https://doi.org/10.22481/ reed.v7i14.19013
ARTIGO

# DOCÊNCIA NO LIMITE: TRABALHO, ADOECIMENTO E DESCONTINUIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TEACHING AT THE LIMIT: WORK, ILLNESS, AND DISCONTINUITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ENSEÑANZA AL LÍMITE: TRABAJO, ENFERMEDAD Y DISCONTINUIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Taisa Souza Cruz Silva[1] https://orcid.org/0009-0004-2242-205X
Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz[2] https://orcid.org/0000-0002-1383-8641

[1] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; taisa31.scs@hotmail.com
[2] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil, ritasouza@uesb.edu.br

**RESUMO:** Este artigo discute como o adoecimento docente surge das condições concretas do trabalho no Ensino Superior e reflete diretamente no desenvolvimento profissional segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Objetivou verificar as consequências das condições de trabalho no desenvolvimento profissional, considerando as condições de trabalho em um ambiente universitário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo realizada com 65 docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga-BA. Os instrumentos utilizados foram questionário e entrevista semiestruturada para verificação dos padrões, desafios e oportunidades satisfatórias a evolução da docência universitária, contribuindo para a elaboração de políticas de formação e desenvolvimento docente mais eficazes e associados com os processos da Educação Superior contemporânea. Os dados produzidos foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo e organizados em quatro categorias: atividade adoecida, o adoecimento como ruptura no desenvolvimento profissional, as estratégias individuais e as demandas coletivas e institucionais. O estudo constatou que apesar dos professores criarem estratégias individuais de enfrentamento, essas ações não são consideráveis para superar um adoecimento causado institucionalmente. Concluímos que apenas políticas organizacionais coletivas podem romper o ciclo de vulnerabilização docente.

**Palavras-chave**: Adoecimento docente. Desenvolvimento profissional. Ensino superior. Teoria histórico-cultural. Trabalho docente.

**ABSTRACT:** This article discusses how illness among faculty members arises from the concrete working conditions in higher education and directly impacts professional development, in accordance with the principles of Historical-Cultural Theory. The study aimed to examine the consequences of working conditions on professional development within a university setting. It is a qualitative, exploratory, and descriptive study involving 65 faculty members from teaching degree and bachelor's degree programs at the State University of Southwestern Bahia (UESB), Itapetinga campus. Data collection instruments included questionnaires and semi-structured interviews designed to identify patterns, challenges, and


**RECEBIDO**: 22/03/2026 **APROVADO**: 17/10/2026 **PUBLICADO**: 10/11/2026

opportunities regarding the evolution of university teaching, thereby contributing to the formulation of more effective faculty training and development policies aligned with contemporary higher education processes. The data were analyzed using Content Analysis principles and organized into four categories: pathogenic activity, illness as a disruption to professional development, individual strategies, and collective/institutional demands. The study found that although professors devise individual coping strategies, these actions are insufficient to overcome institutionally induced illness. We conclude that only collective organizational policies can break the cycle of faculty vulnerability.

**Keywords:** Teacher illness. Professional development. Higher education. Historical-cultural theory. Teaching work.

**RESUMEN:** Este artículo analiza cómo el deterioro de la salud docente surge de las condiciones concretas de trabajo en la educación superior y repercute directamente en el desarrollo profesional, a la luz de los principios de la teoría histórico-cultural. El objetivo fue examinar las consecuencias de las condiciones laborales en el desarrollo profesional dentro de un entorno universitario. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, realizada con 65 docentes de programas de licenciatura y grado de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (Campus de Itapetinga). Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para identificar patrones, desafíos y oportunidades que favorecen la evolución de la docencia universitaria, contribuyendo así a la elaboración de políticas de formación y desarrollo docente más eficaces y alineadas con los procesos de la educación superior contemporánea. Los datos obtenidos se analizaron bajo los presupuestos del análisis de contenido y se organizaron en cuatro categorías: actividad generadora de enfermedad, la enfermedad como ruptura en el desarrollo profesional, estrategias individuales y demandas colectivas e institucionales. El estudio constató que, si bien los profesores desarrollan estrategias individuales de afrontamiento, estas acciones resultan insuficientes para superar una enfermedad de origen institucional. Se concluye que solo las políticas organizacionales colectivas pueden romper el ciclo de vulnerabilidad docente.

**Palabras clave:** Agotamiento docente. Desarrollo profesional. Educación superior. Teoría histórico-cultural. La labor docente.

# Introdução

O Ensino Superior brasileiro tem vivenciado mudanças diversas e passado por grandes transformações que interferem na rotina universitária, intensificam tarefas e ampliam o desgaste físico, emocional e subjetivo dos seus docentes. Ao descrever seu cotidiano, o docente revela sofrimento, exaustão, frustração e rupturas em sua trajetória profissional, corroborando que o adoecimento não é fruto de fragilidade individual, mas das condições objetivas atribuídas pela própria instituição.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho docente se configura como um processo desenvolvimental cuja fonte é o meio social (Vigotski, 2001), visto que, por não ocorrer isoladamente, depende das condições concretas da atividade. Ademais, quando o meio se torna desordenado ou opressor, o desenvolvimento pode se interromper. Essa compreensão

corrobora o proposto por Leontiev (1978) que o trabalho humano só mantém sentido quando há coerência entre os motivos da atividade e as condições de sua realização. Nessa ótica, o adoecimento docente é consequência direta da organização institucional do trabalho, e suas repercussões incidem, especialmente, na descontinuidade do desenvolvimento profissional, fragilizando a identidade docente. Tudo isso interrompe processos formativos longos e contínuos, tensionado pela precarização, oriunda, entre outras, das condições de trabalho no contexto universitário. Ao adoecer o professor, interrompe ou distorce seu processo contínuo de desenvolvimento profissional, gerando consequências que se propagam tanto na dimensão individual - por meio de estratégias de enfrentamento solitárias e improvisadas - quanto na coletiva, uma vez que a instituição, ao omitir políticas efetivas contribui para a vulnerabilidade docente.

A escolha de investigar o adoecimento docente a partir das condições institucionais de trabalho e de sua implicação no desenvolvimento profissional justifica-se, de fato, pela crescente notoriedade desse estudo nas universidades brasileiras e pela necessidade de investigações que o tratem para além das perspectivas biomédicas ou psicologizantes (Oliveira; Harayama; Viégas, 2016; Imbernón, 2011). Embora o tema do adoecimento docente esteja no centro do debate educacional contemporâneo, na maioria dos estudos, há ainda atribuição da responsabilidade individual do professor. Essa perspectiva desconsidera o papel estruturante das políticas institucionais, das dinâmicas organizacionais e da lógica produtivista que rege o Ensino Superior.

Diante desses dilemas e impasses, compreender o adoecimento como resultado de um meio social que produz limites ao desenvolvimento, conforme apontam Vigotski (1995) e Leontiev (2004), possibilita desviar o foco da culpabilização individual para uma análise crítica das condições objetivas de trabalho. Isso é basilar num momento em que o professor universitário se vê coagido a produzir mais em menos tempo, com menos recursos e sob maior controle institucional, o que não só acentua o sofrimento ético, como também compromete a continuidade de sua formação e de sua trajetória docente.

O presente estudo tem como objetivo verificar as consequências do adoecimento no desenvolvimento profissional, considerando as condições de trabalho em um ambiente universitário. A importância deste estudo reside na lacuna urgente de entender o adoecimento como fenômeno institucional e não apenas subjetivo, incentivando a construção de políticas e estruturas dialógicas capazes de reconstruir sentido, condições dignas de trabalho e dar continuidade ao desenvolvimento profissional docente do professor universitário.

Em vista do que foi apresentado, destacamos a importância de apoiar a criação de políticas institucionais e práticas coletivas que promovam ambientes de trabalho saudáveis e humanizados. Ao destacar os impactos do adoecimento no desenvolvimento profissional, este estudo visa contribuir para a construção de uma visão mais abrangente, crítica e estruturada sobre o trabalho docente no Ensino Superior. Isso valida que cuidar da saúde do professor é essencial para garantir a qualidade da educação universitária e para o progresso da trajetória acadêmica.

