, sociedad del cansancio y medicalización, problematizando respuestas individualizantes que trasladan al profesor la responsabilidad de soportar condiciones institucionales que producen sufrimiento. Se concluye que el cuidado de la salud mental docente exige articular tratamiento individual, políticas institucionales permanentes y transformación colectiva de las condiciones de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Adoecimiento docente; Salud mental; Educación superior; Trabajo docente; Medicalización.

1. INTRODUÇÃO

Ao olharmos para os registros de dados sobre a saúde mental de professores e professoras, não é difícil perceber que o cenário é preocupante. O adoecimento docente universitário não pode ser reduzido a uma questão de fragilidade individual ou de incapacidade subjetiva para lidar com a rotina acadêmica. Ao contrário, trata-se de um problema que se constitui na relação entre trabalho, organização institucional e exigências historicamente determinadas.

Paparelli (2009), ao analisar as reformas educacionais de cunho neoliberal, mostra que a década de 1990 consolidou mudanças importantes no trabalho docente, marcadas por flexibilização, intensificação, polivalência e racionalidade gerencial. Nessa direção, o sofrimento não decorre apenas do volume de tarefas, mas também do esvaziamento do sentido do trabalho educativo, progressivamente submetido a metas, indicadores e formas de regulação inspiradas na lógica produtivista.

Ainda, a autora afirma haver uma invasão crescente da lógica produtivista nas instituições educacionais. Para ela, essa lógica valoriza a quantidade em detrimento da qualidade e coloca professores, muitas vezes, na condição de “mercadores de aulas”, e não de educadores implicados com um projeto pedagógico (PAPARELLI, 2023, 00:03:03).

A universidade é, em tese, um espaço de formação, produção de conhecimento, elaboração crítica e construção coletiva. No entanto, a docência universitária é atravessada por exigências que

expandem o trabalho para além da sala de aula: produção de artigos, orientação de estudantes, participação em bancas, preenchimento de sistemas, elaboração de relatórios, captação de projetos, cumprimento de indicadores e atendimento de demandas institucionais. Essa ampliação do trabalho modifica a experiência de ser professor e interfere diretamente no modo como os docentes vivenciam sua saúde mental (SOARES, 2025).

Em 2025, durante alguns atendimentos realizados com docentes no serviço-escola de Psicologia de uma universidade situada no oeste do Paraná, tive contato com relatos de sofrimento, cansaço, sobrecarga e rotinas de trabalho que analisamos como adoecedoras. A partir dessas escutas e das consequentes inquietações que elas me provocaram, surgiu o interesse em pesquisar e escrever sobre o adoecimento docente no ensino superior. Portanto, este trabalho consiste em uma reflexão introdutória sobre essa temática, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. Tivemos a pretensão de contribuir com reflexões pertinentes para docentes, estudantes, psicólogas e psicólogos em formação, profissionais da educação, equipes de saúde do trabalhador e gestores universitários, ao oferecer elementos para deslocar o debate da culpabilização individual para uma análise mais ampla das condições que sustentam o sofrimento docente (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018).

Para apresentar as reflexões, o trabalho foi organizado em quatro tópicos: o primeiro discute o trabalho docente e a lógica produtivista; o segundo apresenta evidências sobre o adoecimento docente universitário; o terceiro aborda a subjetivação, o capitalismo e a naturalização da produtividade; e o quarto problematiza a medicalização e as respostas individualizantes ao sofrimento. Por fim, são apresentadas considerações sobre os limites do cuidado individual quando não acompanhado de mudanças institucionais e coletivas.

2. A DOCÊNCIA CAMINHANDO LADO A LADO DO ADOECIMENTO

Um primeiro passo para compreender o adoecimento docente universitário consiste em evitar a explicação genérica de que o professor adoece simplesmente porque “trabalha muito”. A sobrecarga é um componente importante, mas ela precisa ser situada em uma forma específica de organização do trabalho. Paparelli (2009) contribui para esse debate ao mostrar que o trabalho docente possui uma natureza singular, pois o processo ensino-aprendizagem se realiza na relação entre sujeitos e não pode ser totalmente reduzido à lógica da produção de mercadorias. Ainda, a autora demonstra que reformas educacionais de orientação neoliberal passaram a reorganizar o trabalho docente por meio de intensificação, flexibilização, ampliação de tarefas, precarização e desqualificação do trabalho educativo.

Essa discussão se aproxima da análise de Seligmann-Silva (2010), para quem as transformações contemporâneas do mundo do trabalho, articuladas à globalização financeira, à

precarização social e a novas formas de gestão, produzem efeitos relevantes sobre a saúde mental dos trabalhadores. Ao trazer essa leitura para a docência, torna-se possível perceber que o sofrimento não decorre apenas do contato direto com estudantes ou da exigência intelectual da profissão, mas também dos modos pelos quais a instituição organiza, mede, cobra e avalia o trabalho.

No campo educacional, essa lógica se expressa pela valorização de resultados quantificáveis, indicadores de desempenho, metas, rankings, publicações, formulários, relatórios e avaliações contínuas. A atividade docente passa a ser medida por pontuações curriculares, número de produções, participação em editais, prazos e evidências documentais. Essa formulação é mais precisa do que afirmar que a carreira é apenas “atravessada” por métricas, pois o problema central é que a atividade docente, em muitas situações, passa a ser efetivamente organizada e avaliada por essas métricas mais do que pela relação ensino aprendizagem ou pela aprendizagem em si (SOARES, 2025).

