


**SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUBJETIVIDADE, SOFRIMENTO E CUIDADO
NAS TRAMAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

**MENTAL HEALTH IN BASIC EDUCATION: SUBJECTIVITY, SUFFERING, AND CARE IN
THE COMPLEXITIES OF THE CONTEMPORARY SCHOOL**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.056-001>

Cilianne Édila Leandro de Sousa

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – PPES / Centro

Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421301624388108>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6465-5524>

Kalyne Madeira Furtado

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: kalynemadeira.prof@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745863558806433>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3255-4575>

Maria Lys Callou Augusto Arraes

Mestra em Tecnologia e Inovação em Enfermagem

Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: marialys@leaosampaio.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634617606274091>

Francisca Alves de Araújo Lindonésia

Especialista em Geografia e Meio Ambiente

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: lindomesia.alves@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4583-737X>

Maria Francineide Macêdo Landim

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental

Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: francineidelandim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4195993538117539>

Wellton Cardoso Pereira

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: wellton.pereira@prof.ce.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8139338720406459>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4371-7338>

Maria Eliane Esmeraldo Martins

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: eliane_cicero@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4212208847553623>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9667-2150>

Cicero Jackson Pinheiro Beserra

Mestre em Ensino de Física

Sociedade Brasileira de Física (SBF) Polo P31 – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: jacksonpinheirofisica@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7821812927688605>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3540-0058>

Joeferson Alves Pinheiro

Mestrando em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – PPES / Centro

Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: joeepinheiro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2238834821322288>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1448-6008>

RESUMO

A intensificação das fragilidades emocionais no interior da educação básica tem revelado uma realidade marcada pelo crescimento do sofrimento psíquico entre estudantes e profissionais da educação. Ansiedade, exaustão emocional, automutilação, insegurança afetiva, desmotivação escolar e adoecimento docente passaram a compor, de maneira cada vez mais evidente, o cotidiano das instituições de ensino. Este estudo analisa criticamente as relações entre subjetividade, precarização das condições de existência, cultura do desempenho, medicalização da vida e enfraquecimento dos vínculos humanos no contexto escolar contemporâneo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais da educação, psicologia, sociologia e filosofia contemporânea. As análises evidenciam que o sofrimento emocional presente na escola não pode ser interpretado como manifestação isolada do indivíduo, mas como expressão das desigualdades sociais, das pressões produtivistas e das transformações culturais

que atravessam a vida contemporânea. Conclui-se que promover saúde mental na escola exige práticas pedagógicas humanizadoras, fortalecimento das redes de cuidado, valorização docente e construção de ambientes educativos sustentados pela escuta, acolhimento e dignidade humana.

Palavras-chave: Saúde Mental; Educação Básica; Sofrimento Psíquico.

ABSTRACT

The growing emotional vulnerability within basic education has exposed a reality marked by the expansion of psychological suffering among students and education professionals. Anxiety, emotional exhaustion, self-harm, affective insecurity, school disengagement, and teacher burnout have increasingly become part of the daily life of educational institutions. This study critically analyzes the relationships between subjectivity, precarious living conditions, performance culture, medicalization of life, and the weakening of human bonds within the contemporary school context. The research is characterized as bibliographic and qualitative, grounded in theoretical contributions from education, psychology, sociology, and contemporary philosophy. The analyses demonstrate that emotional suffering in schools cannot be understood as an isolated individual manifestation, but rather as an expression of social inequalities, productivity pressures, and cultural transformations that shape contemporary life. The study concludes that promoting mental health in schools requires humanizing pedagogical practices, strengthening care networks, valuing teachers, and building educational environments grounded in listening, inclusion, empathy, and human dignity.

Keywords: Mental Health; Basic Education; Psychological Suffering.

1 INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XXI, a saúde mental passou a ocupar posição central nas inquietações que atravessam o universo educacional, tornando-se uma das expressões mais delicadas das crises humanas contemporâneas. No interior das escolas, multiplicam-se experiências marcadas por exaustão afetiva, angústias persistentes, episódios depressivos, práticas de autolesão, instabilidade emocional, silenciamentos subjetivos e múltiplas formas de sofrimento existencial que atingem estudantes e profissionais da educação. Esse quadro revela que a instituição escolar deixou de ser percebida apenas como espaço de escolarização e transmissão de conhecimentos, convertendo-se em território profundamente impactado pelas fraturas sociais, emocionais e culturais do tempo presente. Mais do que alterações nas estruturas pedagógicas ou administrativas da educação básica, tal realidade expõe mudanças

significativas nos modos de sentir, relacionar-se, construir pertencimento e experienciar a própria condição humana na contemporaneidade.

Durante longo período histórico, a escola foi concebida predominantemente como espaço destinado à transmissão sistematizada de conhecimentos e à formação intelectual dos sujeitos. Entretanto, as múltiplas fragilidades emocionais presentes no cotidiano escolar contemporâneo demonstram que os processos educativos encontram-se profundamente articulados às condições afetivas, sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida humana. Crianças, adolescentes e professores não ingressam nas instituições escolares desprovidos de história, emoções ou experiências sociais; chegam carregando marcas produzidas pelas desigualdades, pelas ausências afetivas, pelos conflitos familiares, pelas violências simbólicas e pelas exigências subjetivas impostas pela sociedade contemporânea.

O agravamento das dores emocionais que atravessam o cotidiano escolar não pode ser compreendido a partir de leituras simplificadoras que deslocam para o indivíduo toda a responsabilidade por seus conflitos internos, fragilidades afetivas ou experiências de sofrimento. A subjetividade humana é tecida no interior das relações sociais, das experiências de acolhimento ou exclusão, dos vínculos de pertencimento e das condições materiais que sustentam a vida coletiva. Sob essa perspectiva, os sinais de desgaste psíquico observados na educação básica ultrapassam dimensões estritamente pessoais e revelam fissuras produzidas por um modelo social sustentado pela lógica da hipercompetitividade, pela erosão dos laços comunitários, pelo enfraquecimento das experiências solidárias e pela ampliação contínua das desigualdades que atravessam a existência contemporânea.

Ao examinar criticamente as formas contemporâneas de organização da vida social, Han (2017) argumenta que a racionalidade neoliberal transformou o desempenho em parâmetro central de valor humano. O sujeito contemporâneo passou a ser constantemente pressionado pela necessidade de produtividade, eficiência e superação permanente de limites, convertendo a própria existência em espaço contínuo de autocobrança e esgotamento subjetivo. Segundo o autor:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. O excesso de positividade, contudo, conduz ao infarto da alma. O sujeito do desempenho explora a si mesmo até o colapso (Han, 2017, p. 24).

Os impactos dessa lógica ultrapassam os limites do universo corporativo e penetram intensamente o cotidiano escolar. Inseridos em uma cultura marcada pela comparação permanente, pela exigência de alta performance e pela necessidade contínua de validação social, estudantes e professores passaram a experimentar formas cada vez mais intensas de desgaste emocional. A experiência educativa, em muitos

contextos, deixa de constituir-se como espaço de descoberta, criatividade e desenvolvimento humano para transformar-se em território de pressão psicológica, insegurança afetiva e medo constante do fracasso.

As transformações produzidas pela cultura digital também alteraram profundamente os modos de convivência e construção identitária das novas gerações. A hipertextualidade nas redes sociais, a lógica algorítmica da visibilidade e a necessidade incessante de reconhecimento virtual reorganizaram as formas contemporâneas de pertencimento social. Crianças e adolescentes passaram a construir a percepção de si em ambientes marcados pela comparação contínua, pela instantaneidade das relações e pela valorização excessiva da imagem pública. Bauman (2007), ao discutir a modernidade líquida, afirma que a fragilidade dos vínculos humanos produziu sujeitos emocionalmente mais inseguros, vulneráveis e expostos à instabilidade das relações sociais.

Paralelamente às pressões subjetivas produzidas pela sociedade contemporânea, milhões de estudantes convivem diariamente com experiências relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, racismo estrutural, violência doméstica, negligência afetiva e exclusão social. Essas condições interferem diretamente na estabilidade emocional, na autoestima, na participação escolar e nos processos de aprendizagem. Ignorar tais dimensões significa reduzir o sofrimento estudantil a interpretações simplistas que desconsideram os determinantes históricos e sociais do adoecimento psíquico.