## O trabalho docente na Teoria Histórico-Cultural: tecendo saberes com Vigotski e Leontiev

A Teoria Histórico-Cultural, forjada nos primeiros anos de existência da União Soviética, entre 1917 e 1934, e fundada por Lev Semionovitch Vigotski (entre 1924 e 1930) propôs uma compreensão de desenvolvimento humano que exigiu transformações para uma nova Pedagogia e uma nova Psicologia, fundamentadas nas ideias do materialismo histórico-dialético juntamente com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev. A Teoria Histórico-Cultural é imprescindível para uma melhor compreensão do desenvolvimento do homem e da sociedade, tendo em vista que realiza sua análise com base no percurso histórico, cultural e social. Mostra-se como sendo uma estrutura fecunda e desafiadora, que nos convida a questionamentos, debates, análises e, acima de tudo, inspirações para um exercício pedagógico que esteja em constante (trans)formação histórica, refletindo a dinâmica da atividade humana de ensinar.

É difícil abarcar o vasto *campo teórico* desenvolvido pela Teoria Histórico-Cultural, mas conduziremos essa discussão discorrendo sobre alguns conceitos relevantes que, de certa forma, não podemos tratá-los de maneira isolada. Dessa forma, a análise fundamenta-se nas contribuições de dois pilares da abordagem histórico-cultural, Vigotski (1996) e Leontiev (2004), que nos permite compreendermos à docência não apenas como uma profissão, mas como uma prática social vital que molda indivíduos e sociedades, sempre em um diálogo constante com a cultura e a história. É um convite para que possamos olhar o professor não como um executor de currículos, mas como um artesão de futuros, um mediador de experiências e um colaborador de sentidos no complexo tear da educação.

O trabalho docente move em si, um profundo compromisso com o ser humano. Para além de transferir conteúdo ou da aplicação de estruturas metodológicas ensinar é um ato que demanda sensibilidade, envolvimento e escuta com as histórias que atravessam os sujeitos que

desenvolvem e aprendem. É nessa travessia de percepções que a Teoria Histórico-Cultural nos propõe entender a docência não apenas como uma função técnica, mas como ação humana permeada, sobretudo, por contextos históricos e relações sociais; é entendê-la como um processo de mediação e colaboração. É, concebendo o trabalho docente como efetivo exercício da docência, que nos apoiaremos nos conhecimentos oriundos das ideias de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seu colaborador Alexei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979). Apesar de suas particularidades, eles compartilham uma visão que eleva o trabalho a um papel central na constituição do psiquismo e da própria sociedade. Para eles, o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas uma ação transformadora que molda o indivíduo e a cultura, o trabalho é a atividade fundamental do homem.

Quando o professor descreve sua rotina, emergem elementos típicos de um processo de intensificação do trabalho como sobrecarga, metas produtivistas, burocracias crescentes, falta de apoio institucional, questões simultâneas de ensino, pesquisa e extensão. Essas falas, não representam queixas isoladas, mas proclamam contradições da atividade docente. Para Leontiev (2004), a atividade é sempre orientada por motivos e objetivos inseridos em um contexto social, isto é, carrega um sentido pessoal que o sujeito tem como base para suas relações com o mundo, com seus pares e consigo mesmo.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), em sua curta e intensa existência, transformou completamente a área da psicologia e da pedagogia. Nascido na Bielorrússia em 1896, ele estabeleceu um vasto conhecimento, estudando Direito, Filosofia, História, Literatura e Linguística. Essa magnitude dos estudos foi essencial para delinear sua perspectiva interdisciplinar. Faleceu em 1934, precocemente, aos 37 anos, contudo, seu legado intelectual segue a influenciar profundamente a Psicologia e a Educação, com sua visão do ser humano como um produto ativo de sua história e de suas relações sociais. Sua obra, inicialmente pouco conhecida no Ocidente devido à censura do regime soviético, ganhou enorme reconhecimento a partir da década de 1960 e chegou ao Brasil a partir de 1970.

Sua teoria propõe que o homem se desenvolve em suas relações sociais e que sua evolução é concernente ao seu processo de formação, ou seja, os processos históricos, cultural, social e biológico do homem o constituem e contribuem para o aprimoramento de suas capacidades, tornando-o quem ele é (Vigotski, 2010). Ademais, o movimento de desenvolvimento da sociedade e na vida concreta, produz mudanças na consciência e na conduta humana, tendo a historicidade como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano.

Para Vigotski (1995), o trabalho é o motivo dessa humanização, pois é nele que o indivíduo transforma a natureza e a si mesmo, apropriando-se da cultura acumulada. A concepção de trabalho, na psicologia histórico-cultural, é extremamente importante para entender o desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1995), a particularidade do trabalho humano reside na sua natureza social e planejada. Diferentemente da atividade animal, o trabalho humano é coletivo, planejado e utiliza ferramentas que são produtos da cultura. Ao manejar um martelo, por exemplo, o indivíduo não apenas está modificando um objeto, mas também integrando a experiência reunida de gerações. Essa mediação prática e a interação social no processo de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: a fala, o pensamento abstrato, o conhecimento e a atenção voluntária. A atividade humana, concebida dessa forma, é o que permite o desenvolvimento e a materialização da perspectiva histórico-cultural. Para Marx (2008, p. 258-259):

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

O trabalho, portanto, não é apenas um meio de sustento, mas a própria estrutura da vida social que permite ao indivíduo se desenvolver culturalmente e internalizar as experiências da espécie. Desse modo, se a atividade humana é o ponto de partida para a elaboração e concretização dessa perspectiva, é porque ela não é um fenômeno comum ou isolado, mas sim a resposta de um complexo cruzamento de elementos. Assim, como o concreto no pensamento de Marx (2008) se apresenta como a síntese de múltiplas influências, a atividade, vista pela ótica histórico-cultural, é o ponto de convergência de determinações biológicas, históricas, culturais e sociais.

É, ainda, um processo contínuo de apropriação e objetivação em que o homem se constitui através de suas produções e das relações estabelecidas durante o trabalho. Em aproximação com essa visão, Anjos (2013), ao enfatizar o trabalho docente, afirma que as instituições são atravessadas por demandas sociais emergenciais, como pobreza e violência, transformando-as em políticas sociais e expandindo rapidamente a carga de trabalho dos docentes. Essa realidade se conecta fortemente com as ideias de Vigotski (1995) quando defende a natureza social e histórica do desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-Cultural parte de uma compreensão histórica do desenvolvimento humano e identifica que a realidade é atravessada por várias contradições: entre forças produtivas e condições de produção, entre grupos sociais, entre avanço econômico e preservação ambiental, assim como entre interesses individuais e coletivos. Tais tensões surgem das transformações que ocorrem no tempo, pois cada mudança na organização social decorre de conflitos próprios do momento histórico que impulsionam a necessidade de novas formas estruturais. Desse modo, o desenvolvimento humano se forma nas relações com os outros e no uso dos instrumentos culturais propensos, que também se transformam conforme as finalidades e necessidades sociais se modificam.

Para Vigotski (1985/2000), o trabalho é concebido como uma atividade mediada, essencialmente humana, que distingue nossa espécie das demais. Não concentra no trabalho em si como uma categoria isolada, mas o integra à sua teoria do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O trabalho, à vista disso, é o cenário principal onde a apropriação acontece. Lev Semionovitch Vigotski preparou o terreno para Leontiev (2004), que posteriormente evoluiria essa ideia para a Teoria da Atividade, detalhando a estrutura e os motivos que impulsionam essa atividade humana.

Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1983), colaborador da teoria de Vigotski, aprofundou e organizou a Teoria da Atividade, colocando o trabalho como a atividade humana basilar e o motor da formação da consciência. A chave para compreender a consciência encontra-se na análise da atividade humana (Leontiev, 2004). O autor utiliza o conceito marxista de trabalho, aplicando-o como um pilar fundamental para explicar o psiquismo. Conforme Asbahr (2011), a Psicologia Histórico-Cultural adota a categoria marxista de trabalho e a amplia para o conceito de atividade transformando-a em um princípio explicativo da consciência.