A produção científica sobre trabalho e saúde docente também confirma que esse debate não é periférico. Silva e Fischer (2021), ao analisarem publicações sobre condições de trabalho e saúde de professores em um período de vinte anos, identificaram amplo crescimento do interesse acadêmico pelo tema e organizaram os estudos em categorias como problemas de saúde, condições de trabalho, qualidade de vida e carreira docente. Os autores destacam que, apesar do número expressivo de pesquisas, a área educacional ainda dedica pouca atenção à saúde dos professores, o que reforça a necessidade de abordagens multidisciplinares.

Quando a docência passa a ser lida principalmente pela quantidade de entregas, a qualidade formativa do trabalho tende a ser deslocada para segundo plano. O professor é convocado a produzir, publicar, orientar, preencher, comprovar, responder e se atualizar continuamente. Nesse contexto, o trabalho pedagógico deixa de ser vivido apenas como relação de ensino e passa a ser atravessado por dispositivos de gestão que transformam a experiência docente em um processo permanente de prestação de contas, além da cobrança sobre a qualidade formativa (PAPARELLI, 2009; SILVA; FISCHER, 2021).

Albuquerque *et al.* (2018) ajudam a fortalecer essa interpretação ao analisarem exploração e sofrimento mental entre professores da rede estadual do Paraná. Embora o recorte do estudo não seja o ensino superior, sua contribuição é importante porque evidencia a relação entre organização do trabalho, exploração e sofrimento psíquico. A prevalência elevada de indicativos de sofrimento mental e a associação com elementos do cotidiano laboral reforçam que o adoecimento docente deve ser situado nas condições de trabalho, e não reduzido a características individuais.

No caso universitário, Rozendo e Dias (2014) mostram que o ambiente laboral acadêmico pode repercutir negativamente na saúde física e mental dos professores. A pesquisa, realizada com docentes de licenciatura em Pedagogia, aponta que o contexto universitário pode funcionar como

fonte de exaustão e sofrimento psíquico, especialmente quando há acúmulo de atividades, desgaste vocal, cansaço físico, inquietação, nervosismo e dificuldades relacionadas às condições de trabalho, como “escassez de recursos físicos e materiais, salas pouco preparadas para a atividade docente, falta de equipamentos didáticos instalados, necessidade de carregar e instalar aparelhos, além de deslocamentos constantes no cotidiano da universidade” (ROZENDO; DIAS, 2014, p. 136).

Mas precisamos ir além disso, o adoecimento docente precisa ser compreendido como efeito de uma organização laboral que exige do professor mais do que execução de tarefas. Exige disponibilidade subjetiva, envolvimento afetivo, atualização permanente, capacidade de lidar com conflitos, produção acadêmica, gestão burocrática e resposta rápida a demandas institucionais e às demandas dos alunos. O sofrimento surge quando a atividade que deveria produzir formação, pensamento e encontro passa a ser comprimida pela lógica da produtividade e do desempenho (SELIGMANN-SILVA, 2010; ROZENDO; DIAS, 2014).

3. ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: EVIDÊNCIAS, SENTIDOS E CONTRADIÇÕES

Para aproximar a discussão do ensino superior, este trabalho utiliza como uma das bases empíricas a tese de Soares (2025), desenvolvida com docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel. Sua pesquisa envolveu 201 docentes que responderam a questionários e escalas e, entre eles, os nove com maior risco de adoecimento foram entrevistados.

Além dos dados de campo, Soares (2025) recupera achados de outras pesquisas para ilustrar o contexto nacional, apontando que 19,8% de 2.525 atestados médicos de docentes foram relacionados a transtornos mentais (CAMPOS *et al.*, 2021, *apud* SOARES, p. 58). Outro estudo mostra que licenças médicas de professores paranaenses subiram de 2.954 para 9.257 entre 2005 e 2019, com 45% dos casos por causas relacionadas à saúde mental (QUEIROZ, 2021, *apud* SOARES, p. 70).

Esses números, provenientes de estudos distintos, nos contextualizam sobre o problema. Através destes indicadores, é possível evidenciar um sofrimento tanto coletivo quanto individual, considerando um ambiente que produz sofrimento psíquico. É crível que se esteja lidando com uma crise estrutural que ultrapassa a visão individual do “um simples cansaço”.

A tabela a seguir resume as principais evidências quantitativas:

Tabela 01: Evidências quantitativas

Estudo mobilizado por Soares	Tipo de estudo	Amostra / recorte	Relevância
------------------------------	----------------	-------------------	------------

Campos, Carvalho e Souza (2021), citado por Soares	Observacional, transversal e documental	2.525 atestados médicos de docentes entre 2007 e 2017	19,8% dos atestados correspondiam ao Capítulo V do CID-10, transtornos mentais e comportamentais; entre os diagnósticos mais frequentes apareceram transtorno depressivo recorrente, episódios depressivos, reação ao estresse grave/transtorno de adaptação e transtornos ansiosos
Teixeira <i>et al.</i> (2020), citado por Soares	Pesquisa transversal não probabilística	64 orientadores de pós-graduação	Aproximadamente 50% relataram realizar atividades fora de suas atribuições; 85% estavam em desequilíbrio esforço-recompensa, sugerindo estresse laboral; quanto maior a pressão por publicação, maior o estresse
Queiroz (2021), citado por Soares	Levantamento de atestados/licenças, questionário e entrevistas	crescimento de afastamentos entre 2005 e 2019	Os afastamentos por motivo de saúde passaram de 2.954 para 9.257; 45% relacionavam-se a doenças mentais e comportamentais, associadas a estresse, insatisfação, perda de sentido no trabalho e ansiedade
Soares (2025)	Pesquisa de campo quantitativa e qualitativa	201 docentes na etapa quantitativa e 9 na qualitativa	Organização do trabalho, relações socioprofissionais, condições de trabalho, custo afetivo, esgotamento profissional e danos físicos apareceram como fatores “críticos”; custo cognitivo foi classificado como “grave”

