

Bem-estar docente no ensino superior: desafios e possibilidades na experiência profissional

Adrielle Beze Peixoto¹
Alice Viana Guimarães²
Ana Luísa Lopes Cabral³
André Alvares Usevicius⁴
Isadora Guimarães de Castro⁵
Margareth Regina Gomes Veríssimo de Faria⁶
Regina Célia Alves da Cunha⁷
Renata Silva Rosa Tomaz⁸

RESUMO

O debate sobre o bem-estar docente no ensino superior tem sido frequentemente orientado por abordagens centradas em aspectos individuais, como estresse, burnout e estratégias de enfrentamento psicológico. Embora relevantes, tais perspectivas mostram-se limitadas diante da complexidade do trabalho docente contemporâneo, especialmente quando desconsideram as dimensões estruturais que atravessam a produção e a legitimação do conhecimento no campo acadêmico. Este trabalho tem como objetivo analisar o bem-estar docente a partir de uma perspectiva ampliada, articulando-o às noções de cultura epistêmica e de capital simbólico, com ênfase nas formas de reconhecimento e validação do saber. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentado em revisão de literatura. Argumenta-se que o bem-estar docente não pode ser compreendido apenas como resultado de condições de trabalho ou de fatores subjetivos, mas também como efeito das dinâmicas de reconhecimento no campo acadêmico. Nesse sentido, experiências de invisibilidade, deslegitimação ou inadequação às normas epistêmicas podem impactar diretamente a construção de sentido na docência, contribuindo para processos de desgaste profissional. Conclui-se que a promoção do bem-estar docente demanda não apenas intervenções voltadas à saúde mental, mas também a ampliação do olhar sobre as formas de reconhecimento e valorização do saber no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE:

bem-estar docente; cultura epistêmica; docência no ensino superior; produção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A intensificação das demandas no ensino superior, associada à ampliação das exigências institucionais e à crescente valorização de indicadores de produtividade, tem contribuído para a configuração de um cenário marcado por desafios na experiência docente. Nesse contexto, o bem-estar dos professores tem sido objeto de atenção crescente, sobretudo a partir de estudos que evidenciam níveis significativos de estresse, esgotamento e adoecimento na profissão (Maslach; Leiter, 2016).

Entretanto, grande parte das abordagens sobre bem-estar docente permanece centrada em fatores individuais, como estratégias de enfrentamento, autorregulação emocional e promoção de

saúde mental, frequentemente desconsiderando as dimensões estruturais que atravessam o trabalho docente. Tal enfoque pode conduzir a uma compreensão parcial do fenômeno, ao não considerar de forma integrada as condições institucionais, sociais e acadêmicas que influenciam a experiência profissional.

Nesse sentido, torna-se pertinente ampliar o olhar sobre o bem-estar docente, incorporando elementos relacionados às formas de produção, validação e reconhecimento do conhecimento no campo acadêmico. A noção de cultura epistêmica, ao considerar os modos específicos pelos quais diferentes áreas produzem e legitimam saberes, oferece um referencial importante para compreender como tais dinâmicas impactam a docência.

Além disso, é importante reconhecer que a docência no ensino superior se constitui como uma prática complexa, que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a mediação de processos formativos e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Tal complexidade exige do professor constante mobilização de recursos cognitivos, emocionais e relacionais, o que reforça a necessidade de compreender o bem-estar docente de forma ampliada e integrada.

Associada a isso, a teoria do capital cultural e simbólico, proposta por Bourdieu (1989), permite analisar as dinâmicas de reconhecimento no interior do campo acadêmico, evidenciando que nem todos os saberes e trajetórias possuem o mesmo valor ou legitimidade.

Nesse contexto, as formas de reconhecimento institucional assumem papel central na construção da experiência docente, uma vez que influenciam diretamente a percepção de valor atribuída ao trabalho realizado. Quando o professor se percebe reconhecido em sua atuação, há maior possibilidade de engajamento e satisfação profissional, contribuindo para a sustentação de sua prática ao longo do tempo.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão: de que forma as estruturas de produção e legitimação do conhecimento influenciam o bem-estar docente no ensino superior?