Antes mesmo de encontrarem os conteúdos escolares, muitos estudantes já carregam nos próprios silêncios as marcas de experiências atravessadas por perdas, inseguranças, violências invisíveis, ausências afetivas e desigualdades que moldam profundamente suas maneiras de sentir o mundo, estabelecer vínculos e relacionar-se com a aprendizagem. Arroyo (2014) chama atenção para o fato de que a escola não recebe corpos vazios de história nem consciências emocionalmente intactas; acolhe sujeitos forjados nas contradições da vida social, cujas trajetórias são atravessadas por pertencimentos fragilizados, resistências cotidianas e experiências de exclusão que deixam cicatrizes muitas vezes imperceptíveis aos olhos institucionais. Reconhecer os desafios emocionais presentes na educação básica exige, portanto, abandonar leituras superficiais sobre o fracasso escolar e compreender que afetividade, desenvolvimento humano e realidade social constituem dimensões inseparáveis da experiência educativa.

Outro aspecto relevante refere-se à crescente medicalização das experiências escolares. Muitas manifestações relacionadas à inquietação, tristeza, retraimento, dificuldade de concentração ou instabilidade emocional passaram a ser interpretadas exclusivamente sob perspectivas biomédicas, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sofrimentos produzidos socialmente. Patto (2015) problematiza criticamente esse processo ao demonstrar que dificuldades escolares frequentemente são convertidas em diagnósticos individualizantes que ocultam desigualdades estruturais e legitimam mecanismos históricos de exclusão educacional.

No campo docente, o sofrimento emocional também assumiu proporções alarmantes. A ampliação das jornadas de trabalho, a intensificação das demandas burocráticas, a fragilidade do reconhecimento profissional e a precarização das políticas educacionais contribuíram significativamente para o crescimento dos quadros de ansiedade, exaustão emocional e Burnout entre professores. Ensinar passou a exigir não apenas domínio pedagógico, mas capacidade contínua de administrar conflitos, acolher vulnerabilidades sociais e sustentar emocionalmente as tensões presentes no cotidiano escolar.

Ao discutir as relações entre trabalho e sofrimento humano, Codo (1999) ressalta que a docência constitui uma atividade profundamente relacional, atravessada por vínculos afetivos, expectativas subjetivas e intenso investimento emocional. O autor destaca que o trabalho educativo produz desgaste significativo quando as condições institucionais impedem que o professor reconheça sentido, valorização e realização em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o adoecimento docente não pode ser compreendido como fragilidade individual, mas como expressão das próprias contradições estruturais do trabalho educacional contemporâneo.

As cicatrizes emocionais deixadas pela pandemia da COVID-19 ampliaram silenciosamente as fissuras já existentes no ambiente escolar. O distanciamento social, as perdas afetivas, o esgotamento provocado pelo ensino remoto e a interrupção brusca da convivência presencial desencadearam impactos intensos sobre estudantes e educadores, tornando mais visíveis episódios de ansiedade, sofrimento psíquico e fragilidade relacional no retorno às escolas. Relatórios da Organização Mundial da Saúde apontam crescimento significativo dos transtornos emocionais no período pós-pandêmico, sobretudo entre adolescentes socialmente vulnerabilizados (OMS, 2022).

Em meio ao avanço das dores emocionais que atravessam a escola contemporânea, já não basta enxergar a educação como simples reprodução de conteúdos e avaliações. O espaço escolar precisa transformar-se em território de escuta, acolhimento e construção de humanidade, onde vínculos afetivos, respeito às singularidades e fortalecimento das relações coletivas ocupem lugar central no processo educativo. Aprender ultrapassa os limites da razão lógica; envolve sentir-se pertencente, reconhecido e emocionalmente seguro nas experiências construídas diariamente entre alunos, professores e comunidade escolar.

Freire (1996) defende que a educação somente adquire sentido quando fundamentada na ética, no diálogo e no reconhecimento da humanidade dos sujeitos. Educar implica compreender o estudante em sua integralidade existencial, considerando suas emoções, histórias, medos, expectativas e condições concretas de vida. Sob essa perspectiva, a saúde mental deixa de ocupar posição periférica no debate educacional para assumir centralidade ética e política na construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e democráticas.

A relevância desta pesquisa encontra-se, portanto, na necessidade urgente de ampliar as discussões acerca do sofrimento emocional presente na educação básica contemporânea, compreendendo-o como fenômeno socialmente produzido e profundamente articulado às transformações históricas do tempo presente. Mais do que identificar vulnerabilidades emocionais, torna-se indispensável refletir criticamente sobre os modos pelos quais a escola pode constituir-se como espaço de cuidado, pertencimento e promoção da dignidade humana.

Partindo dessas reflexões, o presente estudo objetiva analisar os desafios relacionados à saúde mental na educação básica contemporânea, discutindo os fatores sociais, emocionais, culturais e institucionais que contribuem para o agravamento do sofrimento psíquico no ambiente escolar. Busca-se, ainda, problematizar as relações entre subjetividade, cultura do desempenho, precarização das condições de existência e medicalização da vida, bem como refletir sobre possibilidades pedagógicas e políticas comprometidas com a construção de práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e eticamente orientadas para o cuidado coletivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO, AFETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Compreender o desenvolvimento humano exige romper com visões estreitas que separam pensamento, emoção e convivência social como se fossem territórios isolados. A formação da subjetividade nasce das travessias vividas nas relações humanas, nos encontros culturais, nos laços afetivos e nas experiências de pertencimento que moldam silenciosamente a existência. Infância e adolescência representam fases profundamente vulneráveis às marcas do acolhimento, da escuta, da rejeição ou do reconhecimento, tornando cada experiência relacional decisiva na construção emocional e identitária dos sujeitos.

Wallon (2007) concebe a afetividade como força matricial da constituição humana, compreendendo emoção, corporeidade e inteligência como dimensões organicamente entrelaçadas na arquitetura da personalidade. Sob essa perspectiva, o ato educativo ultrapassa qualquer lógica tecnicista de mera reprodução de conteúdos, pois aprender não emerge apenas da razão, mas das tessituras emocionais que atravessam a existência dos sujeitos. Cada experiência pedagógica é permeada por sentimentos, vínculos e estados afetivos que influenciam profundamente a maneira como o indivíduo interpreta, internaliza e ressignifica o conhecimento.

No espaço escolar, crianças e adolescentes não edificam somente saberes acadêmicos; forjam, simultaneamente, imagens de si, percepções acerca do outro e compreensões sobre o lugar que ocupam na tessitura social do mundo. Vivências marcadas por silenciamento, desqualificação ou invisibilidade

simbólica deixam inscrições subjetivas densas, capazes de corroer a autoestima, fragilizar os vínculos de pertencimento e comprometer profundamente a relação do sujeito com o aprender. A escola, nesse sentido, converte-se em território onde reconhecimento e exclusão disputam silenciosamente a constituição emocional e identitária das novas gerações.

Segundo Winnicott (1975), a constituição psíquica saudável não emerge de maneira espontânea, mas é gestada em contextos relacionais capazes de sustentar acolhimento, continuidade afetiva e experiências consistentes de confiança. Ambiências emocionalmente estáveis funcionam como sustentáculo da segurança interna e da organização subjetiva da criança. Em contrapartida, trajetórias atravessadas por negligência, medo ou fragilidade vincular tendem a produzir marcas profundas de vulnerabilidade emocional, instaurando sentimentos persistentes de desproteção, insegurança e desamparo existencial.

No interior da experiência escolar, os vínculos construídos cotidianamente assumem função estruturante na constituição emocional e subjetiva dos estudantes. A forma como o sujeito é acolhido, legitimado em sua singularidade e inserido nas dinâmicas pedagógicas repercute diretamente na maneira como percebe a si mesmo, estabelece pertencimento e se relaciona com o conhecimento. Bronfenbrenner (1996) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações permanentes entre indivíduo e contexto, reconhecendo a escola como um dos mais potentes territórios de mediação afetiva, social e formativa da existência humana.