Fonte: a autora, produto de síntese das informações disponíveis na tese de Nandra Martins Soares (2025, p. 58, 63-64, 70, 350-351)

A relevância dessa pesquisa não está apenas nos números, mas também nas narrativas docentes. Soares (2025) identificou que precarização, intensificação do trabalho, perda de sentido, desvalorização profissional, competitividade, relações sociais antagônicas e diminuição da qualidade de vida aparecem associadas a estados de sofrimento e adoecimento, como esgotamento mental, irritação, estresse, ansiedade, falta de motivação, impaciência, inibição social e melancolia.

A autora registra a fala de um professor que afirma: “Entender que tenho uma função de ensinar, e eu não estou conseguindo ensinar, formar um pensamento crítico, claro que isso me atinge” (SOARES, 2025, p. 301). Essa leitura dialoga com o achado de Rozendo e Dias (2014), segundo o qual o ambiente acadêmico pode afetar negativamente a saúde dos professores universitários.

Um aspecto central desse sofrimento é a frustração pedagógica. Essa frustração não deve ser tratada como simples reclamação diante de excesso de tarefas, mas como expressão de um conflito

entre o sentido formativo da docência e as condições reais de sua realização. Quando o professor deseja formar pensamento crítico, acompanhar estudantes e construir experiências significativas de aprendizagem, mas encontra dispersão, defasagens, pressões institucionais e tempo insuficiente, o sofrimento aparece como efeito da impossibilidade de realizar plenamente o próprio trabalho (PAPARELLI, 2009).

A frustração e sofrimento pedagógico se agravam pela pressão de estar o tempo todo disponível e pela produtividade e datas de entregas estabelecidas pelas instituições. Sobre essa realidade, Soares (2025) destaca que:

Esses resultados demonstraram o quanto o contexto da atividade docente contribui para o desgaste das capacidades humanas durante o processo de objetivação do trabalho. Infere-se que o docente se sente pressionado a estar disponível integralmente e a se manter “conectado” à instituição. Muitas vezes, realiza jornadas de trabalho estendidas e abdica de horas de lazer, o que repercute em sua vida afetiva e tende a prejudicar e empobrecer seus relacionamentos e sua participação social e política (SOARES, 2025, p. 352).

Nas universidades, a docência também é marcada por uma multiplicidade de funções que nem sempre são visíveis. A aula é apenas uma parte do trabalho. O docente prepara conteúdos, corrige atividades, orienta pesquisas, participa de bancas, desenvolve projetos, escreve artigos, responde e-mails, preenche sistemas, atua em comissões, participa de reuniões e presta contas de sua produtividade. A soma dessas tarefas produz uma experiência de trabalho expandido, em que a fronteira entre tempo profissional e tempo pessoal se torna frágil ou inexistente (SOARES, 2025).

Ao dialogar com Byung-Chul Han e Jonathan Crary, Dias (2025) utiliza as noções de sociedade do cansaço e sociedade 24/7 (vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana) para pensar o mal-estar docente na contemporaneidade. A expressão 24/7 remete a uma forma de organização social que tende a capturar todos os tempos da vida, enfraquecendo a separação entre trabalho, descanso, lazer e recomposição subjetiva. No caso da docência universitária, isso não significa que o professor trabalhe formalmente vinte e quatro horas por dia, mas que ele é frequentemente convocado a permanecer disponível, conectado e em dívida com alguma demanda.

A sociedade do desempenho, conforme Han (2015), desloca a coerção externa para uma forma de exigência internalizada. O sujeito é levado a acreditar que deve sempre render mais, melhorar a si mesmo e superar limites. Quando essa lógica é transportada para a universidade, a cobrança institucional por produtividade encontra eco em uma autocobrança intensa: o professor sente que precisa publicar mais, orientar melhor, responder mais rápido, estar atualizado e demonstrar permanentemente sua competência.

Essa dinâmica ajuda a compreender por que o adoecimento docente não pode ser explicado apenas pela quantidade objetiva de tarefas. O problema envolve também a forma como o trabalho passa a ocupar o pensamento, o corpo, os afetos e o tempo fora da instituição. Mesmo quando não

está em sala de aula, o professor pode permanecer mentalmente vinculado a pendências, prazos, estudantes, pareceres, avaliações e expectativas de desempenho. Nesta condição, muitas vezes, o descanso deixa de ser vivido como direito e passa a ser sentido como atraso ou culpa (DIAS, 2025; HAN, 2015).

4. SUBJETIVAÇÃO, CAPITALISMO E NATURALIZAÇÃO DA PRODUTIVIDADE

Se quisermos compreender o adoecimento do docente universitário, é necessário discutir como a lógica de produtividade é estruturada e naturalizada no sistema capitalista. Esse ponto é fundamental, porque permite compreender que o sofrimento docente não é produzido apenas por normas institucionais explícitas. Ele também se produz em modos de subjetivação que levam o próprio sujeito a se reconhecer e se avaliar a partir de critérios de rendimento, produtividade, adaptação e performance em nossa cultura. Nesse processo, até mesmo os espaços de formação, que deveriam favorecer pensamento crítico, autonomia e transformação social, podem passar a funcionar como espaços de controle e adequação, quando submetidos à lógica de metas, desempenho e produtividade (FOUCAULT, 1979; SILVA, 2017; SOARES, 2025).