Leontiev (2004), portanto, reforça essa ideia ao afirmar que a estrutura da consciência humana está intrinsecamente ligada à estrutura da atividade humana. Para o autor, a atividade é a unidade básica da vida humana, e o trabalho é a forma primordial dessa atividade, orientada para a transformação do ambiente para satisfazer necessidades. Ele diferencia a atividade que tem um motivo e um objetivo, das ações que são norteadas para metas e das operações que dependem das condições. No cenário do trabalho, a atividade está sempre ligada a um motivo que a estimula, tendo a satisfação de necessidades como sua força motora.

Ainda, em confluência com esse processo, Leontiev (2004) ressalta que o trabalho é uma ação de transformação da natureza e do próprio sujeito. Ao integrar-se com o mundo material para produzir bens e meios de sobrevivência, o homem modifica a realidade e, consequentemente, altera sua própria estrutura psíquica e corporal. É nesse processo de

objetivação (transferir a atividade humana para o produto do trabalho) e apropriação (internalizar a experiência e os saberes sociais através do uso dos produtos) que a psiquê humana se desenvolve.

A qualidade desse desenvolvimento está diretamente relacionada ao sentido e ao significado pessoal que o indivíduo atribui à sua atividade. Leontiev (2004) argumenta que para o trabalho ser transformador e gratificante, o ambiente de atuação profissional precisa ser estimulante e motivador, gerando um sentido pessoal para os esforços despendidos. Portanto, o trabalho não é visto apenas como uma precisão, mas como a atividade vital que define a essência humana, onde o indivíduo se constrói e se reflete em suas produções.

Leontiev (2004) perspectivou que a consciência não é inata ou um reflexo passivo do mundo, mas sim um produto da atividade prática e, em especial, do trabalho. Ao interagir com o mundo material e social através do trabalho, o ser humano desenvolve a capacidade de refletir sobre suas ações e o espaço, formando representações mentais e, por conseguinte, a consciência. Partindo dessa compreensão, instituiu a diferença entre atividade, ações e operações. A atividade, como o trabalho, é motivada por uma necessidade e orientada por um motivo. Dentro de uma atividade, existem ações, que são processos conscientes e orientados para um objetivo específico. As ações, por sua vez, são efetivadas através de operações, que são componentes automatizados e inconscientes da atividade, adaptados às condições em que a ação ocorre.

No contexto do trabalho, Leontiev (2004) sublinha o caráter social e coletivo dessa atividade. O trabalho humano é sempre realizado em cooperação com outros, o que exige a divisão de tarefas e a coordenação de força. Essa interação social no trabalho é importante para o desenvolvimento da individualidade e da personalidade, pois é nela que o indivíduo se apropria das experiências e dos conhecimentos reunidos pela humanidade.

Para Leontiev (2004), a transformação da natureza através do trabalho não é apenas física, ela leva à transformação da própria natureza humana. O trabalho, ao mesmo tempo em que humaniza o ambiente, também humaniza o indivíduo, desenvolvendo suas capacidades, habilidades e sua própria consciência. Ele ressalta que: “a tomada de consciência dos motivos é um fenômeno secundário que surge somente no nível da personalidade e que se reproduz de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 159).

Leontiev (2004) destaca que a consciência dos próprios motivos não é inata, mas uma capacidade que se desenvolve gradativamente, surgindo apenas no estágio da individualidade. Isso sugere que a compreensão profunda das razões de nossas ações é um processo complexo e contínuo, que amadurece à medida que o indivíduo se desenvolve e se insere no mundo social.

Ainda confluente com esse processo, Leontiev (2004) verificou que, para nos tornarmos verdadeiramente humanos, precisamos passar por um procedimento de humanização. Este é um caminho histórico-cultural em que cada sujeito interioriza os conhecimentos, comportamentos e valores desenvolvidos por seu meio social. Essa apropriação dos elementos da cultura, tanto materiais quanto intelectuais, passados pelas gerações anteriores é o que define a essência humana como histórico-social. Assim, a obtenção dessas características se dá, necessariamente, através do trabalho e é por meio da atividade laboral que as capacidades humanas são anexadas e transmitidas.

Isso nos leva a refletir sobre a precarização do trabalho docente em contextos de sobrecarga, burocratização e desvalorização. Quando o motivo do trabalho – o de formar pessoas - se separa do cenário das condições claras impostas ao professor, o risco de adoecimento e esvaziamento do sentido do trabalho tornam-se óbvio. Contudo, muitos professores seguem reinventando práticas, construindo redes de solidariedade e resistência, mesmo diante dos desafios. Porque, na perspectiva histórico-cultural, ensinar é um ato de criar; é olhar o outro com esperança, empatia e identificar nele um ser em potencial desenvolvimento. É, também, reconhecer em si mesmo essa capacidade de transformação constante.

Destarte, refletir o trabalho docente a partir de Vigotski e Leontiev é admitir que ensinar é um ato humano, social, histórico e cultural. É uma atividade que se dá na divergência entre as situações objetivas e os sentidos subjetivos que o professor designa ao seu fazer. É, sobretudo, uma prática que requer sensibilidade para apoiar, responsabilidade para ensinar e ânimo para seguir mesmo quando tudo ao entorno parecer desanimador à permanência.

Em tempos de fragilidades e incertezas nas políticas educacionais, revisitar a Teoria Histórico-Cultural é um convite à determinação, à resistência referente ao esvaziamento da profissão e ao adoecimento silencioso, principalmente, ao enfrentar o apagamento do valor de ser professor. Porque o trabalho docente, quando vivido com sentido, é uma das mais poderosas exteriorizações da atividade humana.

Nessa caminhada, o docente desempenha o papel de mediador, não somente no processo de instrução, mas na formação completa do sujeito. O educador não é um reprodutor de saberes, mas alguém que sempre participa na construção de significados. O trabalho docente, nesse aspecto, não é neutro. Ele é atravessado por relações de poder, por disputas simbólicas e por situações objetivas que interferem diretamente na experiência do professor em sala de aula. Dessa forma, pensar o professor como um sujeito histórico é reconhecer que sua prática é construída no e pelo social, em diálogo constante com as impossibilidades de seu tempo.

Para Vigotski (2001), o pensamento humano não é uma ilha isolada, mas um continente em constante formação, esculpido pelos instrumentos da cultura e pelas interações sociais. É nesse contexto que o trabalho docente encontra seu lugar principal. O professor, sob esse viés, surge como um mediador insubstituível, um guia que não apenas indica caminhos, mas que, sobretudo, oferece as ferramentas necessárias para que o discente construa suas próprias caminhadas.

A Teoria Histórico-Cultural faz o convite para valorizarmos o professor em sua plenitude, reconhecendo a complexidade e a profundidade de sua atuação profissional. Afinal, cada novo conceito internalizado é um avanço que leva a uma nova habilidade desenvolvida na zona de desenvolvimento iminente. Essa conquista transforma não apenas o discente, mas também possibilita desenvolver perspectivas no mediador. O educador, nesse ínterim, também se desenvolve, aprende e refina seu saber, um processo que se alinha perfeitamente com as ideias de Leontiev (2004) sobre a atividade.

Vigotski (1995) apresenta-nos o movimento da mente em interação social, Leontiev (2004), com sua Teoria da Atividade, transpõe a compreensão da maneira que essa interação se revela em ações sólidas e intencionais. Para Leontiev, o desenvolvimento humano é estimulado por atividades orientadas por um motivo e um propósito. Nessa perspectiva, "a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida" (Leontiev, 1978, p. 94). Desse modo, a docência vai além de meras tarefas; é uma atividade complexa, com vários aspectos, de grande significação e com um poder inovador.

Quando o docente não consegue concretizar esse motivo central, ou seja, quando as condições de trabalho impedem ou dificultam a aprendizagem efetiva dos estudantes e o seu próprio desenvolvimento, ela se apresenta como um campo fértil para o adoecimento. Além da sobrecarga de tarefas, o produtivismo, a burocracia excessiva, a falta de reconhecimento, a desvalorização profissional, a precarização, o enfrentamento, os impactos do trabalho docente e a ausência de recursos adequados minam a capacidade do docente de ver o fruto de seu trabalho e de sentir-se realizado (Sampaio, 2016; Hoffmann *et al*., 2017; Leite, 2017).