Não existe neutralidade emocional nos processos educativos. O ato de aprender ocorre em ambientes atravessados por expectativas, relações de poder, afetos, conflitos e experiências de reconhecimento. Crianças submetidas a contextos de violência simbólica, exclusão ou discriminação frequentemente desenvolvem sentimentos de inadequação e retraimento emocional que comprometem significativamente sua participação escolar.

As desigualdades sociais também atravessam profundamente os processos de desenvolvimento humano. Milhões de estudantes brasileiros convivem cotidianamente com insegurança alimentar, precarização das condições de moradia, fragilidade das redes familiares e ausência de acesso a direitos básicos. Essas condições afetam diretamente a estabilidade emocional e as possibilidades de aprendizagem.

Sob uma perspectiva crítica da educação contemporânea, Arroyo (2014) sustenta que nenhum estudante atravessa os portões da escola dissociado das marcas inscritas por sua própria trajetória social. Os educandos carregam consigo experiências permeadas por ausências, vulnerabilidades, medos, conflitos e estratégias cotidianas de resistência que não podem ser invisibilizadas pelas práticas pedagógicas. A escola, nesse horizonte, não se relaciona com sujeitos abstratamente concebidos, mas com existências historicamente constituídas, atravessadas por condições materiais, afetivas e culturais que incidem diretamente sobre suas formas de sentir, interpretar o mundo e construir percursos de aprendizagem.

A crescente patologização da infância emerge como uma das faces mais inquietantes das discussões contemporâneas sobre educação e desenvolvimento humano. Comportamentos associados à inquietude, melancolia, retraimento afetivo ou dificuldades no percurso da aprendizagem passaram, frequentemente, a ser enquadrados sob lentes estritamente biomédicas, reduzindo experiências humanas complexas a classificações clínicas. Tal racionalidade obscurece as múltiplas dimensões sociais, emocionais, familiares e culturais que atravessam a constituição subjetiva das crianças e influenciam profundamente seus modos de sentir, agir e aprender.

Ao tensionar criticamente os mecanismos históricos de produção do fracasso escolar, Patto (2015) evidencia como experiências de sofrimento e dificuldades educacionais são frequentemente capturadas por discursos que individualizam aquilo que, em essência, possui raízes sociais e estruturais. Sob essa lógica reducionista, desigualdades econômicas, exclusões simbólicas e precariedades institucionais tornam-se invisíveis, enquanto os sujeitos passam a ser responsabilizados por condições produzidas coletivamente. Tal racionalidade patologizante aprisiona a complexidade da experiência humana em categorias diagnósticas estreitas, convertendo dores sociais em aparentes insuficiências individuais.

Ao refletir sobre desenvolvimento humano e saúde emocional, torna-se incontornável compreender que subjetividade e experiência social entrelaçam-se de maneira indissociável na constituição da existência humana. O sofrimento psíquico que atravessa o cotidiano escolar não se origina de forma espontânea, tampouco pode ser reduzido a explicações centradas exclusivamente na interioridade do sujeito. Suas raízes expandem-se pelas tramas das relações familiares, das dinâmicas escolares, das interações digitais, das desigualdades materiais e das formas de reconhecimento — ou invisibilização — produzidas no interior da vida social.

Sob essa perspectiva, favorecer o desenvolvimento humano na educação básica requer práticas pedagógicas atravessadas por responsabilidade ética, sensibilidade relacional e compromisso efetivo com a dignidade dos sujeitos. Valorizar diferenças, fortalecer a autoestima e edificar ambientes emocionalmente protetivos não constitui gesto acessório, mas condição essencial para que a escola se torne espaço de pertencimento e formação integral. A aprendizagem alcança maior densidade quando cada estudante se percebe reconhecido, acolhido e legitimado em sua própria história de vida.

2.2 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS, CULTURA DIGITAL E SOFRIMENTO ESTUDANTIL

O sofrimento emocional entre estudantes da educação básica tornou-se uma das expressões mais delicadas das metamorfoses sociais, culturais e subjetivas que atravessam a contemporaneidade. A ampliação de quadros associados à ansiedade, depressão, automutilação, transtornos alimentares, compulsões digitais e ideação suicida não pode ser compreendida como fenômeno isolada, tampouco

reduzida a fragilidades individuais desconectadas do tempo histórico. Trata-se de uma problemática que revela mudanças profundas nos modos de existir, comunicar-se, pertencer e construir identidade em uma sociedade marcada pela aceleração da vida, pela exposição permanente e pela fragilização dos vínculos humanos.

As juventudes contemporâneas constituem-se em um cenário no qual a experiência de viver passou a ser atravessada pela hiperconectividade, pela comparação contínua e pela necessidade quase compulsória de validação social. O espaço digital deixou de ser apenas instrumento de comunicação para converter-se em território de elaboração identitária, disputa simbólica e produção de pertencimento. Nesse ambiente, adolescentes e jovens constroem percepções sobre si mesmos a partir de métricas visíveis de aceitação, como curtidas, visualizações, comentários e compartilhamentos, elementos que passam a influenciar diretamente a autoestima, a autopercepção e a estabilidade emocional.

Bauman (2007), ao discutir a modernidade líquida, chama atenção para a fragilidade das relações humanas em um tempo marcado pela instabilidade, pela velocidade e pela dificuldade de sustentação dos vínculos duradouros. Essa leitura torna-se especialmente relevante para compreender a juventude atual, cuja experiência afetiva é frequentemente mediada por interações rápidas, descartáveis e submetidas à lógica da visibilidade. Em muitos casos, estar conectado não significa sentir-se acompanhado; ao contrário, a hiperconexão pode aprofundar formas silenciosas de solidão, insegurança e desamparo subjetivo.

A presença intensa das redes sociais produz, ainda, uma espécie de pedagogia invisível da comparação. Corpos, estilos de vida, conquistas acadêmicas, padrões de beleza, consumo e felicidade passam a circular como modelos aparentemente obrigatórios de existência bem-sucedida. O adolescente, em fase sensível de construção identitária, tende a confrontar sua vida concreta com imagens cuidadosamente editadas da vida alheia, produzindo sentimentos de insuficiência, inadequação e fracasso. Nesse movimento, a subjetividade juvenil passa a ser tensionada por uma cultura que exige exposição, performance e aparência permanente de equilíbrio.

Em meio à engrenagem silenciosa da hiperperformance contemporânea, Han (2017) evidencia que a sociedade neoliberal instituiu uma nova forma de dominação subjetiva, na qual o indivíduo passa a assumir integralmente o peso de sua produtividade, felicidade e êxito pessoal. A lógica do rendimento, anteriormente circunscrita aos espaços laborais, infiltrou-se profundamente nas experiências escolares e juvenis, produzindo sujeitos permanentemente tensionados pela necessidade de excelência, alta performance e controle absoluto das próprias emoções. Nesse horizonte, o fracasso deixa de ser compreendido como expressão das desigualdades históricas e estruturais da vida social para converter-se em marca individual de insuficiência, incapacidade ou incompetência existencial.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. O excesso de positividade, contudo, conduz ao infarto da alma. O sujeito do desempenho explora a si mesmo até o colapso (Han, 2017, p. 24).

No interior da escola, essa lógica manifesta-se por meio da pressão por rendimento acadêmico, da competitividade, das avaliações constantes e da necessidade de corresponder a expectativas familiares, institucionais e sociais. Muitos estudantes deixam de experimentar a aprendizagem como processo de descoberta, criação e amadurecimento intelectual, passando a vivenciá-la como território de tensão, medo e autocobrança. Assim, a escola, quando organizada exclusivamente pela lógica do desempenho, pode intensificar o sofrimento emocional daqueles que não conseguem acompanhar os ritmos e padrões impostos.

A adolescência, por sua própria complexidade psicossocial, constitui etapa particularmente vulnerável a essas pressões. Erikson (1976) compreende esse período como momento decisivo de elaboração da identidade, no qual o sujeito busca reconhecimento, pertencimento e referências simbólicas capazes de sustentar sua percepção de si. Quando essa fase é atravessada por insegurança afetiva, ausência de vínculos protetivos, violência simbólica ou exclusão social, ampliam-se as possibilidades de sofrimento psíquico, retraimento emocional e sensação de inadequação.