Em Foucault (1979), as relações de poder não devem ser entendidas somente como repressão externa. O poder circula nas práticas, nos discursos, nas instituições e nos modos pelos quais os sujeitos passam a se conduzir. Assim, pensar subjetivação significa compreender que os sujeitos não existem fora das relações históricas que os formam. Eles são produzidos em práticas sociais, saberes, normas, expectativas e dispositivos que orientam modos de agir, pensar e sentir. No contexto universitário, isso permite compreender que a formação pode deixar de ser apenas espaço de elaboração crítica e tornar-se também lugar de normalização, quando docentes e estudantes passam a ser conduzidos por exigências de produtividade, desempenho e adaptação permanente.

Mansano (2009) contribui para essa discussão ao apresentar sujeito, subjetividade e modos de subjetivação como conceitos que ajudam a pensar os processos pelos quais a vida se constitui historicamente. Nessa perspectiva, a subjetividade não é uma essência interior fixa, mas um campo produzido nas relações sociais. Aplicada ao trabalho docente, essa leitura permite perguntar não apenas “por que o professor adoecer?”, mas “que modos de ser professor estão sendo produzidos pela universidade contemporânea?” Não só pela universidade, mas pela nossa cultura, na qual a universidade também está inserida.

No contexto universitário, a atividade docente passa a ser crescentemente medida por indicadores quantitativos: publicações, pontuações curriculares, fatores de impacto, orientações concluídas, projetos aprovados, rankings e metas de desempenho. Esses indicadores não apenas avaliam o trabalho depois que ele ocorre; eles passam a orientar previamente a forma como o

professor organiza seu tempo, escolhe suas prioridades e interpreta seu próprio valor profissional (SOARES, 2025).

Essa leitura não significa negar a importância da pesquisa, da produção acadêmica ou da avaliação institucional. O problema está na transformação desses instrumentos em critérios quase exclusivos de reconhecimento e que, em muitos contextos, não são remunerados. Em universidades públicas há mais carga horária destinada a isso, mas nas universidades privadas há? Quando o valor do professor passa a ser associado prioritariamente ao volume de entregas, a docência corre o risco de perder sua dimensão formativa, relacional e crítica. Nesse processo, atividades centrais, como escuta, preparo pedagógico, elaboração cuidadosa e acompanhamento de estudantes, podem ser invisibilizadas por não se converterem facilmente em pontuações, em algo quantificável, apesar de constituírem aspecto primordial no processo ensino-aprendizagem (PAPARELLI, 2009).

Ainda, há de se discutir como essas atividades se articulam às jornadas e aos regimes de trabalho efetivamente vividos pelos docentes. Soares (2025) aponta que a contratação temporária tem aumentado nas universidades estaduais do Paraná e que, na UNIOESTE, parte dos docentes atua nesse regime. A autora destaca que a falta de concursos públicos e a não reposição de docentes aposentados intensificam e precarizam o trabalho docente também para os professores efetivos, pois determinadas atividades político-administrativas não podem ser assumidas pelos temporários. Além disso, os docentes temporários não têm direito ao regime de tempo integral e dedicação exclusiva, trabalhando em regime de tempo parcial e, muitas vezes, desenvolvendo outras atividades profissionais, fora da universidade (SOARES, 2025).

A mesma autora evidencia, nas narrativas docentes, que a jornada formal nem sempre contempla a totalidade das atividades realizadas. Um dos participantes afirma: “Eu acho que as 40hs não contempla tudo” (SOARES, 2025, p. 262). A partir dessa fala, Soares (2025) mostra que, embora o plano anual de atividades docentes inclua disciplinas, reuniões, pesquisa e projetos, há percepção de que a carga horária é subestimada e de que algumas tarefas nem sequer são inseridas no plano. Desse modo, mais do que afirmar genericamente que determinadas atividades não são remuneradas, é necessário problematizar se as diferentes tarefas que compõem a docência universitária são efetivamente previstas, reconhecidas e contabilizadas na jornada institucional.

A naturalização destas formas de trabalho e a invisibilidade de parte das atividades desenvolvidas ajuda a compreender como critérios historicamente construídos passam a ser inevitáveis no cotidiano da docência universitária. Publicar continuamente, aceitar jornadas estendidas, responder demandas fora do horário formal, exercer múltiplas funções, participar de reuniões e comissões, orientar estudantes, desenvolver pesquisas, cumprir exigências administrativas e manter alta produtividade passam a ser percebidos como parte “normal” da carreira. A questão é

que essa normalidade não é neutra: ela expressa uma forma de organização do trabalho que valoriza o desempenho mensurável e desloca para o sujeito a responsabilidade por se adaptar às demandas institucionais. Assim, mesmo quando se afirma que o docente poderia limitar suas atividades ao tempo formal de trabalho, é necessário problematizar se as tarefas atribuídas à docência universitária cabem, de fato, na jornada prevista e reconhecida institucionalmente (SELIGMANN-SILVA, 2010; SOARES, 2025).