O presente trabalho tem como objetivo analisar o bem-estar docente a partir da articulação entre cultura epistêmica, reconhecimento acadêmico e construção de sentido na prática docente, contribuindo para uma compreensão ampliada do fenômeno.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-reflexivo, desenvolvido a partir de revisão de literatura e análise conceitual. O trabalho articula contribuições de autores do campo da Psicologia,

da Educação e da Sociologia, com ênfase nas discussões sobre bem-estar, cultura epistêmica e capital simbólico.

A escolha por uma abordagem teórico-reflexiva justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões subjetivas, simbólicas e contextuais, não passíveis de mensuração direta. Tal abordagem permite uma análise mais aprofundada das relações entre bem-estar docente e as dinâmicas que estruturam o campo acadêmico.

A análise foi orientada pela busca de compreender as relações entre bem-estar docente e as estruturas de produção e legitimação do conhecimento no ensino superior, privilegiando uma abordagem interpretativa e integrativa.

REFERENCIAL TEÓRICO E RESULTADOS

O conceito de bem-estar tem sido amplamente discutido na Psicologia, especialmente a partir das contribuições da Psicologia Positiva, que propõe uma compreensão ampliada do funcionamento humano, incluindo dimensões como engajamento, relações, sentido e realização (Seligman, 2011). No contexto do trabalho docente, tais elementos são fundamentais para compreender a qualidade da experiência profissional. A relação das dimensões relacionadas com o Bem-Estar com a vocação docente descritas no quadro 1, abordam uma integração multidimensional.

Quadro 1: Dimensões do Bem-Estar Docente e Relação com a Vocação Docente (Referencial Atual)

Dimensão	Conceito teórico (artigos científicos recentes)	Relação com a vocação docente
Coerência entre valores e prática	A identidade profissional e o alinhamento entre valores e trabalho são centrais para o bem-estar docente e sustentam motivação e propósito na carreira (Zhou; Slemp; Vella-Brodrick, 2024)	A vocação docente se consolida quando o professor percebe coerência entre seus valores e sua prática, fortalecendo o sentido do trabalho e sua permanência na profissão.
Dinâmicas institucionais e bem-estar	O bem-estar docente resulta da interação entre demandas e recursos do trabalho, sendo influenciado por condições institucionais (Bakker; Demerouti, 2017; Dreer, 2023)	A vocação docente pode ser sustentada ou fragilizada conforme o contexto institucional oferece suporte, reconhecimento e condições adequadas de trabalho.
Bem-estar docente como fenômeno multidimensional	O bem-estar docente é multidimensional, envolvendo fatores emocionais, cognitivos, sociais e contextuais (Hascher; Waber, 2021; revisado em estudos recentes)	A vocação docente emerge quando o professor vivencia equilíbrio entre essas dimensões, integrando sentido, pertencimento e satisfação profissional.
Reconhecimento simbólico e engajamento	O engajamento no trabalho é um estado positivo caracterizado por vigor, dedicação e absorção, estando diretamente associado ao bem-estar docente (Yu et al., 2024)	A vocação docente é fortalecida quando o professor se sente reconhecido, pois o reconhecimento legitima seu investimento subjetivo na docência.
Capital cultural e simbólico na academia	O bem-estar docente está relacionado à percepção de ser valorizado e reconhecido no contexto	A vocação docente pode ser enfraquecida quando o professor não percebe reconhecimento de seu trabalho,