A cultura digital também reconfigurou as formas de violência entre estudantes. O cyberbullying, a exposição vexatória, os ataques virtuais, os discursos de ódio e as práticas de humilhação pública ultrapassam os limites físicos da escola e acompanham o sujeito em outros espaços da vida cotidiana. Diferentemente das agressões presenciais, que muitas vezes se restringiam a determinados ambientes, a violência digital possui caráter permanente, replicável e de difícil controle, fazendo com que o sofrimento se prolongue no tempo e alcance dimensões mais profundas da subjetividade juvenil.

Kehl (2009), ao analisar os sofrimentos psíquicos contemporâneos, destaca que a experiência subjetiva atual encontra-se marcada pela fragilização dos laços coletivos e pela intensificação do individualismo. Tal interpretação ajuda a compreender por que muitos jovens, mesmo permanentemente conectados, relatam solidão, vazio emocional e sensação de não pertencimento. A conexão técnica, quando não acompanhada de vínculos humanos significativos, não garante amparo subjetivo nem construção efetiva de comunidade.

Entretanto, a análise do sofrimento estudantil não pode restringir-se à cultura digital. Muitos estudantes vivenciam, simultaneamente, condições materiais adversas, como pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica, racismo estrutural, LGBTfobia, capacitismo, negligência afetiva e ausência de políticas públicas protetivas. Essas experiências atravessam diretamente a estabilidade emocional, a

autoestima, a concentração, a permanência escolar e a relação com o conhecimento. Ignorar tais dimensões significa transformar problemas sociais em supostas limitações individuais.

Ao lançar um olhar sensível sobre as trajetórias humanas que atravessam o espaço escolar, Arroyo (2014) evidencia que nenhum estudante adentra a escola dissociado das marcas inscritas por sua própria experiência de vida. Cada sujeito chega à instituição carregando memórias de ausência, vulnerabilidades afetivas, enfrentamentos cotidianos, desigualdades sociais e formas silenciosas de resistência que moldam profundamente sua maneira de aprender, sentir e relacionar-se com o mundo. A escola, nesse sentido, não acolhe existências abstratas ou emocionalmente neutras, mas sujeitos historicamente constituídos, atravessados por dimensões familiares, culturais e sociais que impossibilitam reduzir o sofrimento estudantil a simples manifestações comportamentais ou psicológicas isoladas.

Outro elemento preocupante refere-se à medicalização crescente das experiências escolares. Manifestações como inquietação, tristeza, desatenção, irritabilidade, retraimento ou baixo rendimento passam, muitas vezes, a ser rapidamente interpretadas por lentes biomédicas, sem que sejam suficientemente considerados os contextos sociais e emocionais nos quais esses sinais emergem. Patto (2015) problematiza esse movimento ao demonstrar que dificuldades escolares frequentemente são deslocadas para o campo individual, ocultando desigualdades históricas e responsabilizando os sujeitos por problemas produzidos socialmente.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário romper com leituras patologizantes que reduzem o sofrimento juvenil a diagnósticos apressados ou a fragilidades internas. Dejours (1992) lembra que o sofrimento humano está profundamente relacionado às formas de organização da vida social, às experiências de reconhecimento e às condições concretas de existência. Assim, compreender a saúde mental dos estudantes exige observar não apenas o indivíduo, mas também os ambientes escolares, familiares, comunitários e digitais que participam da produção de sua subjetividade.

A escola ocupa papel decisivo nesse processo. Ambientes marcados por autoritarismo, exclusão, humilhação, indiferença ou competitividade exacerbada tendem a aprofundar sentimentos de medo, retraimento e inadequação. Em contrapartida, práticas pedagógicas sustentadas pelo diálogo, pela escuta, pela valorização das diferenças e pela construção coletiva do conhecimento podem fortalecer a autoestima, o pertencimento e a segurança afetiva dos estudantes. Bell hooks (2013) defende uma educação comprometida com a liberdade e com o reconhecimento da humanidade dos sujeitos, perspectiva que se mostra indispensável diante das vulnerabilidades emocionais das juventudes atuais.

Promover saúde mental entre adolescentes e jovens, portanto, não significa apenas criar ações pontuais de acolhimento ou encaminhamento clínico. Exige repensar a própria cultura escolar, suas formas de avaliação, seus modos de convivência, suas práticas disciplinares e sua capacidade de reconhecer as

singularidades dos estudantes. O cuidado emocional precisa ser compreendido como dimensão ética, pedagógica e política da educação básica.

Dessa forma, as juventudes contemporâneas não podem ser interpretadas como gerações frágeis por natureza, mas como sujeitos historicamente situados em um tempo de intensas exigências emocionais, sociais e simbólicas. O sofrimento estudantil revela as fraturas de uma sociedade que hiperexpõe, compara, cobra desempenho e, ao mesmo tempo, fragiliza vínculos, comunidades e redes de proteção. Cabe à escola assumir o desafio de tornar-se espaço de presença, escuta e pertencimento, reconhecendo que educar também significa proteger a dignidade subjetiva daqueles que aprendem.

2.3 TRABALHO DOCENTE, PRECARIZAÇÃO E DESGASTE EMOCIONAL

A docência contemporânea passou a ocupar um dos lugares mais tensionados da vida social. Em meio às transformações econômicas, culturais e institucionais que atravessam o século XXI, o trabalho do professor deixou de restringir-se à mediação pedagógica dos conteúdos escolares para assumir funções relacionadas ao acolhimento emocional, à gestão de conflitos, à mediação das vulnerabilidades sociais e à sustentação cotidiana das fragilidades humanas presentes no ambiente escolar. Ensinar, na contemporaneidade, converteu-se em atividade marcada por intensa exigência afetiva, emocional e subjetiva, frequentemente exercida em condições institucionais precarizadas e sob crescente pressão por desempenho.

A ampliação dessas responsabilidades ocorreu paralelamente ao avanço das racionalidades neoliberais no campo educacional. A lógica gerencialista incorporou à escola mecanismos permanentes de produtividade, avaliação, eficiência e responsabilização individual, transformando o trabalho pedagógico em atividade continuamente submetida a metas, indicadores e cobranças institucionais. Nesse cenário, o professor passou a conviver com exigências múltiplas e, muitas vezes, contraditórias: garantir aprendizagem, atender demandas burocráticas, administrar conflitos emocionais, responder às avaliações externas e produzir resultados mesmo diante da precarização estrutural das políticas educacionais.

Inserida no coração das relações humanas, a docência ultrapassa amplamente os limites de uma atividade meramente técnica ou instrumental. Tardif e Lessard (2014) compreendem o trabalho docente como profissão profundamente atravessada por vínculos afetivos, expectativas subjetivas, conflitos relacionais e experiências contínuas de interação humana. Ensinar, nessa perspectiva, exige muito mais que domínio de conteúdos curriculares; demanda sensibilidade ética, escuta permanente, capacidade de mediação e envolvimento emocional constante diante das múltiplas complexidades que constituem a experiência educativa.

Nesse horizonte, o sofrimento docente não pode ser interpretado como fragilidade individual ou incapacidade pessoal de adaptação. Trata-se de um fenômeno produzido historicamente pelas formas contemporâneas de organização do trabalho educacional e pelas contradições estruturais que atravessam a escola pública brasileira. A intensificação das demandas burocráticas, a fragilidade do reconhecimento profissional, os baixos investimentos em educação, a sobrecarga de funções e o enfraquecimento das redes institucionais de apoio produziram condições cada vez mais favoráveis ao adoecimento emocional dos educadores.