Byung-Chul Han (2015) ajuda a compreender esse processo ao afirmar que a sociedade contemporânea não opera apenas pela negatividade da proibição, mas pela positividade do desempenho. A exigência deixa de aparecer somente como ordem externa, baseada na obediência, e passa a se apresentar como possibilidade de produzir mais, melhorar continuamente e superar limites. Essa positividade é sedutora porque se apresenta como liberdade, autonomia e realização pessoal. No entanto, quando a liberdade é capturada pela obrigação de desempenho, o sujeito pode se transformar em explorador de si mesmo, exigindo-se rendimento, superação e produtividade, como se estivesse sempre em dívida com aquilo que ainda poderia fazer.

No caso da docência universitária, essa dinâmica permite compreender como o professor pode ser capturado por uma lógica impessoal de produtividade. Não se trata apenas de uma cobrança feita por uma pessoa ou por uma norma isolada, mas de uma racionalidade que atravessa a cultura acadêmica, os critérios de reconhecimento, os indicadores institucionais e os modos como o próprio docente passa a avaliar seu valor profissional. Assim, a autonomia tende a se converter em autocobrança permanente, e a liberdade de produzir, pesquisar e ensinar pode ser vivida como obrigação contínua de rendimento (HAN, 2015; SILVA, 2017; DIAS, 2025).

Essa captura se expressa quando a disponibilidade permanente, a atualização contínua e a produtividade passam a ser compreendidas como condições para o reconhecimento profissional. Soares (2025) identifica que o docente se sente pressionado a permanecer disponível e conectado à instituição, muitas vezes realizando jornadas estendidas, abdicando de horas de lazer e enfrentando metas, prazos, produtividade, competitividade e individualismo. Desse modo, o sofrimento pode ser vivido como falha pessoal, como se resultasse de falta de disciplina, organização, resiliência ou capacidade de adaptação, e não de uma forma de organização do trabalho que produz e naturaliza tais exigências.

A contribuição de Foucault e Mansano permite recusar essa leitura simplificadora, pois desloca a compreensão da subjetividade de uma essência individual para um processo produzido historicamente nas relações sociais, nos saberes, nas normas e nas práticas institucionais. Nessa perspectiva, o professor não adoece apenas porque não consegue responder às demandas da carreira; ele também é constituído por uma cultura acadêmica que o convoca a se conduzir como sujeito

produtivo, disponível, mensurável e permanentemente aperfeiçoável. Assim, o adoecimento docente universitário pode ser entendido como expressão de um conflito entre o sentido formativo da docência e a cultura produtivista que atravessa a universidade. O professor é chamado a formar sujeitos críticos, mas também é pressionado a funcionar como gestor de resultados, produtor de indicadores e responsável individual por sua própria capacidade de suportar a intensificação do trabalho. É nessa tensão que o sofrimento deixa de aparecer como problema exclusivamente individual e ganha densidade social, institucional e histórica (FOUCAULT, 1979; MANSANO, 2009; DIAS, 2025; SOARES, 2025).

5. MEDICALIZAÇÃO E RESPOSTAS INDIVIDUALIZANTES AO SOFRIMENTO: A MAQUIAGEM DO CONTEMPORÂNEO

Na pesquisa de Soares (2025), o uso de medicamentos aparece de forma expressiva. Entre os 201 docentes participantes da etapa quantitativa, “48,3% afirmaram já ter feito ou ainda fazer algum tipo de tratamento em saúde mental, sendo a maioria em acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico.” Além disso, “43,3% relataram fazer uso de medicação contínua, com predominância de psicotrópicos, especialmente antidepressivos, ansiolíticos e estabilizadores de humor” (SOARES, 2025, p. 226-227). Esses números, quando articulados às demais dimensões da pesquisa: sobrecarga, esgotamento, ansiedade, estresse, falta de motivação, diminuição da qualidade de vida e ausência de ações institucionais permanente, mostram que parte significativa dos docentes tem recorrido a recursos clínicos e farmacológicos para conseguir permanecer funcionando no trabalho.

Em sua pesquisa de mestrado, intitulada Medicalização e Síndrome de Burnout: um olhar sobre o adoecimento docente, Livia Machado da Silva, analisa o burnout docente não apenas como uma síndrome que acomete individualmente um profissional exausto, despersonalizado e com baixa realização profissional, mas como um fenômeno que precisa ser compreendido dentro de uma rede de relações de poder, atravessada por eventos sociais, políticos, econômicos e históricos da sociedade contemporânea (SILVA, 2017). O burnout é o agravamento do processo de adoecimento que estamos considerando aqui, mas as reflexões da autora escancaram que a medicalização do adoecimento docente não diz respeito somente à prescrição de medicamentos, mas a uma forma de interpretar o sofrimento: aquilo que poderia denunciar precarização, intensificação, desvalorização e perda de sentido passa a ser lido e tratado como quadro clínico individual.

Maria Maeno contribui para conectar essa discussão à realidade docente ao situar a saúde mental do trabalhador no contexto das transformações contemporâneas do mundo do trabalho. A autora relaciona a globalização financeira, a precarização social, as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão a processos que afetam os limites físicos e psíquicos dos trabalhadores (MAENO,

2024). Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Seligmann-Silva *et al* (2010), para quem o adoecimento não deve ser lido apenas como dificuldade individual de adaptação, mas como efeito de formas de organização do trabalho que intensificam cobranças, fragilizam vínculos coletivos e deslocam para o trabalhador a responsabilidade por suportar condições adoecedoras.