Dimensão	Conceito teórico (artigos científicos recentes)	Relação com a vocação docente
Cultura epistêmica e suas influências	profissional (Tikkanen et al., 2017; Pyhältö et al., 2020) A identidade profissional docente e o bem-estar são mediados pela inserção em comunidades acadêmicas e pela valorização de práticas e saberes (Zhou et al., 2025)	comprometendo seu engajamento e identidade profissional. A vocação docente é influenciada pela identificação do professor com a cultura epistêmica de sua área e pelo reconhecimento de seu modo de produzir conhecimento.
Bem-estar docente ampliado	O bem-estar docente envolve fatores individuais e contextuais, incluindo motivação, competências e condições de trabalho (Zhou; Slemp; Vella-Brodrick, 2024)	A vocação docente depende da possibilidade de o professor sustentar sua prática com sentido, autonomia e reconhecimento no contexto institucional.
Capital cultural e engajamento acadêmico	O engajamento docente está associado a recursos psicológicos e organizacionais, influenciando diretamente o bem-estar (Yu et al., 2024)	A vocação docente se mantém quando o professor encontra condições que favorecem seu envolvimento ativo e significativo com o trabalho.
Bem-estar docente e dinâmicas de reconhecimento	Relações interpessoais e reconhecimento no trabalho são fatores-chave para o bem-estar psicológico docente (Frontiers in Psychology, 2024)	A vocação docente se fortalece quando o professor se percebe pertencente e legitimado no campo acadêmico

Para Timm, Stobäus e Mosquera (2014) o bem-estar docente está relacionado a diversos fenômenos tanto internos como externos aos professores, por exemplo, o contexto, instituição e comunidade, pode auxiliá-lo a enfrentar as demandas do trabalho docente, que extrapolam a sala de aula; o bem-estar também está relacionado ao sentido profissional, como os autores sugerem o fato de ensinar pode gerar satisfação; não descartam também a importância da remuneração, para que consiga manter sua organização econômica; outro fator relevante é a própria formação docente e de sua realidade profissional, em que o docente realmente consegue executar suas atividades sem ambiguidades e falsos ideais. Para Timm, Stobäus e Mosquera (2014, p. 234):

Bem-estar não exclui mal-estar, é indissociável falar num e não pensar no outro, pois são lados ao mesmo tempo distintos e complementares da mesma moeda, assim como a psicologia mais tradicional tem enfoque mais na patologia/doença e a Psicologia Positiva tem enfoque mais salugênico/saúde, no sentido de lembrar mais a prevenção ou atuação em favor do bem-estar.

Entretanto, a literatura sobre bem-estar docente tem frequentemente enfatizado aspectos relacionados ao estresse ocupacional e ao burnout, entendido como uma síndrome caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional (Maslach; Leiter, 2016). Embora tais estudos sejam relevantes, eles tendem a focalizar o indivíduo, deixando em segundo plano as condições estruturais que contribuem para o sofrimento docente. Compreender a prática docente a partir de uma abordagem positiva pode auxiliar a desenvolver intervenções relevantes para prevenir o adoecimento e o mal-estar, com o intuito de evitar os fatores estressores, ou sejam que sobre carregam

os professores, buscando ao mesmo tempo potencializar suas qualidades, habilidades e virtudes (Timm; Stobäus; Mosquera, 2014).

Uma abordagem ampliada do bem-estar docente requer considerar não apenas os aspectos subjetivos, mas também as dimensões institucionais, relacionais e simbólicas que configuram o trabalho no ensino superior. Nesse sentido, o bem-estar pode ser compreendido como a capacidade de sustentar a prática docente com sentido, reconhecimento e possibilidade de atuação significativa no campo acadêmico. Essa conceitualização de bem-estar não culpa o docente pelo seu adoecimento, é uma forma de compreensão que vai além da ausência de doenças, na qual o bem-estar é multidimensional, que envolve satisfação, envolvimento, comprometimento, em que docente, instituições e sociedade caminham juntos (Franco; Murgó; Costa Filho, 2025).

A noção de cultura epistêmica refere-se aos modos específicos pelos quais diferentes comunidades científicas produzem, validam e organizam o conhecimento. Cada área do saber opera a partir de regras, valores e práticas próprias, que definem o que é considerado conhecimento legítimo, quais métodos são valorizados e quais formas de expressão são reconhecidas.

As culturas epistêmicas são influenciadas por diferentes tradições teóricas, práticas institucionais e critérios de validação do conhecimento. No contexto do ensino superior, tais dinâmicas influenciam não apenas a produção científica, mas também a prática docente, na medida em que definem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais saberes são considerados relevantes.

Assim, compreender o bem-estar docente implica também analisar como os professores se inserem nessas culturas epistêmicas, como seus saberes são reconhecidos e como suas práticas são avaliadas.