Nas engrenagens contemporâneas do trabalho, a precarização deixou de manifestar-se apenas nas dimensões materiais e passou a infiltrar-se silenciosamente na própria subjetividade dos trabalhadores. Antunes e Praun (2015) evidenciam que os atuais modelos de organização laboral instituíram formas sofisticadas de controle, nas quais o sujeito é continuamente pressionado a comprovar eficiência, flexibilidade e produtividade, mesmo diante de condições institucionais profundamente limitadas. No âmbito educacional, essa racionalidade transfere ao professor a responsabilidade quase absoluta pelos resultados escolares, obscurecendo desigualdades estruturais, fragilidades históricas das políticas públicas e precariedades persistentes que atravessam a educação brasileira.

A rotina docente tornou-se progressivamente fragmentada e exaustiva. Preenchimento de plataformas digitais, elaboração de relatórios, avaliações externas, reuniões administrativas, planejamentos contínuos e cobranças institucionais reduziram drasticamente os espaços destinados ao estudo, à reflexão pedagógica e ao cuidado de si. Em muitos contextos, o professor encontra-se aprisionado em uma dinâmica de trabalho acelerada, burocratizada e emocionalmente desgastante, na qual o tempo da escuta, da criação e da construção coletiva do conhecimento vai sendo progressivamente sufocado.

Ao analisar criticamente as relações entre trabalho e sofrimento humano, Dejours (1992) argumenta que o sofrimento emerge quando o sujeito já não consegue reconhecer sentido, realização ou pertencimento naquilo que produz. O trabalho deixa de constituir experiência de criação e reconhecimento para transformar-se em espaço de desgaste contínuo, frustração e esvaziamento subjetivo. Essa leitura revela-se profundamente pertinente para compreender o adoecimento emocional docente contemporâneo.

O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou ao máximo suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação, sem conseguir modificar sua tarefa. A energia pulsional que não encontra descarga no exercício do trabalho acumula-se no aparelho psíquico, ocasionando sentimento de desprazer e tensão (Dejours, 1992, p. 24).

No cotidiano escolar, o desgaste emocional manifesta-se de diferentes formas: ansiedade persistente, crises de exaustão, distúrbios do sono, irritabilidade, sensação de impotência, sofrimento psíquico, desmotivação e perda progressiva do sentido do trabalho pedagógico. Muitas dessas experiências

permanecem invisibilizadas pelas instituições escolares, naturalizadas pelo discurso histórico de abnegação associado à profissão docente. Espera-se, frequentemente, que o professor suporte silenciosamente pressões emocionais intensas como se o sofrimento fosse parte inevitável do exercício educativo.

Entre as profissões mais profundamente atravessadas pela dimensão afetiva da existência humana, a docência destaca-se por exigir entrega emocional contínua diante das complexidades da formação humana. Codo (1999) ressalta que ensinar significa implicar-se subjetivamente nas dores, expectativas, fragilidades e trajetórias de vida dos estudantes, construindo vínculos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos. Quando, porém, as estruturas institucionais esvaziam o sentido do trabalho pedagógico e inviabilizam experiências de reconhecimento, instala-se um processo silencioso de desgaste psíquico, marcado pela exaustão afetiva, pela sensação de inutilidade e pelo progressivo empobrecimento existencial do educador.

As transformações tecnológicas e culturais também intensificaram as pressões sobre os professores. A hiperconectividade ampliou significativamente as fronteiras do trabalho docente, dissolvendo os limites entre tempo profissional e vida privada. Mensagens fora do horário de expediente, demandas institucionais contínuas, necessidade permanente de atualização tecnológica e pressão por respostas imediatas passaram a compor o cotidiano de milhares de educadores. A escola conectada digitalmente, embora amplie possibilidades pedagógicas, também contribuiu para intensificação da sobrecarga laboral e emocional.

A pandemia da COVID-19 agravou dramaticamente esse cenário. A transição abrupta para o ensino remoto expôs professores a jornadas ampliadas, insegurança tecnológica, fragilidade institucional e intenso desgaste psíquico. Muitos educadores precisaram reorganizar completamente suas práticas pedagógicas sem formação adequada, sem suporte técnico suficiente e convivendo simultaneamente com medo, luto, insegurança financeira e sofrimento emocional.

Relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) indicam crescimento expressivo dos transtornos relacionados à ansiedade, depressão e esgotamento emocional no período pós-pandêmico. No campo educacional, tais impactos tornaram-se ainda mais evidentes diante da intensificação das exigências profissionais e da fragilidade das políticas públicas de cuidado voltadas aos trabalhadores da educação.

Entre as formas mais devastadoras de sofrimento produzidas pela precarização contemporânea do trabalho docente, a síndrome de Burnout emerge como expressão crítica do colapso emocional e subjetivo vivido por inúmeros educadores. Maslach e Leiter (1999) definem o Burnout como uma condição marcada por exaustão psíquica intensa, enfraquecimento dos vínculos relacionais e perda progressiva do sentido existencial atribuído ao trabalho. No universo da docência, esse adoecimento costuma manifestar-se por meio de fadiga extrema, sensação contínua de fracasso, distanciamento afetivo nas relações pedagógicas e

profundo esvaziamento emocional, comprometendo não apenas a prática profissional, mas a própria experiência humana do educador.

Outro aspecto profundamente relevante refere-se à feminização histórica da docência, sobretudo na educação básica. Grande parte das professoras acumula jornadas profissionais e domésticas simultaneamente, convivendo com sobrecarga emocional contínua, responsabilidades familiares e invisibilização do trabalho de cuidado. Essa realidade evidencia como gênero e trabalho docente encontram-se profundamente articulados na produção contemporânea do desgaste emocional.

No interior das profundas contradições que atravessam a educação contemporânea, o mal-estar docente configura-se como uma manifestação socialmente produzida pelas distâncias existentes entre aquilo que se exige do professor e as condições concretas disponibilizadas para o exercício da profissão. Esteve (1999) argumenta que sobre o educador recai uma multiplicidade de expectativas relacionadas à inovação pedagógica, ao equilíbrio emocional, à produtividade constante, à disponibilidade permanente e à capacidade de responder às complexidades sociais que chegam diariamente à escola. Entretanto, tais exigências coexistem com estruturas educacionais fragilizadas, precarização institucional e insuficiência de reconhecimento humano e profissional, produzindo intenso desgaste subjetivo e emocional.

A fragilidade do reconhecimento social constitui outra dimensão importante desse debate. O enfraquecimento simbólico da docência produz sentimentos persistentes de invisibilidade, desvalorização intelectual e perda de sentido existencial do trabalho educativo. Em uma sociedade marcada pela lógica do desempenho e pela mercantilização das relações humanas, o professor frequentemente passa a ser percebido não como intelectual formador de sujeitos, mas como executor de metas e resultados institucionais.

Muito além das reivindicações salariais ou das dimensões estritamente administrativas, a valorização docente exige o reconhecimento profundo da complexidade humana que sustenta o ato de educar. Nóvoa (2022) defende que cuidar dos profissionais da educação implica assegurar condições dignas de trabalho, tempos institucionais destinados ao estudo e à reflexão pedagógica, fortalecimento da identidade profissional e construção de espaços coletivos de escuta, diálogo e reconhecimento mútuo. Na ausência desse cuidado institucional, a escola corre o risco de transformar-se em território de desgaste silencioso, produzindo formas contínuas de exaustão subjetiva justamente entre aqueles que sustentam cotidianamente a experiência educativa.

Sob essa perspectiva, a saúde mental docente precisa ser compreendida como questão ética, política e coletiva, diretamente relacionada às formas de organização da escola e às escolhas institucionais que estruturam o cotidiano educacional. O sofrimento dos professores não emerge isoladamente de suas subjetividades, mas das condições concretas em que o trabalho pedagógico é realizado.

Promover cuidado emocional entre educadores exige redução da sobrecarga burocrática, fortalecimento das redes institucionais de apoio, presença de equipes multiprofissionais, ampliação de

políticas públicas de valorização docente e construção de culturas escolares baseadas na colaboração, no diálogo e no reconhecimento mútuo. Não existe possibilidade de construção de escolas emocionalmente saudáveis quando aqueles que educam encontram-se adoecidos, desamparados e subjetivamente exaustos.

O cuidado com os estudantes depende, inevitavelmente, das condições emocionais e humanas oferecidas aos profissionais da educação. Sustentar a dignidade do trabalho docente significa defender não apenas os professores, mas a própria possibilidade de existência de uma escola comprometida com humanidade, escuta e transformação social.