Ao tratar do adoecimento de professores universitários, Maeno afirma que a perda de sentido do trabalho, o acúmulo de atividades burocráticas, a valorização do produtivismo e a falta de tempo para lazer, convivência e trocas coletivas produzem exaustão, frustração e adoecimento físico e psíquico. Para a entrevistada, esse conjunto pode resultar em depressão, ansiedade, alcoolismo, uso de drogas e burnout; no entanto, ela alerta que “não pode ser considerado normal” precisar de medicamento controlado para viver e trabalhar (MAENO, 2024, 00:13:41).

É um processo de silenciamento e maquiagem da cultura neoliberal, pois o adoecimento também pode ser pensado como analisador dos modos de subjetivação contemporâneos e, em alguma medida, como forma de resistência. Isso permite analisar que o corpo e o psiquismo do professor, ao adoecerem, denunciam algo que não está funcionando. O burnout, a ansiedade, a depressão, o uso de medicamentos e os afastamentos não são apenas falhas individuais; eles revelam os limites de um modelo de trabalho que exige desempenho permanente, adaptação contínua e disponibilidade subjetiva sem oferecer condições equivalentes de cuidado, reconhecimento e descanso (SILVA, 2017). E isso diz da cultura neoliberal.

Em uma realidade marcada pela lógica neoliberal e por toda essa questão da produtividade já comentada, o aumento do uso de medicamentos entre docentes não pode, e nem deve, ser compreendido de forma isolada. Se trata de um processo em que sofrimentos produzidos também pelas condições de trabalho passam a ser administrados individualmente, muitas vezes por meio de psicofármacos, sem que as estruturas que produzem sobrecarga, exaustão e perda de sentido sejam transformadas. Nesse movimento, a medicação pode aliviar sintomas e permitir a continuidade da rotina profissional, mas também pode contribuir para manter invisíveis as dimensões institucionais e coletivas desse adoecimento. Assim, a medicalização não se refere apenas ao uso de remédios, mas a uma forma de interpretar e responder ao sofrimento como se ele estivesse localizado principalmente ou exclusivamente no indivíduo, e não nas relações de trabalho que também o constituem (SELIGMANN-SILVA *et al.*, 2010; SILVA, 2017; SOARES, 2025).

Nestes casos, consideramos que o diagnóstico pode cumprir uma função ambígua. Por um lado, pode nomear o sofrimento, legitimar o afastamento, abrir acesso ao tratamento, cuidado e descanso. Por outro lado, quando separado das condições concretas de trabalho, o diagnóstico pode também reduzir a experiência docente a um problema interno do sujeito e até mesmo moralmente culpabilizá-lo por “não aguentar”. O professor deixa de ser visto como alguém atravessado por um

processo de trabalho adoecedor e passa a ser percebido como alguém que “tem ansiedade”, “tem depressão”, “tem burnout” ou “não suporta pressão”. É justamente nessa passagem que a medicalização se torna problemática: ela pode aliviar sintomas, mas também pode ocultar as causas coletivas do sofrimento.

Portanto, a medicalização do adoecimento aparece onde o professor tenta continuar exercendo sua função mesmo diante da sobrecarga, da perda de sentido, da cobrança por produtividade, da desvalorização e da ausência de suporte institucional consistente. A medicação pode aliviar a angústia, reduzir sintomas e possibilitar a permanência no trabalho, mas não resolve, sozinha, as condições que produzem o sofrimento. Quando o cuidado se restringe ao indivíduo, a instituição permanece pouco convocada a rever suas práticas.

Cuidar de si é importante, sem dúvida! No entanto, o que tentamos fazer aqui é um deslocamento da discussão: o problema não é o professor buscar tratamento, mas a naturalização de uma vida em que o tratamento passa a ser necessário para suportar o próprio trabalho. Quando o cotidiano profissional exige que o sujeito medique sua angústia, silencie seu cansaço e controle seus sintomas para continuar produzindo, a medicação deixa de ser apenas um recurso terapêutico e passa a fazer parte de uma engrenagem de manutenção da produtividade. Em outras palavras, o sofrimento é tratado, mas a organização que o produz permanece funcionando.

Além disso, Paparelli destaca que ainda há forte estigma em relação ao sofrimento psíquico. No senso comum, segundo ela, psicoterapia e transtorno mental ainda são vistos como “coisa de gente fraca”, “frescura” ou “falta de força de vontade” (PAPARELLI, 2023, 00:25:04-00:27:13). Essa observação mostra que o professor adoecido pode enfrentar uma dupla violência: primeiro, sofre com as condições de trabalho; depois, sofre com a suspeita social de que seu adoecimento é sinal de fraqueza pessoal.

A pesquisa de Soares mostra que essa gestão solitária do sofrimento não se limita aos psicofármacos. Os docentes também citam práticas como esporte, entretenimento, convivência com animais de estimação, isolamento de algumas pessoas e “pensar positivo” como estratégias de enfrentamento dos estressores diários. Embora essas práticas possam ter efeitos protetivos importantes, elas aparecem majoritariamente como respostas individuais, enquanto muitos docentes não conseguem identificar ações institucionais efetivas e permanentes de prevenção e promoção da saúde mental na universidade (SOARES, 2025).

Maeno critica justamente esse tipo de saída quando afirma que ações individuais, como técnicas de relaxamento, auxílio psicológico ou espaços pontuais de qualidade de vida, não são suficientes para prevenir o adoecimento, se não houver mudança real nas condições de trabalho. Para ela, muitas vezes se propõe “fazer relaxamento” quando a pessoa “mal tem tempo de sentar”,

indicando que certas iniciativas podem até parecer cuidadosas, mas se tornam insuficientes quando não enfrentam o produtivismo, o subfinanciamento, a falta de pessoal e a desvalorização estrutural do ensino (MAENO, 2024, 00:27:27).