Se a atividade docente que deveria ser a via para a satisfação de um motivo vital, encontra barreiras insuperáveis, o sentido do trabalho se esvai, conduzindo à frustração e ao esgotamento. Em vez de um processo de objetivação, que envolve transferir a energia e o saber para o produto que é o aprendizado do discente, o professor enfrenta a alienação, onde sua energia é drenada sem que o motivo original seja plenamente alcançado. Assim, o adoecimento é o reflexo da incoerência entre o motivo intrínseco da docência e as condições objetivas que dificultam sua realização de maneira integral.

Ao conectar as perspectivas de Vigotski (1995) e Leontiev (2004), emerge um entendimento rico e humanizado do trabalho docente. Vigotski (2001) oferece-nos a análise detalhada das interações mediadoras, sublinhando o papel do professor como o principal agente a fomentar o avanço qualitativo no desenvolvimento do discente, Leontiev (2004), em contrapartida, convida-nos a perceber essa interação pontual dentro de uma estrutura maior de atividade, onde o ensino se configura como um método social intencional, com objetivos que estimulam a transformação.

A Teoria Histórico-Cultural propõe a valorização do docente de maneira completa, reconhecendo que na sua atuação existe uma complexidade e uma profundidade. Ela destaca que a educação não é um produto a ser acabado, mas um processo vivo, edificado no cotidiano da sala de aula, em cada interação significante. O trabalho docente, diante disso, é um fazer humano por excelência, que se nutre do passado, dialoga com o presente e, com coragem, alicerça um futuro cheio de possibilidades e que fomenta a valorização do ser humano.

Concluindo esta jornada pela ótica de Vigotski (2001) e Leontiev (2004), fica evidente que o trabalho docente transcende a mera aplicação de métodos ou itinerários. É uma ação dialógica, mediada e incentivadora, essencialmente ligada à criação da subjetividade e ao desenvolvimento cultural. O professor, figura central nesse cenário, é o agente de transformação que, com sua capacidade perceptiva, seu conhecimento e sua paixão, tece as redes do aprendizado e incentiva o desenvolvimento humano.

Além das questões assinaladas, entender o trabalho docente sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural é admitir sua dimensão política e ética. É entender que cada gesto pedagógico traz consigo um potencial de inclusão ou de exclusão, de libertação ou de aprisionamento. É, em análise, assumir o compromisso de formar sujeitos preparados para ser e agir no mundo, para pensar criticamente e para construir suas próprias trajetórias. O professor mediador, à semelhança da costureira, não impõe um modelo único e rígido; pelo contrário, ele escuta ativamente e observa atentamente as necessidades, ritmos e potenciais de cada estudante, como a costureira que mede e ajusta a roupa ao cliente. Ele sabe que cada tecido (discente) possui suas próprias texturas, resistências e caimentos, demandando uma aproximação de maneira personalizada. O legado do trabalho docente é, portanto, um legado vivo, que se aperfeiçoa a cada nova geração, perpetuando o ciclo eficaz do ensinar e aprender.

## Trajetória Metodológica: tecendo história, sentidos e condições concretas da docência no Ensino Superior

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, ancorada na teoria histórico-cultural e no interesse em verificar as consequências das condições de trabalho no desenvolvimento profissional, considerando as condições de trabalho em um ambiente universitário. Considerou-se, para tanto que, somente uma abordagem sensível às dimensões subjetivas e às determinações sociais do trabalho permitiria apreender os sentidos produzidos pelos professores diante das exigências produtivistas e das fragilidades institucionais.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 83761124.8.0000.0055 e Parecer nº 7.173.372, com a garantia de anonimato dos participantes. Foram participantes 65 professores dos cursos de bacharelado e licenciatura. Esse *lócus* se revelou especialmente significativo, pois abriga docentes submetidos a múltiplas demandas acadêmicas, administrativas e burocráticas, características comuns da demanda de expansão e à reestruturação do Ensino Superior.

Os participantes responderam a um questionário virtual (*Google Forms*), utilizado para caracterizar o perfil docente e identificar percepções iniciais sobre as condições de trabalho, a intensificação das atividades, o produtivismo acadêmico e os impactos na saúde. Na etapa seguinte, quatro professores participaram após convite, por adesão, de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. Esse procedimento possibilitou o aprofundamento de aspectos subjetivos e institucionais relacionados ao adoecimento e às rupturas no desenvolvimento profissional. Todos adotaram nomes fictícios, escolhidos por eles, que expressam sentidos atribuídos ao processo de tornar-se docente. No Quadro 1, apresenta-se uma síntese dos participantes e da sua relação com o trabalho docente, com base nas categorias emergentes da análise das entrevistas.

**Quadro 1** - Perfil sociodemográfico dos participantes da entrevista

| Participante | Idade | Estado civil/Filhos | Formação acadêmica | Tempo de atuação no Ensino Superior | Jornada de Trabalho |
|---|---|---|---|---|---|
| **Selene** | 42 anos | Casada 01 | Pedagogia; mestrado e doutorado em Educação; pós-doutorado | 14 anos | 40h |
| **Ana** | 56 anos | Solteira 01 | Pedagogia e Letras; mestrado em Educação | 25 anos | 40h |
| **Margarida** | 61 anos | Solteira — | Pedagogia; mestrado e doutorado em memória | 27 anos | Dedicação Exclusiva |
| **Otto** | 39 anos | Casado 02 | Química; mestrado e doutorado em Educação e Ciências Experimentais | 17 anos | Dedicação Exclusiva |

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O processo de organização, seleção e análise dos dados foi conduzido de acordo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, adotando-se a análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011). De acordo com a autora, a legitimidade dos resultados exige rigor metodológico em três etapas a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizamos o primeiro contato sistemático com os dados, permitindo a identificação inicial de características dos professores participantes. A etapa de exploração do material admitiu o aprofundamento analítico, dirigido pelos objetivos do estudo, que conduziu o cruzamento entre perguntas e respostas e favoreceu a compreensão dos desafios vivenciados pelos participantes. Esse movimento resultou na identificação das categorias, construídas por meio de uma leitura reiterada do *corpus* e em diálogo constante com a teoria.

Os dados, provenientes do questionário e entrevistas, foram organizados em quatro categorias essenciais que orientaram a apresentação e a discussão dos resultados. Essas categorias permitiram apreender diversas dimensões do adoecimento docente no Ensino Superior, as quais refletiam as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional e as formas de enfrentamento. As categorias de análise foram: atividade adoecida, adoecimento como ruptura no desenvolvimento profissional, estratégias individuais e demandas coletivas e institucionais.

## Do sentido ao adoecimento: trajetórias docentes e rupturas no Desenvolvimento Profissional

A discussão estrutura-se a partir das categorias, a saber: (i) atividade adoecida; (ii) adoecimento como ruptura no desenvolvimento profissional; (iii) estratégias individuais: resistência necessária, mas insuficiente; e (iv) demandas coletivas e institucionais: quando a

universidade produz vulnerabilidade. Partindo da categoria atividade adoecida, a análise explicita as contradições inerentes ao trabalho docente na conjuntura atual das universidades.

## Atividade adoecida: os discursos como evidência

Quando o professor apresenta sua rotina, surgem elementos típicos da intensificação do trabalho, como: sobrecarga, metas produtivistas, burocracias crescentes, falta de apoio institucional e questões simultâneas de ensino, pesquisa e extensão. Esses discursos, aqui apresentados, não representam queixas isoladas, mas evidenciam contradições inerentes à atividade docente. Para Leontiev (2004), a atividade é continuamente orientada por motivos e objetivos inseridos em um contexto social. Quando o cenário se desorganiza ou se torna dominador, o sujeito experiencia a atividade como sofrimento. Leontiev (1978, p. 96) explica que a "atividade humana só se sustenta quando há coerência entre o motivo e as condições de sua realização". No contexto universitário, essa coerência se rompe: o professor tem um motivo formativo e social de ensinar e produzir conhecimento, mas encontra condições adversas marcadas por um cenário de pressão, individualismo institucional, precarização.