2.4 ESCOLA, CUIDADO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Pensar a promoção da saúde mental na educação básica implica revisitar criticamente o próprio sentido histórico e social da escola contemporânea. Em uma sociedade atravessada pela aceleração da vida, pela fragilização dos vínculos comunitários e pelo crescimento das vulnerabilidades emocionais, já não se sustenta a concepção de escola reduzida à transmissão mecânica de conteúdos curriculares. O espaço escolar passou a ocupar posição central na constituição subjetiva das crianças, adolescentes e profissionais da educação, tornando-se território onde se entrelaçam experiências de pertencimento, reconhecimento, exclusão, sofrimento e cuidado.

A escola não representa apenas uma instituição pedagógica; constitui um espaço simbólico de formação humana, convivência social e elaboração da existência. Cada relação construída no cotidiano escolar produz marcas subjetivas que interferem diretamente na autoestima, na segurança emocional, na percepção de si e nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. O modo como esses estudantes são acolhidos, escutados, avaliados e legitimados em suas singularidades repercute profundamente sobre sua constituição emocional e sobre o vínculo que estabelecem com o conhecimento.

Muito além de ações superficiais de acolhimento ou de intervenções isoladas voltadas à contenção imediata do sofrimento, o debate sobre cuidado no espaço escolar exige enfrentamento crítico das estruturas institucionais que silenciosamente produzem exclusão, adoecimento e fragilidade emocional. Quando desarticulado de uma revisão profunda das culturas escolares marcadas por autoritarismo, competitividade e negação das diferenças, o discurso do cuidado corre o risco de converter-se em instrumento simbólico de acomodação subjetiva, levando os sujeitos a suportarem, de maneira silenciosa, as próprias condições que comprometem sua saúde emocional e sua dignidade humana.

Freire (1996) compreende a educação como prática ética, política e profundamente humana, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento da dignidade dos sujeitos. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos sistematizados, mas criar condições para que homens e

mulheres se percebam historicamente situados, capazes de interpretar criticamente a realidade e transformar o mundo.

Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. Foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p. 25).

Em tempos marcados pelo avanço das fragilidades emocionais e pelo empobrecimento das relações humanas, torna-se indispensável reconhecer a escola como território de formação existencial e produção de humanidade, ultrapassando concepções restritas centradas exclusivamente no desempenho acadêmico. O processo de aprendizagem não se limita às operações cognitivas formais, pois nasce também das experiências de acolhimento, pertencimento, reconhecimento e segurança afetiva construídas nas relações pedagógicas. Nenhum sujeito desenvolve plenamente suas potencialidades em ambientes atravessados por humilhação, silenciamento, medo ou formas sutis de violência simbólica que comprometem sua dignidade emocional e seu vínculo com o aprender.

Nas tramas silenciosas que organizam o cotidiano escolar, persistem mecanismos normativos que transformam a diversidade humana em parâmetro de inadequação e estranhamento. Skliar (2019) problematiza criticamente o fato de muitas instituições educacionais ainda operarem sob lógicas de normalização que sufocam singularidades e reduzem diferenças a desvios pedagógicos. A imposição de padrões rígidos relacionados ao comportamento, à linguagem, ao desempenho e às formas legítimas de convivência acaba produzindo exclusão daqueles que escapam às expectativas instituídas como aceitáveis ou “normais”. Nesse contexto, promover saúde mental exige construir espaços educativos capazes de reconhecer a pluralidade das existências humanas sem converter diferença em deficiência, anormalidade ou incapacidade social.

As experiências de sofrimento no espaço escolar nem sempre se manifestam de maneira explícita. Muitas dores emocionais aparecem sob a forma de silêncios prolongados, retraimento, agressividade, desinteresse, queda no rendimento, isolamento social ou comportamentos interpretados superficialmente como indisciplina. A escuta sensível torna-se, nesse contexto, elemento indispensável para identificação das vulnerabilidades emocionais presentes no cotidiano educativo.

Entre os desafios mais profundos da experiência educativa está a capacidade de reconhecer aquilo que pulsa silenciosamente na interioridade dos sujeitos. Larrosa (2002) compreende a educação como experiência de encontro humano, atravessada pela escuta sensível e pela disposição ética de perceber as singularidades que constituem cada existência. Educar, nessa perspectiva, significa compreender que nenhum estudante chega à escola desvinculado de suas memórias, afetos, conflitos, vivências sociais e

marcas subjetivas, elementos que moldam intensamente sua relação com o conhecimento e com o mundo. Uma instituição verdadeiramente comprometida com o cuidado precisa desenvolver sensibilidade diante das dores invisíveis, dos silêncios e das vulnerabilidades emocionais que atravessam a trajetória estudantil.

As múltiplas formas de violência presentes na escola contemporânea constituem outro aspecto central desse debate. Racismo estrutural, LGBTfobia, capacitismo, misoginia, bullying e discriminações sociais produzem impactos profundos sobre a saúde emocional, a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Muitas crianças e adolescentes vivenciam experiências persistentes de humilhação, exclusão e invisibilidade que comprometem significativamente sua relação com a aprendizagem e com a própria existência.

Reduzir a inclusão escolar à simples presença física do estudante na instituição de ensino significa esvaziar profundamente o sentido ético e humano da educação inclusiva. Mantoan (2015) defende que incluir exige transformação das culturas escolares, revisão crítica das práticas pedagógicas e reconstrução das relações humanas a partir do reconhecimento legítimo das diferenças. Mais do que admitir a diversidade nos espaços educativos, torna-se necessário compreendê-la como elemento constitutivo da própria condição humana. Uma escola emocionalmente saudável, portanto, não se limita a tolerar sujeitos diversos, mas cria condições para que cada existência seja reconhecida, valorizada e legitimada em sua singularidade.

Outro elemento indispensável para promoção da saúde mental refere-se à construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Ambientes escolares organizados exclusivamente pela lógica da punição, da competitividade e do controle tendem a intensificar sentimentos de medo, ansiedade e insegurança emocional. Em contrapartida, práticas fundamentadas na cooperação, no diálogo, na mediação de conflitos e na valorização da participação coletiva favorecem experiências de pertencimento e fortalecimento dos vínculos humanos.

Em uma sociedade marcada por silenciamentos, exclusões simbólicas e fragilidades emocionais crescentes, bell hooks (2013) propõe uma pedagogia fundada na liberdade, na escuta sensível e na construção coletiva do conhecimento como experiência profundamente humana. Para a autora, o espaço educativo precisa constituir-se como território onde os sujeitos possam existir sem o fardo constante da humilhação, da invisibilidade ou da sensação de inadequação social. Tal compreensão torna-se ainda mais necessária diante do avanço contemporâneo das vulnerabilidades emocionais que atravessam a educação básica e comprometem os processos de pertencimento, aprendizagem e dignidade subjetiva.

A promoção da saúde mental também exige fortalecimento das políticas públicas intersetoriais. Educação, saúde e assistência social não podem atuar de maneira fragmentada diante da complexidade dos sofrimentos que atravessam a vida escolar. Muitas situações de vulnerabilidade emocional exigem

acompanhamento multiprofissional, articulação comunitária e redes institucionais permanentes de proteção.

No cenário das políticas públicas voltadas ao cuidado integral no ambiente educacional, a Lei nº 13.935/2019 configura-se como importante marco na defesa da saúde mental e da proteção social nas escolas públicas brasileiras, ao assegurar a inserção de profissionais da psicologia e do serviço social na educação básica. Apesar de seu significativo avanço político e institucional, a consolidação dessa política ainda esbarra em entraves históricos relacionados à insuficiência de financiamento público, à escassez de profissionais especializados e às profundas desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais do país, comprometendo a efetivação plena do direito ao cuidado no espaço escolar (BRASIL, 2019).