A discussão sobre medicalização, portanto, deve ser compreendida após a análise das condições de trabalho e dos modos de subjetivação, para que o uso de medicamentos não apareça como causa nem como solução isolada do adoecimento docente e não seja a maquiagem dos problemas institucionais. O objetivo não é condenar o acompanhamento psicológico, psiquiátrico ou medicamentoso, que pode ser necessário e fundamental em muitos casos, mas problematizar quando sofrimentos produzidos também nas relações de trabalho passam a ser tratados prioritariamente como questões individuais, localizadas no corpo e na capacidade de adaptação do trabalhador. A partir de Peter Conrad, consideramos a medicalização como processo sociocultural pelo qual experiências da vida cotidiana passam a ser interpretadas em termos médicos, geralmente por meio de diagnósticos, síndromes e transtornos. (SILVA, 2017; SOARES, 2025).

Essa contribuição é importante porque permite diferenciar cuidado em saúde mental de redução individualizante. O cuidado pode envolver escuta, tratamento, medicação, afastamento, acompanhamento e suporte ao sujeito que sofre, mas não deve se limitar a essas respostas individuais. No contexto do adoecimento docente, cuidar também significa pensar em ações institucionais e coletivas, como revisão das condições de trabalho, diminuição da sobrecarga, fortalecimento de espaços de diálogo, valorização profissional e construção de políticas permanentes de prevenção e promoção da saúde mental. Já a redução individualizante ocorre quando o sofrimento é retirado de seu contexto e tratado apenas como desajuste orgânico ou psíquico do indivíduo. Nesse caso, o medicamento pode aliviar sintomas, mas não transforma as condições que produziram a exaustão, a ansiedade, o esgotamento ou a perda de sentido do trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2010; DUARTE *et al.*, 2026).

Duarte *et al.* (2026), em revisão sobre adoecimento docente e desvalorização profissional, também indicam que estratégias individuais são insuficientes diante da complexidade do fenômeno. A desvalorização, a intensificação do trabalho e a fragilização institucional aparecem articuladas, exigindo mudanças estruturais nas condições de trabalho e nas políticas de valorização profissional. Essa leitura reforça que o cuidado não pode ser transferido integralmente para o professor adoecido.

A medicação também pode funcionar como forma de preservar uma imagem de competência. O docente medicado pode continuar respondendo mensagens, corrigindo avaliações, orientando, ministrando aulas e participando de reuniões, enquanto o sofrimento permanece relativamente invisível. O problema não está em conseguir continuar trabalhando com apoio terapêutico, mas em

naturalizar que cada professor encontre sozinho uma maneira de suportar condições que continuam adoecedoras (SILVA, 2017; SOARES, 2025).

Nessa perspectiva, o enfrentamento do adoecimento docente universitário exige duas dimensões inseparáveis. A primeira é o cuidado com o sujeito que sofre, incluindo acesso a serviços de saúde mental, acolhimento e tratamento qualificado. A segunda é a revisão das condições institucionais que participam da produção do sofrimento. Separar essas dimensões enfraquece a análise: sem cuidado individual, o sofrimento pode se agravar; sem mudança coletiva, o sofrimento tende a se repetir ou, no mínimo, se manter. (SOARES, 2025; DUARTE *et al.*, 2026).

6. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitem compreender que o adoecimento docente universitário não pode ser reduzido a um problema de fragilidade individual. O sofrimento existe no sujeito, atravessa sua história e se manifesta em seu corpo e em sua vida psíquica; contudo, ele não nasce apenas nele. Ele se constitui na relação entre condições institucionais, intensificação do trabalho, perda de sentido, produtivismo acadêmico, desvalorização profissional e ausência de políticas coletivas de cuidado.

A frustração pedagógica apresentada pelos estudos analisados deve ser compreendida como expressão de um conflito entre o ideal formativo da docência e as condições concretas em que o trabalho educativo acontece. Quando o professor deseja formar sujeitos críticos, mas encontra tempo insuficiente, estudantes dispersos ou com defasagens, com fragilidade na leitura e pouca disposição para o estudo sistemático, o sentido da docência é tensionado, inclusive em situação de pressão por produtividade e excesso de tarefas burocráticas. O sofrimento nasce justamente da tentativa de sustentar uma docência significativa dentro de um contexto que frequentemente esvazia seu sentido.

O tempo docente também aparece como questão central. Há o tempo da aula, o tempo da preparação, o tempo da correção, o tempo da orientação, o tempo da pesquisa, o tempo da extensão, o tempo da burocracia e o tempo da produtividade acadêmica. O problema é que esses tempos não se apresentam de forma separada e ordenada; eles se acumulam, se atravessam e invadem a vida cotidiana. Por isso, a intensificação não deve ser entendida apenas como aumento de tarefas, mas como reorganização da vida em torno do trabalho.

Quando a produção acadêmica passa a ser medida prioritariamente por quantidade, prazos e indicadores, há o risco de que pesquisa, aula e orientação deixem de ser experiências formativas e se tornem tarefas a serem cumpridas. O professor passa a operar sob a lógica da entrega: entregar artigo, entregar parecer, entregar nota, entregar relatório, entregar projeto, entregar resultado. Nesse

movimento, a docência pode se afastar de seu sentido social e aproximar-se de uma racionalidade produtivista.