A docente Selene diz que:

> [...] porque o ambiente de trabalho é adoecedor. Estressante mesmo, as coisas do trabalho que me limitava estava me estressando muito mais do que a ansiedade, e era exatamente esse estresse que estava me fazendo somatizar no meu corpo, jogar para meu corpo alguns problemas [...] (Selene, Entrevista, 2025).

Fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev (2004), à docência estabelece uma prática orientada por motivos que dão sentido ao fazer pedagógico. A fala da professora Selene ratifica que o adoecimento não emerge como um fenômeno estritamente individual ou psíquico, mas como expressão concreta das contradições inscritas na sistematização do trabalho docente. Ao assegurar que o ambiente de trabalho era "adoecedor" e que as limitações estabelecidas pela própria dinâmica laboral produziam um estresse mais intenso do que a ansiedade em si, a participante revela um processo de ruptura entre o sentido atribuído à docência e as condições objetivas em que essa atividade se concretiza. Entretanto, quando as condições institucionais, as exigências burocráticas e a intensificação do trabalho submetem a atividade a metas externas e fragmentadas, ocorre um esvaziamento dessa ação.

Esse descompasso entre motivo e ação produz desgaste e sofrimento, os quais, conforme expresso por Selene, são transferidos para o corpo sob forma de somatizações. Desse modo, o adoecimento emerge como resultado de uma atividade que perde sua unidade e sua significação

para o sujeito, perspectivando o entendimento que o sofrimento docente é socialmente produzido e enraizado nas formas históricas e organizacionais do trabalho no Ensino Superior. No entanto, as falas das professoras Selene e Margarida evidenciam uma diferença entre o motivo que as movem - formar sujeitos e produzir conhecimento - e as condições objetivas impostas pela universidade. Esse conflito aparece, por exemplo, em resposta ao questionamento: Você tem dificuldades para dormir devido ao estresse relacionado ao trabalho? Pode compartilhar alguma experiência recente? Elas afirmam:

> Mas, a pendência não era minha, porque eu já tinha feito, era da Pró-Reitoria que ainda não tinha verificado se os meus trabalhos estavam corretos, mas que não dependia mais de mim e pra quem já tem problema com ansiedade e com estresse, isso acaba, então minha cabeça estava a mil, pra além dessas coisas, eu tenho outras coisas pessoais que eu estava fazendo nesse período que também meio que misturou, então, tem umas três semanas que a minha produção ela tá baixíssima, por conta disso. A minha produção, não é produção de produzir artigo não, produção de corrigir qualquer coisa, qualquer atividade, um relatório de estágio. Eu não sei se eu conseguiria porque tem horas que em duas horas eu consigo ler 20 páginas, mas tem horas que em duas horas eu consigo ler duas páginas; porque minha capacidade e concentração está comprometida (Selene - Entrevista, 2025).

> Diante de algumas limitações geradas por problemas de saúde e a necessidade de se fazer presente nas atividades exigidas pelo trabalho. [...] Isso gerou muito estresse, um sentimento de impotência e muita ansiedade (Margarida - Entrevista, 2025).

Nesse caso, nota-se a ruptura entre o motivo da atividade e as ações efetivamente disponíveis para prevenir ou amenizar o problema, produzindo adoecimento, sofrimento e a sensação de inutilidade. No cenário universitário, a coerência que atravessa o professor tem uma causa formativa e social de ensinar e produzir conhecimento; porém ele se depara com condições adversas, como um cenário de pressão, individualismo institucional e precarização. O efeito é o desgaste, o estresse, a frustração, o adoecimento e a medicalização.

É relevante trazer a esse debate considerações sobre medicalização apresentadas no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, divulgadas na Carta do IV Seminário Internacional “A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos” (2015, p. 1):

> Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza.

Essas constatações corroboram para uma melhor compreensão de como a medicalização se torna um filtro difícil que empobrece o entendimento da experiência humana, transformando desafios sociais, culturais e educativos em falhas individuais. Quando se limita a complexidade da vida às explicações biológicas ou psicológicas isoladas, é perceptível que há um desconhecimento que sujeitos são tecidos por relações, histórias e condições sociais que dão forma às suas perspectivas de agir e aprender.

No emaranhado desses problemas revelados com a pesquisa, foram verificados sintomas de ordem física e psicológica ligados ao trabalho, especificamente dores de cabeça, nas costas e no pescoço, associadas às estratégias de enfrentamento utilizadas pelo professor e o emprego de recursos farmacológicos com finalidade paliativa:

> [...] no período da licença eu descobri a fibromialgia. É um problema permanente e que provoca dores crônicas, têm paliativos que não sai do meu quarto, o uso do *tens*,[1] o aparelho de fisioterapia; o *cataflan* não sai das minhas vistas, e às vezes, eu faço uso de relaxante muscular. Não faço mais uso de relaxante muscular, porque eu já tomo o *liberd@* durante o dia. Não tem sentido para eu tomar um remédio para ficar acordada durante o dia, e tomar um remédio para dormir à noite, isso não entra na minha cabeça (Selene, Entrevista, 2025)

> [...] eu sou hipertensa por conta de estresse [...] diagnosticado, mais uma estafa (risos), por conta de trabalho (Ana, Entrevista, 2025).

> [...] problema de coluna, além da medicação, [...] faço fisioterapia, massagem... já fiz até quiropraxia. [...] Gera muitos problemas aumentando a ansiedade, pressão arterial (Margarida, Entrevista, 2025).

> [...] são muitas dores nas costas, dor de cabeça até que não, mas sinto muitas dores nas costas, nas pernas também, [...] o que que eu faço? tomo relaxante muscular, recorro a massagens (Otto, Entrevista, 2025).

Os participantes revelam, a partir de seus conhecimentos singulares, como reflexos do trabalho docente tem se materializado no corpo, evidenciando sintomas físicos, estratégias de enfrentamento e os limites das respostas individualizadas ao adoecimento. No caso de Selene, os sintomas físicos associados ao trabalho docente, como dores de cabeça, nas costas e no pescoço, transcendem o desconforto e passam a configurar um quadro de adoecimento crônico, fortemente ligado às condições e à organização do trabalho. A descoberta da fibromialgia durante o período de licença indica que o sofrimento corporal, frequentemente naturalizado no cotidiano profissional, tende a ser reconhecido apenas quando o corpo já não suporta mais as exigências estabelecidas.

[1] Aparelho para eletroestimulador.

Nesse contexto, a medicalização emerge como a principal estratégia de enfrentamento, caracterizada pelo uso contínuo de medicamentos e dispositivos paliativos que visam a manutenção da funcionalidade, mas não incidem sobre as causas do adoecimento (Viégas; Carvalhal, 2020). A reflexão crítica da professora sobre o uso simultâneo de fármacos para manter-se acordada durante o dia e para induzir o sono à noite corrobora com uma recusa consciente à lógica medicalizante que fragmenta o sujeito e silencia o sofrimento pertinente ao trabalho.

Tal posicionamento aponta para a contradição entre a tentativa de adaptação individual, mediada por medicamentos, e a ausência de mudanças organizacionais nas condições de trabalho, ampliando a compreensão de que o adoecimento docente não pode ser reduzido a uma questão biológica ou individual, mas deve ser analisado como expressão de uma ação social e histórica de intensificação e precarização do trabalho (Patto, 2009; Fórum, 2019; Viégas; Carvalhal, 2020).

A fala da professora Ana demonstra diretamente a relação entre o trabalho docente e o desencadeamento de agravos físicos relacionados ao estresse ocupacional. A atribuição do diagnóstico de hipertensão e da estafa ao trabalho, ainda que permeada pelo riso, manifesta um mecanismo de naturalização do adoecimento, comum em cenários de intensificação laboral. Nesse caso, o riso não reduz o sofrimento, mas age como estratégia discursiva para tornar suportável a experiência de desgaste contínuo. Observa-se que a medicalização surge de modo indireto, ao passo que o problema é reconhecido e diagnosticado, mas, tratado, sobretudo, no plano individual, o que desvia o foco das condições de trabalho que produzem o estresse crônico e seus efeitos sobre o seu corpo (Viégas, Oliveira, Messeder Neto, 2019).