Também se torna necessário analisar criticamente o crescimento dos discursos sobre educação socioemocional. Desenvolver competências emocionais não pode significar adaptar silenciosamente os sujeitos às estruturas sociais produtoras de sofrimento. Smolka (2020) adverte que emoções não se formam isoladamente no interior dos indivíduos, mas nas relações sociais, culturais e históricas que organizam a experiência humana. Desse modo, uma abordagem crítica da educação socioemocional precisa articular cuidado subjetivo e transformação das condições institucionais que produzem exclusão e sofrimento.

Entre os elementos mais sensíveis da experiência educativa contemporânea encontra-se a complexa relação estabelecida entre escola, família e condições sociais de existência. Em inúmeros contextos, famílias enfrentam cotidianamente situações marcadas por pobreza, insegurança alimentar, desemprego, violência doméstica e fragilidade das redes comunitárias de apoio, circunstâncias que atravessam diretamente a vida emocional de crianças e adolescentes. Responsabilizar exclusivamente os núcleos familiares pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes significa reproduzir mecanismos históricos de culpabilização e exclusão social. A constituição de práticas efetivas de cuidado demanda construção permanente de diálogo, corresponsabilidade institucional e fortalecimento dos vínculos comunitários capazes de sustentar experiências mais humanas de acolhimento e proteção social.

O bem-estar emocional dos profissionais da educação constitui igualmente condição indispensável para a construção de ambientes escolares saudáveis. Não existe possibilidade de promoção efetiva do cuidado quando professores, gestores e trabalhadores da escola encontram-se emocionalmente esgotados, institucionalmente desamparados e submetidos a condições precárias de trabalho. O cuidado com os estudantes depende diretamente das condições humanas oferecidas àqueles que sustentam cotidianamente os processos educativos.

Para além de qualquer leitura restrita à remuneração ou à gestão administrativa da carreira, a valorização docente exige reconhecer que educar é uma atividade intelectual, ética e emocionalmente complexa. Nóvoa (2022) destaca que cuidar dos profissionais da educação implica assegurar condições

dignas de trabalho, tempos institucionais para estudo e reflexão, fortalecimento da identidade docente e criação de espaços coletivos de escuta, diálogo e reconhecimento. Uma escola emocionalmente saudável, portanto, não pode limitar o cuidado aos estudantes; precisa também constituir-se como território de amparo, dignidade e sustentação humana para aqueles que diariamente tornam possível a experiência educativa.

A promoção da saúde mental demanda, portanto, reorganização ética das práticas escolares e revisão crítica das racionalidades que estruturam o cotidiano educacional contemporâneo. Isso implica construir culturas institucionais baseadas em solidariedade, diálogo, participação democrática, reconhecimento mútuo e compromisso efetivo com a dignidade humana.

Compreender a escola como espaço de cuidado significa reconhecer que toda prática pedagógica produz efeitos subjetivos. A forma como os sujeitos são escutados, avaliados, acolhidos ou excluídos interfere diretamente em suas possibilidades de aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento humano. Defender a saúde mental na educação básica não representa apenas enfrentar o sofrimento emocional contemporâneo; significa sustentar a própria possibilidade de construção de uma escola mais humana, democrática e comprometida com a vida.

3 METODOLOGIA

Ancorada em uma perspectiva qualitativa e de natureza bibliográfica, esta investigação foi delineada a partir de uma leitura crítica, analítica e interpretativa de produções científicas voltadas às discussões sobre saúde mental na educação básica, sofrimento emocional contemporâneo, juventudes, precarização do trabalho docente e práticas pedagógicas comprometidas com o cuidado e a dignidade humana. A adoção desse percurso metodológico fundamenta-se na própria complexidade do objeto investigado, uma vez que os processos de adoecimento psíquico presentes no cotidiano escolar ultrapassam interpretações reducionistas, estatísticas ou desarticuladas das condições históricas, sociais, culturais e afetivas que estruturam a experiência humana na contemporaneidade.

A pesquisa bibliográfica possibilita aprofundamento analítico sobre problemáticas humanas e sociais a partir do diálogo sistemático com referenciais teóricos já produzidos, permitindo identificar aproximações, tensões, permanências e contradições existentes em torno do objeto investigado. Gil (2019) afirma que essa modalidade de pesquisa favorece a construção de interpretações críticas acerca de fenômenos complexos, sobretudo quando se busca compreender dimensões históricas, subjetivas e socioculturais da realidade investigada. Nessa direção, a metodologia adotada mostrou-se pertinente para problematizar as múltiplas relações entre subjetividade, sofrimento emocional, desigualdades sociais, cultura do desempenho e práticas educativas na contemporaneidade.

O percurso investigativo fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais, legislações educacionais e produções acadêmicas nacionais e internacionais pertencentes aos campos da educação, psicologia, sociologia, filosofia e estudos culturais. Foram privilegiadas obras reconhecidas pela relevância teórica e pela contribuição crítica às discussões relacionadas ao desenvolvimento humano, às juventudes contemporâneas, à medicalização da vida, à precarização do trabalho docente e às políticas de cuidado no ambiente escolar.

A seleção do material bibliográfico ocorreu a partir de critérios relacionados à consistência acadêmica das obras, à pertinência temática e à contribuição dos autores para a compreensão crítica da saúde mental no contexto educacional contemporâneo. Nesse processo, foram incorporados referenciais clássicos e contemporâneos que discutem as relações entre afetividade, subjetividade, exclusão social, cultura digital, sofrimento psíquico e formação humana. Autores como Freire (1996), Arroyo (2014), Han (2017), Bauman (2007), Patto (2015), Dejours (1992), hooks (2013), Skliar (2019), Mantoan (2015) e Nóvoa (2022) constituíram parte significativa do eixo teórico utilizado na construção analítica desta pesquisa.

Também foram examinados documentos institucionais e normativos que tratam da saúde mental e das políticas públicas voltadas à educação básica, entre eles relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) e legislações brasileiras relacionadas ao fortalecimento das redes de cuidado no espaço escolar, especialmente a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. A incorporação desses documentos permitiu ampliar a análise das relações entre políticas educacionais, cuidado institucional e promoção da saúde mental nas escolas contemporâneas.

A abordagem qualitativa mostrou-se indispensável por possibilitar compreensão aprofundada dos sentidos, experiências e dimensões subjetivas presentes nos fenômenos investigados. Minayo (2021) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com universos de significados, crenças, valores, experiências e relações humanas que não podem ser reduzidos à objetividade estatística ou à lógica estritamente quantitativa. Sob essa perspectiva, compreender o sofrimento emocional no espaço escolar exige considerar as múltiplas determinações históricas, culturais, econômicas e afetivas que atravessam a constituição dos sujeitos e organizam as relações educativas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2021, p. 21).

O processo de análise ocorreu mediante leitura aprofundada, interpretação crítica e articulação temática das produções selecionadas, buscando identificar convergências teóricas, problematizações recorrentes e contribuições relevantes para compreensão das vulnerabilidades emocionais presentes na educação básica. A investigação não se limitou à descrição dos conteúdos encontrados nas obras analisadas, mas procurou estabelecer diálogo crítico entre os referenciais teóricos e as contradições que atravessam o cotidiano escolar contemporâneo.

A organização metodológica desta pesquisa orientou-se pelo compromisso ético e científico de compreender a saúde mental como fenômeno inseparável das condições concretas de existência, das relações sociais e das estruturas institucionais que organizam a vida escolar. Dessa forma, o estudo buscou ultrapassar perspectivas individualizantes e patologizantes do sofrimento psíquico, defendendo interpretações comprometidas com a dignidade humana, a justiça educacional e a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e humanizadoras.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao percorrer criticamente as produções teóricas analisadas, torna-se evidente que o sofrimento emocional já não ocupa lugar secundário nas discussões sobre educação básica, mas passou a constituir dimensão estrutural das experiências escolares contemporâneas. As investigações examinadas apontam crescimento expressivo de manifestações associadas à ansiedade, exaustão psíquica, insegurança afetiva, automutilação, isolamento social e fragilidade dos vínculos humanos entre estudantes e profissionais da educação. Esse panorama revela uma escola profundamente atravessada pelas tensões históricas, sociais e culturais do tempo presente, convertendo-se em espaço onde emergem, de forma intensa, as fraturas emocionais produzidas pela própria contemporaneidade.