A sociedade 24/7, pensada no contexto da docência universitária, dá nome a uma experiência concreta: estar sempre disponível, sempre atrasado em relação a alguma demanda, sempre conectado à instituição e sempre pressionado a produzir. Esse regime de disponibilidade permanente fragiliza o descanso, empobrece vínculos e intensifica a sensação de insuficiência. O adoecimento aparece, então, como resultado de uma temporalidade que não respeita os limites do corpo, da subjetividade e da vida social.

A medicalização surge nesse cenário como uma das respostas mais rápidas e concretas diante do sofrimento. É importante frisar que o problema não está no uso de medicamentos em si. Ansiolíticos, antidepressivos, estabilizadores de humor e acompanhamento psiquiátrico podem ser necessários e, em muitos casos, urgentes. A questão central é outra: quando o medicamento se torna a principal ou única resposta para um sofrimento produzido em condições concretas de trabalho, corre-se o risco de reduzir uma questão coletiva a uma gestão individual de sintomas.

Nesse sentido, a intensificação do trabalho docente também produz empobrecimento da experiência. Ao abdicar de lazer, descanso, vínculos familiares, amizades e participação social, o professor não perde apenas “tempo livre”; perde espaços fundamentais de recomposição psíquica, convivência e elaboração subjetiva. O adoecimento pode ser compreendido como resultado de uma vida progressivamente estreitada pelo trabalho, na qual o sujeito tem cada vez menos condições de existir para além da produtividade.

Também é necessário evitar uma leitura moralizante do adoecimento. Se muitos docentes adoecem de formas semelhantes, o problema não pode ser explicado apenas por histórias pessoais, falta de resiliência ou incapacidade de adaptação. Há elementos comuns na organização do trabalho que produzem formas semelhantes de sofrimento. A medicalização precisa ser analisada dentro dessa repetição: ela aparece como resposta individual para um problema que, embora se manifeste individualmente, possui determinações sociais e institucionais.

Assim, quando o enfrentamento é reduzido ao campo individual, o professor passa a ser responsável por administrar os efeitos de um problema que não foi produzido apenas por ele. Ele precisa fazer atividade física, procurar terapia, tomar medicação, cuidar do sono, manter produtividade, evitar conflitos e continuar respondendo às exigências institucionais. A saúde mental, paradoxalmente, transforma-se em mais uma tarefa a ser cumprida dentro de uma rotina já sobrecarregada.

Conclui-se que o cuidado com a saúde mental docente precisa articular tratamento individual, políticas institucionais e transformação das condições de trabalho. Não basta propor ações pontuais

de bem-estar se a carga de trabalho, a burocratização, a cobrança por produtividade e a desvalorização profissional permanecem intocadas. A pergunta que julgamos interessante para orientar novas pesquisas e intervenções é: que tipo de organização do trabalho tem produzido professores que precisam se medicar, se isolar ou adoecer para continuar ensinando, pesquisando e orientando?

Não esgotamos o tema. O presente artigo se trata de uma reflexão introdutória que buscou reunir contribuições teóricas e empíricas capazes de sustentar uma compreensão crítica do adoecimento docente universitário. Ainda assim, a trajetória aqui realizada permite afirmar que discutir saúde mental docente é também discutir universidade, capitalismo, políticas educacionais, reconhecimento profissional, tempo de vida e modos de subjetivação. Cuidar do professor, portanto, não significa apenas tratar de sintomas, significa também questionar as formas de trabalho que transformam a docência em um lugar de sofrimento recorrente, sofrimento esse que se transfere e é absorvido pelos demais envolvidos. Portanto, cuidar do professor, por consequência, é cuidar dos alunos e da própria educação em si.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de *et al.* Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1287-1300, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/vFbrMPB8YVfWZY7SVTrckSQ/>. Acesso em: 17 maio 2026.
- DIAS, Diogo Inácio. Do adoecimento das docências na contemporaneidade: um ensaio reflexivo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 6, n. 13, p. 1-17, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v6i13.17784>.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78>. Acesso em: 18 maio 2026.
- MAENO, Maria. **Adoecimento docente**. Entrevista concedida à Rádio ASPUV. Rádio ASPUV, [s. l.], 29 out. 2024. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/38wzlAIPzVHPUwRZ4yTF1Z>. Acesso em: 4 maio 2026.
- PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/publico/tesepaparelli2009.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.

PAPARELLI, Renata. **Saúde mental e trabalho docente**. Entrevista concedida ao podcast Sinpro SP no ar. Sinpro SP no ar, São Paulo, 18 set. 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6CwBNM0mco8BmbBS1yAfmj>. Acesso em: 4 maio 2026.

ROZENDO, Kelly Cristina Tesche; DIAS, Carmen Lúcia. Possibilidades de sofrimento psíquico do professor universitário de uma licenciatura. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 3, p. 126-144, set./dez. 2014. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.n3.h178.

SELIGMANN-SILVA, Edith. O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 187-191, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/WLqRPd87NwyFw5sq83tS6nM/>. Acesso em: 18 maio 2026.

SILVA, Jefferson Peixoto da; FISCHER, Frida Marina. O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re)pensar a literatura. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 4, e210070, 2021. DOI: 10.1590/S0104-12902021210070.

SILVA, Livia Machado da. **Medicalização e síndrome de burnout: um olhar sobre o adoecimento docente**. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SOARES, Nandra Martins. **Saúde mental e docência no ensino superior: vozes de uma universidade pública do estado do Paraná**. 2025. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.