No relato da professora Margarida, o adoecimento expressa-se de maneira mais explícita no corpo, principalmente, por meio de problemas na coluna, acompanhados por sintomas que se expandem para o campo emocional, como o aumento da ansiedade e da pressão arterial. O recurso a diferentes práticas terapêuticas - medicação, fisioterapia, massagem e quiropraxia - revela um percurso medicamentoso marcado pela busca constante de alívio para dores constantes.

Esse caminho reforça a lógica da medicalização crescente (Fórum, 2019; Viégas, Oliveira, Messeder Neto, 2019), na qual várias intervenções são acionadas para conter os efeitos do trabalho sobre o corpo, sem que haja, contudo, alterações significativas nos fatores que colaboram para gerar o adoecimento. O corpo, assim, torna-se o principal lugar de gestão do sofrimento produzido pelo adoecimento no trabalho (Zorzanelli, Ortega; Bezerra Junior, 2014).

O professor Otto evidencia a recorrência das dores musculoesqueléticas, principalmente, nas costas e nas pernas; a dor de cabeça não ocupa um lugar de destaque em seu quadro sintomático e é citada como algo pouco expressivo em sua experiência. A tática de enfrentamento mencionada, o uso de relaxante muscular e de massagens, assinala a resposta paliativa ao sofrimento físico, dirigida para a sustentação da capacidade de continuar trabalhando. A medicalização, nesse caso, surge como prática cotidiana e funcional, incluída na rotina como forma de administrar as consequências do trabalho sobre o corpo. Essa dinâmica reforça a ideia de que o adoecimento docente é progressivamente incorporado como responsabilidade individual, o que torna invisíveis as relações entre a organização do trabalho, a sobrecarga física e a produção ordenada do sofrimento (Patto, 2005; Hooks, 2013; Han, 2018; Fórum, 2019).

Dessa maneira, as falas dos docentes, ainda que singulares, convergem ao confirmar que as dores de cabeça, nas costas e no pescoço, assim como outros sintomas físicos, são expressões corporais de um trabalho que impõe exigências contínuas e tensiona os limites do corpo docente. A medicalização, presente de diferentes formas, surge como resposta dominante, ao mesmo tempo em que revela seus limites, justamente por não enfrentar as raízes estruturais do adoecimento relacionado ao trabalho (Oliveira, Harayama; Viégas, 2016; Fórum, 2019).

Nesses ajustes, comportamentos que discordam das normas são rapidamente convertidos em sintomas, criando um ciclo que reforça sinais e transfere para o indivíduo a responsabilidade por processos que, na verdade, são coletivos. Assim, o terreno descrito pela citação revela como a medicalização abre espaço para a patologização e criminalização das diferenças, sobretudo, quando atravessadas pela pobreza, apagando desigualdades estruturais e naturalizando iniquidades que demandariam respostas sociais, e não rótulos clínicos (Patto, 2005; Kalmus, 2018; Mbembe, 2018).

Desse modo, ao deslocar problemas de ordem social, histórica e institucional para o campo do diagnóstico individual, a medicalização colabora para processos de ruptura que não só silenciam as desigualdades, como também enfraquecem as trajetórias docentes, abrindo passagem para a compreensão do adoecimento como um ponto de desvio no desenvolvimento profissional.

## O adoecimento como ruptura no desenvolvimento profissional

A teoria histórico-cultural considera o desenvolvimento humano um procedimento contínuo, socialmente mediado, que está sujeito ao ambiente para avançar. Vigotski (2001, p. 112) afirma que “o desenvolvimento pode avançar ou interromper-se conforme as condições

reais de vida". No que se refere a esse objeto de estudo, o adoecimento docente, seja psicológico ou físico, trabalha justamente como uma interrupção.

Entre as implicações mais frequentes estão a estagnação de projetos de pesquisa, o abandono temporário ou definitivo de processos formativos, a perda de sentido no trabalho, a retração criativa e pedagógica, a fragilização da identidade profissional, a interrupção do engajamento coletivo, os afastamentos médicos e a ruptura da trajetória acadêmica. Vigotski (2001, p.127), expõe essas rupturas como "quebras na linha do desenvolvimento", causadas pela interação negativa entre o sujeito e meio. Assim, o professor adoece porque as mediações institucionais deixaram de ser promotoras de desenvolvimento e se tornaram promotoras de sofrimento. Conforme Ferreira (2023), p. 63):

> Entende-se o Desenvolvimento Profissional Docente como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.). Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a instituição (Ferreira, 2023, p. 63).

A definição de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) apresentada aponta reforça que o desenvolvimento do professor transcende a simples acumulação de certificados, caracterizando-se como um fenômeno contínuo. Ao descrevê-lo como um processo multidimensional, a autora demonstra que o "saber-fazer" não é neutro, mas sim transpassado por uma complexa teia de influências que vão desde a subjetividade emocional até as pressões políticas e econômicas. Assim, o DPD deixa de ser uma responsabilidade exatamente individual para tornar-se um compromisso coletivo e institucional, visto que, a consolidação desse processo ocorre na tríade entre docente, discente e instituição.

Entender essa amplitude é essencial para superar visões reducionistas que isolam a prática pedagógica de seu contexto social, reforçando a docência como uma profissão que exige suporte organizacional e condições favoráveis para que a aprendizagem ao longo da vida se traduza, efetivamente, em qualidade de ensino. Ademais, a reflexão crítica sobre a prática, o suporte institucional e a integração de novas tecnologias compõem elementos fundamentais para a construção de uma trajetória docente sólida e capaz de responder aos desafios do Ensino Superior.

> Nesse processo, muitas vezes conciliar carreira e vida pessoal se torna um problema, além dos problemas de saúde desenvolvidos durante a trajetória profissional que precisam de investigação (Margarida, Entrevista, 2025).

> [...] eu, durante muito tempo da minha vida, era só meu trabalho em detrimento das outras coisas, família, igreja, essa coisa toda, então, minha vida pessoal ela ficava sempre em segundo plano, eu sempre priorizei o trabalho [...] (Ana, Entrevista, 2025).

A fala das professoras Margarida e Ana mostra que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear ou desvinculada da vida pessoal, sendo atravessado por tensões que impactam diretamente a saúde e a continuidade da carreira (Ferreira, 2023). A dificuldade em conciliar as exigências do trabalho com a vida pessoal, somada ao surgimento de problemas de saúde ao longo da trajetória docente, revela a necessidade de investigar o desenvolvimento profissional de maneira ampliada, considerando não apenas a progressão na carreira, mas também as condições concretas de trabalho e seus efeitos sobre o bem-estar do professor.

Ao discutir os elementos que compõem as sínteses da atividade docente, segundo Vigotski (2001) e Leontiev (2004), a fala da professora permite compreender como determinadas tarefas burocráticas se afastam do sentido formativo do trabalho e passam a ocupar um lugar de tensão na atividade. Na perspectiva histórico-cultural, a atividade é orientada por um motivo que confere sentido às ações realizadas; contudo, quando as demandas administrativas se sobrepõem ao trabalho pedagógico, ocorre uma ruptura entre o motivo da docência, a mediação do conhecimento e a formação humana, e as ações concretas exigidas institucionalmente.

Esse descompasso compromete a unidade entre sentido e significado da atividade, produzindo desgaste e sofrimento, uma vez que o professor se vê envolvido em tarefas que não reconhece como constitutivas de sua atividade vital. Assim, a experiência relatada evidencia que o adoecimento não decorre apenas da sobrecarga quantitativa de trabalho, mas, sobretudo, da perda de sentido da atividade docente, quando esta passa a ser mediada por exigências que não dialogam com seus objetivos educativos e humanizadores, e onde a adoção de estratégias individuais configura uma resistência necessária, porém, insuficiente diante da complexidade do adoecimento institucional.

## Estratégias individuais: resistência necessária, mas insuficiente

Ao adoecer, o docente tenta reorganizar a própria atividade, buscando estratégias individuais como autocuidado, redefinição de tarefas e apoio pessoal. Porém, a teoria histórico-cultural mostra que o desenvolvimento é sempre social e coletivo; portanto, soluções individuais têm potência limitada. Para Vigotski (2001, p. 48) “nenhuma função psicológica superior se desenvolve isoladamente, mas na relação com o outro e com a cultura”. Logo, se o

contexto institucional continuar a ser adoecedor, a força individual, por mais importante que seja, não rompe a lógica estrutural do sofrimento. O professor tenta criar meios para continuar, mas a atividade permanece fragilizada, sem apoio, sem reconhecimento e sem condições objetivas.