A teoria do capital cultural e simbólico, desenvolvida por Bourdieu (1989), oferece ferramentas importantes para compreender as dinâmicas de reconhecimento no campo acadêmico. Segundo o autor, os diferentes campos sociais são espaços de disputa, nos quais os agentes buscam acumular diferentes formas de capital, incluindo o capital simbólico, associado ao prestígio, à legitimidade e ao reconhecimento. O professor experiencia relações positivas quando sente que pertence a uma rede de interações significativas no ambiente acadêmico. Isso inclui sentir-se respeitado por colegas, acolhido pela instituição e capaz de estabelecer vínculos profissionais autênticos. A qualidade dessas relações contribui para sua sensação de apoio, pertencimento e segurança no trabalho.

No campo acadêmico, o reconhecimento não é distribuído de forma homogênea, sendo influenciado por fatores como área de atuação, tipo de produção científica, inserção institucional e redes de relacionamento. Nesse contexto, professores podem vivenciar situações de invisibilidade ou

deslegitimação de seus saberes, especialmente quando suas práticas ou abordagens não se alinham às normas dominantes do campo. O docente tende a vivenciar engajamento quando se percebe profundamente envolvido com sua atividade docente. Durante a preparação das aulas ou na condução de discussões em sala, ele experimenta concentração intensa, sensação de fluidez do tempo e interesse genuíno pelo que está fazendo. Esse estado não depende apenas da resposta dos alunos, mas de uma conexão interna com o ato de ensinar.

Em alguns contextos, pode ocorrer uma redução do sentido atribuído à prática docente, favorecendo experiências de desgaste e desmotivação profissional. Assim, o sofrimento profissional não emerge apenas da sobrecarga, mas da percepção de que o investimento subjetivo do professor não encontra ressonância ou valor na estrutura de poder do campo acadêmico. Essas experiências repercutem diretamente na construção de sentido na docência, podendo contribuir para processos de desgaste, desmotivação e sofrimento profissional (Franco; Murgó; Costa Filho, 2025).

A articulação entre bem-estar docente, cultura epistêmica e capital simbólico permite compreender que o sofrimento na docência não pode ser reduzido a uma questão de esgotamento individual ou de incapacidade de lidar com demandas profissionais. Ao contrário, ele pode ser interpretado como expressão de tensões entre o sujeito e as estruturas que regulam o campo acadêmico. Quando essas estruturas são dissonantes dos valores docentes, trazendo ambiguidade com sua formação acadêmica, tende a gerar o adoecimento. Por isso, é importante que o professor perceba que sua atuação tem um propósito que transcende tarefas imediatas. Ele entende a docência como uma atividade com valor social, formativo e ético, reconhecendo que seu trabalho contribui para algo maior, como a construção do conhecimento ou a formação humana. Esse sentido sustenta sua permanência e investimento na carreira.

Nesse sentido, professores que não se reconhecem nas formas dominantes de produção do conhecimento, ou cujas práticas não são valorizadas institucionalmente, podem vivenciar uma perda de sentido em sua atuação. A pressão por produtividade, associada a critérios restritos de avaliação, tende a intensificar esse processo, ao privilegiar determinadas formas de saber em detrimento de outras. Assim, a incongruência entre o que o docente valoriza (o ensino e a formação humana) e o que o campo legitima (o produtivismo estrito), predispõe um processo de distanciamento em relação ao sentido do trabalho docente.

O capital simbólico, nesse contexto, funciona como um mediador da economia afetiva do trabalho. A depreciação de certas áreas do saber ou de metodologias de ensino não convencionais atua como situações em que determinadas práticas ou áreas recebem menor visibilidade ou valorização

institucional. A ausência desse reconhecimento simbólico pode impactar diretamente o engajamento e a motivação docente, uma vez que o sentido do trabalho está profundamente relacionado à percepção de que aquilo que se faz possui valor no contexto em que se está inserido.

Dessa forma, o bem-estar docente deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, que envolve não apenas condições objetivas de trabalho, mas também a possibilidade de reconhecimento, pertencimento e legitimidade no campo acadêmico. Elementos centrais para a manutenção do bem-estar biopsicossocial do docente.

Essa perspectiva permite problematizar abordagens que responsabilizam exclusivamente o indivíduo por seu bem-estar, desconsiderando as dinâmicas institucionais que podem influenciar diferentes formas de reconhecimento no meio acadêmico. Torna-se imperativo, portanto, problematizar a organização do trabalho e as gramáticas de reconhecimento institucionais. A promoção do bem-estar docente exige uma ampliação das formas de reconhecimento e valorização dos diferentes saberes presentes na docência universitária, de modo que a pluralidade de saberes e práticas seja convertida em capital simbólico legítimo, assegurando ao professor o direito ao pertencimento e à plena realização vocacional. Buscando o reconhecimento e realização, em sua própria trajetória, com avanços, conquistas e valores. Isso pode envolver desde a consolidação de sua identidade docente até o reconhecimento institucional ou a percepção de desenvolvimento profissional. A realização está associada a um sentimento de competência e eficácia pessoal no exercício da docência.

Adicionalmente, destaca-se que a construção do bem-estar docente está diretamente relacionada à possibilidade de o professor perceber coerência entre seus valores, sua prática e as demandas institucionais. Quando há alinhamento entre essas dimensões, tende a ocorrer maior engajamento e satisfação profissional. Por outro lado, situações de desalinhamento podem contribuir para a diminuição do sentido atribuído ao trabalho, impactando a experiência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho evidencia que o bem-estar docente no ensino superior não pode ser compreendido de forma isolada ou restrita a aspectos individuais. Ao contrário, trata-se de um fenômeno complexo, atravessado por dimensões institucionais, relacionais e epistemológicas.

A incorporação das noções de cultura epistêmica e capital simbólico permite ampliar a compreensão do bem-estar docente, evidenciando que experiências de reconhecimento, pertencimento e legitimidade são centrais para a construção de sentido na docência. Revelando que o reconhecimento e a legitimidade não são apenas periféricos, mas constituintes do sentido do trabalho.

Nesse sentido, a promoção do bem-estar docente exige não podem se limitar apenas as estratégias de resiliência individual e saúde mental, mas também a problematização das estruturas acadêmicas que regulam a produção e a validação do conhecimento. Promover o bem-estar na docência, portanto, implica repensar não apenas as condições de trabalho, mas também os modos pelos quais o saber é reconhecido, valorizado e compartilhado no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, **Evangelia**. **The Job Demands-Resources model: state of the art**. *Journal of Managerial Psychology*, v. 22, n. 3, p. 309–328, 2007.
- BAKKER, Arnold B. et al. **Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology**. *Work & Stress*, v. 22, n. 3, p. 187–200, 2008.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DEJOURS, Christophe. **Subjectivity, work and action**. *Critical Horizons*, v. 7, n. 1, p. 45–62, 2006.
- FRANCO, Aline Fonseca; MURGO, Camélia Santana; COSTA FILHO, José de Oliveira. **Bem-estar Docente: Uma Revisão de Escopo sobre Fatores Pessoais Determinantes**. *Aval. psicol.*, Campinas, v. 24, e23738, 2025.
- HONNETH, Axel. **Recognition and moral obligation**. *Social Research*, v. 64, n. 1, p. 16–35, 1995.
- KNORR CETINA, Karin. **Epistemic cultures: forms of reason in science**. *Organization Studies*, v. 22, n. 1, p. 149–151, 2001.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Burnout: A multidimensional perspective**. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (org.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis, 2016.
- ROS, Maria et al. **Basic individual values, work values and the meaning of work**. *Applied Psychology*, v. 48, n. 1, p. 49–71, 1999.
- RYFF, Carol D.; KEYES, Corey L. M. **The structure of psychological well-being revisited**. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 69, n. 4, p. 719–727, 1995.
- SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- SCHAUFELI, Wilmar B. et al. **The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach**. *Journal of Happiness Studies*, v. 3, p. 71–92, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TIMM, J.W.; STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J. J.M. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-239, jul.-dez. 2014.