A decorrência da subjetividade do professor em sua atividade, expressa no empenho presente nas relações com discentes, colegas e gestores, pode ocasionar, inevitavelmente, certo grau de sofrimento. Apesar disso, o reconhecimento do trabalho realizado confere sentido a esse sofrimento, tornando-o compreensível e socialmente legitimado: "quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas dúvidas, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido" (Dejours, 1999, p. 34).

A satisfação com a docência no Ensino Superior surge de forma confusa, marcada por momentos de realização e, simultaneamente, por experiências de frustração. Os docentes relatam que os instantes de maior satisfação estão, em geral, associados ao reconhecimento do trabalho realizado, ao vínculo construído com os discentes e à percepção de que o ensino causa impactos significativos na formação humana e profissional. Em contrapartida, as frustrações emergem relacionadas às condições de trabalho, à sobrecarga de atividades e às exigências institucionais que, muitas vezes, esvaziam o sentido da prática docente (Neme; Limongi, 2019; Almeida, 2020).

Nesse contexto, o enfrentamento dessas contradições configura-se como uma forma de resistência, visto que os professores buscam sustentar o compromisso com a educação, ressignificar sua atuação e preservar os sentidos que os mantêm na profissão, mesmo diante dos limites e desafios impostos pelo dia a dia acadêmico:

> [...] aquilo que nos satisfaz é aquilo que também nos adoece, infelizmente, e por isso que a gente precisa fazer a dosagem do que é, do que pode e do que não pode. Eu sinto satisfação, mas reconheço também como ela é a que me adoece [...] eu fico muito satisfeita quando eu sou reconhecida, apesar de que isso são raros momentos. Mas agora eu estou com um projeto que é um projeto de extensão e que também é um projeto de pesquisa, que já está sendo estudado no âmbito internacional. Então para mim isso é um momento de muita satisfação porque é um projeto de quatro anos e já começou a dar seus frutos (Selene, Entrevista, 2025).

Selene menciona, de forma contundente, a ambivalência constitutiva do trabalho docente, ao tornar visível a coexistência de sentimentos contraditórios (prazer e desprazer) que cruzam sua atividade. De acordo com Vigotski (2001), a consciência se forma na e pela atividade socialmente mediada, sendo inseparável das condições concretas em que o sujeito atua. Assim, os afetos não são externos ao trabalho, mas meios que organizam e orientam a própria consciência.

Quando Selene afirma que "aquilo que nos satisfaz é aquilo que também nos adoece", ela dá visibilidade a um conflito entre o sentido pessoal atribuído à docência e as condições objetivas que a estruturam. Em diálogo com Leontiev (2004), é possível compreender que o trabalho docente é guiado por motivos que atribuem sentido à atividade como o reconhecimento, a produção de conhecimento e a participação em projetos de extensão e pesquisa, que movimentam engajamento, pertencimento e satisfação.

No entanto, a raridade do reconhecimento e a necessidade frequente de "dosagem" do que é permitido revelam uma ruptura entre o motivo que sustenta a atividade e as ações concretas estabelecidas no cotidiano institucional. Essa dissociação causa desgaste e sofrimento, mas mantém o vínculo subjetivo com o trabalho. Isso gera um estado de ambivalência no qual à docência é, simultaneamente, fonte de realização e adoecimento. Desse modo, a consciência docente se constrói em um espaço tensionado, no qual o sentido do trabalho permanece vivo, mas é continuamente ameaçado pelas condições que o tornam excessivo e, paradoxalmente, nocivo ao próprio sujeito.

A esse respeito, Paparelli (2009, p. 33) comenta que:

> A perspectiva da Saúde do Trabalhador parte da concepção de que a saúde configura-se como um processo e não um estudo, sendo que o mais importante nesse processo é o ser humano ali comparecer como sujeito, como alguém com condições e instrumentos para interferir naquilo que lhe causa sofrimento.

A autora dialoga o desenvolvimento profissional ao afirmar a saúde como um processo no qual o trabalhador deve ser reconhecido como sujeito ativo. No contexto da docência no Ensino Superior, essa perspectiva corrobora que o desenvolvimento profissional não pode ser estudado de forma dissociada das demandas institucionais que atravessam o cotidiano do trabalho.

Quando o docente é privado de condições efetivas para se expressar sobre aquilo que lhe causa sofrimento - como a sobrecarga burocrática, a intensificação do trabalho e a falta de espaços coletivos de decisão -, o processo de desenvolvimento tende a ser prejudicado. Assim, articular a saúde do trabalhador às questões institucionais implica reconhecer que contribuir para o desenvolvimento profissional docente exige não somente empenho individual, mas também transformações nas estruturas organizacionais que propiciem ao professor participar ativamente da construção de condições de trabalho mais saudáveis e educadoras.

Essa afirmação converge com a ideia de vários autores, ao enunciar que a saúde do trabalhador docente não se dissocia das condições institucionais que constituem e regulam o

trabalho universitário, corroborando para que o desenvolvimento profissional não seja sustentado somente por esforços individuais. Neme e Limongi (2019), ressaltam que a saúde se constrói na possibilidade de participação do trabalhador na organização do trabalho, enquanto Hoffmann *et al.* (2017), Dardot e Laval (2016) e Chauí (2022) denunciam que modelos gerencialistas e produtivistas enfraquecem essa participação, deslocando para o sujeito a responsabilidade por lidar com exigências estruturais adoecedoras. Esse movimento apresenta que o adoecimento excede a esfera individual e se coloca nas dinâmicas institucionais. A leitura confirma o adoecimento como fenômeno institucional, abrindo espaço para discutir as demandas coletivas que emergem quando a universidade se torna produtora de vulnerabilidades no trabalho docente.

## Demandas coletivas e institucionais: quando a universidade produz vulnerabilidade

O adoecimento não se explica pela falta de preparo emocional do professor, mas pela configuração de como a instituição organiza o trabalho. A carência de políticas públicas e programas institucionais de apoio, bem como de acolhimento psicológico, gestão democrática e distribuição de tarefas, intensifica esse processo. Leontiev (2004, p. 121), ao se referir ao trabalho alienado, quando a atividade é desumanizada, aponta que "o sujeito se torna vulnerável porque perde o controle sobre as condições de sua própria ação". É justamente isso que ocorre nas universidades submetidas ao gerencialismo e à cultura do desempenho.

Nessas condições, as falas dos participantes acentuam que o adoecimento não pode ser entendido como uma falha individual, mas como um caso produzido socialmente, resultante das formas de organização e das cobranças do trabalho no Ensino Superior. Tal ação repercute diretamente na trajetória profissional docente, comprometendo o desenvolvimento, a permanência na carreira e os sentidos atribuídos ao exercício da docência. Ao discutir as oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, os docentes foram convidados a refletir sobre se percebem probabilidades reais de oportunidades de crescimento e de aprimoramento de sua prática. Também foram convidados a apontar exemplos de como a instituição tem apoiado ou deixado de apoiar essas ações ao longo de sua trajetória profissional.

> [...] a instituição não apoia! Não tem oportunidades também, na verdade a gente não tem nem assessoria pedagógica universitária [...]. É, se eu quiser hoje fazer um pós-doutorado ou ser professor visitante, me afastar para ser professor visitante ou fazer intercâmbio em qualquer outro país ou instituição que vai melhorar meu desenvolvimento profissional ou que vai trazer ganhos para a instituição porque eu vou trazer de lá pra cá experiências, a universidade não vai me proporcionar isso. Ela não me dá licença. Hoje a gente tem esse problema, a gente tem falta de professores na área. Então não tem lógica um professor sair, para poder buscar

> desenvolvimento profissional com tantos professores faltando na área. Então para você sair, outro tem que assumir; então para você sair, outro tem que sobrecarregar para você poder descarregar. Então, a universidade, ela não tem esse plano, esse projeto, essa perspectiva não. Cada um vai crescendo por si só. (Selene, Entrevista, 2025).

> [...] eu já senti apoio. Hoje eu sinto que o pessoal, às vezes, dá uma travada (Ana, Entrevista, 2025).

> A Universidade atua com um programa interno de apoio à capacitação de docentes e servidores em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e estágio de pós-doutorado, com portarias de liberação, editais de ajuda de custo, além de concessão de progressão e promoção na carreira, embora algumas questões precisem ainda de garantias e celeridade. (Margarida, Entrevista, 2025).

> Em relação a isso sim, penso que o docente hoje tem a oportunidade, sim, de crescimento e desenvolvimento profissional. Nós temos programa de capacitação, nós temos possibilidade de fazer um mestrado, um doutorado se afastando de sala de aula recebendo salário e ainda bolsa de pesquisa. [...] obviamente, não significa dizer que não tenha nada que não possa ser melhorado, sempre tem uma coisa, um ajuste ali a fazer (Otto, Entrevista, 2025).

As narrativas dos professores mostram divergências significativas quanto à percepção do apoio institucional ao desenvolvimento profissional. Enquanto Selene anuncia de forma contundente a ausência de políticas sistematizadas, apontando a falta de assessoria pedagógica e de condições visíveis para afastamentos formativos, Ana reconhece algum apoio, ainda que marcado por entraves e limitações. Em contraposição, Margarida e Otto ressaltam a existência de programas institucionais de capacitação, progressão na carreira e incentivos à formação *stricto sensu* e ao pós-doutorado, embora ambos destaquem a demanda de maior celeridade e garantia na execução dessas ações.

O posicionamento dos professores mostra que a visão de "oportunidade de crescimento" na universidade se limita a licença para capacitação, mas sabemos que o desenvolvimento profissional envolve muito mais do que isso. A questão também é que a licença está atrelada, conforme apontado por Selene, a ter professores para assumir a carga horária do professor que queira se afastar. Ter programas de capacitação não é garantia de crescimento, é ação, é política, mas concretizar essas ações é que oportuniza o crescimento profissional do professor.

Essa diferença de posicionamentos demonstra que a universidade se faz na visão entre avanços e lacunas, advertindo que, apesar das iniciativas existentes, ainda é fundamental ampliar, agilizar e consolidar políticas de apoio que atendam as reais condições de trabalho docente (Guarany, 2014; Elias, 2014; Sampaio, 2016; Ribeiro, 2021).

Neves, Brito e Athayde (2014) sinalizam que, apesar de seus esforços, os professores percebem que há poucas chances de superar as vulnerabilidades do sistema educacional, o que motiva um cenário favorável à adoção de práticas corriqueiras. Nessa direção, o

desinvestimento cognitivo e afetivo, tornar-se visível pelo estreito envolvimento emocional e pela atuação mecanizada e tende a favorecer o desinteresse e a redução do senso de responsabilidade em relação ao trabalho tornando-se uma estratégia para amenizar a vivência de insucesso que produz sofrimento.

Essa constatação reforça, a urgência de uma atuação institucional mais consistente e equitativa, capaz de gerar o desenvolvimento profissional sem intensificar a sobrecarga e o adoecimento dos professores.

## Considerações Finais

A partir das contribuições de Vigotski (2001) e Leontiev (2004), este estudo, considerou o trabalho docente no Ensino Superior como atividade historicamente situada, mediada socialmente e orientada por sentidos e significados que se compõem na relação entre o sujeito e as condições reais de trabalho. Os resultados corroboram para inferirmos que o adoecimento docente e a descontinuidade do desenvolvimento profissional não podem ser entendidos como fenômenos individuais/isolados, mas como expressões das contradições atuais na organização do trabalho coletivo/contextual.

As falas dos professores participantes mostraram que, embora a docência seja permeada por sentidos associados à realização, à formação humana, à aprendizagem contínua e ao compromisso social, esses são, muitas vezes, fragilizados diante da intensificação do trabalho, da burocratização excessiva, da sobrecarga e da escassez de políticas institucionais efetivas de apoio. Nesse contexto, o corpo do professor torna-se o lugar onde o adoecimento se concretiza, por meio de sintomas físicos e emocionais, frequentemente, conduzidos por estratégias de medicalização e enfrentamento individual, que viabilizem a continuação no trabalho, mas não enfrentam os motivos estruturais do adoecimento.

Sob a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento profissional docente se configura como um processo contínuo, dependente das condições objetivas e das possibilidades de participação ativa do professor na transformação de sua própria atividade. Quando essas condições são limitadas, seja pela ausência de apoio institucional, pela morosidade dos processos ou pela determinação de demandas que esvaziam o sentido do trabalho, é possível observar a ruptura no desenvolvimento profissional, caracterizada por afastamentos, desmotivação e, em alguns casos, pelo desejo de não continuidade na carreira.

Concluímos que enfrentar o adoecimento que provoca a descontinuidade do desenvolvimento profissional docente demanda deslocar o foco de intervenções

individualizantes para ações coletivas e institucionais, capazes de restabelecer o sentido humanizador do trabalho. Isso implica reconhecer o docente como sujeito histórico, criar condições de trabalho mais favoráveis, fortalecer políticas de formação e desenvolvimento com celeridade e equidade e promover espaços de escuta e participação. Apenas a partir dessa perspectiva será provável sustentar trajetórias profissionais que preservem a saúde, o desenvolvimento e a dignidade do trabalho docente no Ensino Superior.

## Referências

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente:** políticas e processos de desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ANJOS, Daniela Dias. **A profissão docente em questão:** gênero de atividade, gênero de discurso e *habitus*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira. **"Por que aprender isso, professora?":** sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

ELIAS, Marisa Aparecida. **Equilibristas na corda bamba:** o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira**: interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto desmedicalizante e interseccional: "existirmos, a que será que se destina?".
In: Seminário Internacional a Educação Medicalizada, 5, 2019, Salvador, BA. **Anais [...]**, v. 5, Salvador, BA: UFBA, 2019. p. 12-20.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. **Trabalho docente, carreira doente**: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014. Tese

(Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOFFMANN, Celina *et al*. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 257-276, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KALMUS, Jaqueline. **Medicalização, a quem será que se destina**: desqualificação do sujeito em tempos de neoliberalismo. Salvador: V Seminário Internacional A educação Medicalizada, 2018. 1 vídeo (44 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B-tEP8BN0YY.

LEITE, Janete Luzia. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Atividade, consciência e personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEME, Gláucia Guimarães Souza; LIMONGI, Jean Ezequiel. Prevalência e fatores relacionados a transtornos mentais comuns entre professores universitários de uma universidade federal brasileira. **Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 15, n. 32, p. 112-120, 2019.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Mobilização das professoras por saúde. In: GLINA, Débora Miriam Raab; ROCHA, Lys Esther (orgs.). **Saúde Mental no Trabalho:** da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2014. p. 248-270.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016.

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.

PATTO, Maria Helena Souza. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 95-106.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RIBEIRO, Flávia Pereira Salazar. **Educação e saúde**: as ações de enfrentamento do adoecimento mental docente na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SAMPAIO, Patrícia Passos. **Ser (in)feliz na universidade**: sofrimento/prazer e produtivismo no contexto da pós-graduação em saúde coletiva/saúde pública. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; MESSEDER NETO, Helio da Silva. Educação, pobreza e desigualdade social: a construção de um curso desmedicalizante. In: Seminário Internacional a Educação Medicalizada, 5, 2019, Salvador, BA. **Anais [...]**, v. 5, Salvador, BA: UFBA, 2019. p. 688-697.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; CARVALHAL, Tito Loiola. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p. 23-49, set./dez., 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. v. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: psicología infantil. v. IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, 1985/2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; ORTEGA, Francisco; BEZERRA JUNIOR, Benilton. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1859-1868, 2014.

## SOBRE AS AUTORAS

**Taisa Souza Cruz Silva**. Doutoranda e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq). http://lattes.cnpq.br/9030690867712525

**Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz.** Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UESB, Coordenadora do Centro de Pesquisas em Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB). http://lattes.cnpq.br/3806142815039886

**Como citar**
SILVA, Taisa Souza Cruz; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Docência no limite: trabalho, adoecimento e descontinuidade do desenvolvimento profissional. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade,** Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-28, jan./dez., 2026.