A análise bibliográfica desenvolvida neste estudo demonstra que o adoecimento psíquico no ambiente escolar não pode ser compreendido como fenômeno restrito à interioridade dos sujeitos. Ao contrário, suas manifestações estão diretamente vinculadas às condições concretas de existência, às desigualdades sociais, à precarização das relações humanas, à fragilização dos vínculos comunitários e à intensificação de uma racionalidade social orientada pela produtividade e pela competição. Nesse sentido, Patto (2015) contribui para problematizar leituras individualizantes do fracasso escolar e do sofrimento estudantil, ao evidenciar que muitas dificuldades atribuídas ao aluno ocultam determinações históricas, institucionais e sociais mais amplas.

Os resultados teóricos também indicam que a cultura do desempenho se tornou uma das matrizes centrais de produção do sofrimento na escola contemporânea. A exigência permanente por resultados, rendimento, excelência, adaptação e superação individual atravessa tanto a experiência estudantil quanto o

trabalho docente. Han (2017) argumenta que a sociedade atual desloca para o próprio sujeito a responsabilidade por seu êxito, fracasso, felicidade e produtividade, produzindo uma forma silenciosa de esgotamento subjetivo. Na educação básica, essa lógica se manifesta na pressão por notas, avaliações externas, rankings, metas institucionais e expectativas familiares, convertendo o processo educativo em terreno de medo, comparação e autocobrança.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. O excesso de positividade, contudo, conduz ao infarto da alma. O sujeito do desempenho explora a si mesmo até o colapso (Han, 2017, p. 24).

À luz dessa compreensão, observa-se que o sofrimento estudantil não decorre apenas de conflitos emocionais isolados, mas de um modelo social que transforma a existência juvenil em vitrine permanente de desempenho e aceitação. A hiperconectividade digital intensificou esse processo ao reorganizar as formas de pertencimento, autoestima e reconhecimento entre adolescentes. Bauman (2007), ao discutir a liquidez dos vínculos modernos, permite compreender como a instabilidade das relações contemporâneas produz sujeitos mais vulneráveis à solidão, à insegurança e à sensação de descartabilidade. No cotidiano juvenil, essa fragilidade é ampliada pela exposição contínua nas redes sociais, pela comparação com imagens idealizadas de felicidade e pela busca incessante de validação virtual.

A cultura digital, embora amplie possibilidades comunicacionais e pedagógicas, também participa da produção de novas formas de sofrimento. A hiperexposição, o cyberbullying, a vigilância simbólica, a humilhação pública e a circulação de padrões inalcançáveis de corpo, consumo e sucesso produzem efeitos profundos sobre a constituição subjetiva dos estudantes. As juventudes contemporâneas, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social, são atravessadas por exigências contraditórias: devem demonstrar felicidade, produtividade, sociabilidade e equilíbrio emocional, mesmo quando vivem realidades marcadas por pobreza, violência, racismo, exclusão, insegurança alimentar e fragilidade das redes familiares.

Sob essa ótica, Arroyo (2014) torna-se fundamental para compreender que os estudantes não chegam à escola como sujeitos abstratos, neutros ou emocionalmente preservados. Eles trazem consigo marcas de suas trajetórias sociais, familiares, culturais e afetivas. Muitas dificuldades de aprendizagem, comportamentos de retraimento, agressividade, desatenção ou desinteresse não podem ser analisados sem considerar as dores silenciosas que atravessam suas histórias. A escola, portanto, não lida apenas com desempenhos cognitivos, mas com existências concretas, atravessadas por ausências, medos, resistências e desigualdades.

Outro resultado relevante da análise refere-se à permanência de práticas escolares que tendem a interpretar manifestações de sofrimento por lentes patologizantes. A medicalização da infância e da adolescência aparece como uma resposta recorrente diante de comportamentos considerados inadequados, como inquietação, tristeza, irritabilidade, baixa concentração ou dificuldades no processo de aprendizagem. Patto (2015) problematiza essa racionalidade ao demonstrar que a individualização das dificuldades escolares pode ocultar as responsabilidades institucionais e sociais na produção do sofrimento. Dessa forma, comportamentos que poderiam indicar pedido de escuta, proteção ou reorganização pedagógica passam a ser reduzidos a déficits individuais.

A discussão aponta ainda que a escola, quando organizada por práticas autoritárias, competitivas e excludentes, tende a ampliar a vulnerabilidade emocional dos sujeitos. Ambientes marcados pela humilhação, pela punição, pela comparação pública, pela invisibilização das diferenças e pela ausência de escuta produzem sentimentos de medo, inadequação e desproteção afetiva. Em contrapartida, instituições que fortalecem o diálogo, a participação democrática, a mediação de conflitos, a cooperação e o reconhecimento das singularidades favorecem experiências de pertencimento e segurança emocional. Essa constatação aproxima-se das contribuições de bell hooks (2013), para quem a educação precisa constituir-se como prática de liberdade, escuta e humanização.

A inclusão escolar também aparece como elemento decisivo para a promoção da saúde mental. Mantoan (2015) afirma que incluir não significa apenas garantir matrícula ou presença física no espaço escolar, mas transformar culturas, práticas e relações. Quando a diferença é tratada como desvio, limitação ou ameaça à norma, a escola contribui para o adoecimento subjetivo dos estudantes que não correspondem aos padrões hegemônicos de comportamento, aprendizagem, linguagem ou sociabilidade. Por isso, uma escola emocionalmente saudável precisa reconhecer a diversidade como expressão legítima da condição humana e não como problema a ser tolerado.

Skliar (2019), ao discutir a escuta das diferenças, amplia essa compreensão ao demonstrar que muitas instituições continuam sustentadas por mecanismos de normalização que silenciam singularidades. Esse resultado revela que a promoção da saúde mental na educação básica exige mais do que ações pontuais de acolhimento; requer revisão profunda das formas como a escola nomeia, classifica, avalia e se relaciona com os sujeitos. Uma instituição que acolhe apenas aqueles que se adaptam aos seus padrões não promove cuidado, mas reforça processos de exclusão simbólica.

No campo docente, os resultados evidenciam uma intensificação preocupante do sofrimento emocional dos professores. A docência contemporânea encontra-se marcada por sobrecarga burocrática, exigências institucionais crescentes, jornadas fragmentadas, fragilidade do reconhecimento social e precarização das condições de trabalho. Tardif e Lessard (2014) compreendem o trabalho docente como

profissão de interações humanas, atravessada por vínculos, afetos, expectativas e tensões relacionais. Isso significa que ensinar não é uma atividade apenas técnica, pois exige presença emocional, mediação constante e envolvimento subjetivo com as trajetórias dos estudantes.

A precarização do trabalho docente, contudo, limita as possibilidades de realização profissional e de cuidado de si. Antunes e Praun (2015) ajudam a compreender esse processo ao demonstrarem que as novas formas de organização do trabalho produzem modalidades de adoecimento que não se restringem ao corpo físico, mas alcançam a subjetividade dos trabalhadores. Na educação, essa lógica aparece quando o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso escolar, mesmo diante de condições estruturais insuficientes, ausência de políticas públicas efetivas e fragilidade das redes institucionais de apoio.

Dejours (1992) contribui para aprofundar essa análise ao relacionar sofrimento psíquico e organização do trabalho. Para o autor, o sofrimento emerge quando o trabalhador perde a possibilidade de reconhecer sentido, autonomia e realização na atividade que desenvolve. No caso dos professores, esse sofrimento manifesta-se por exaustão emocional, sensação de impotência, desvalorização, distanciamento afetivo e perda progressiva do sentido pedagógico. A docência, quando privada de reconhecimento e reduzida ao cumprimento de metas, relatórios e demandas burocráticas, tende a produzir esgotamento subjetivo.

O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou ao máximo suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação, sem conseguir modificar sua tarefa. A energia pulsional que não encontra descarga no exercício do trabalho acumula-se no aparelho psíquico, ocasionando sentimento de desprazer e tensão (Dejours, 1992, p. 24).

A análise também evidencia que o Burnout docente representa uma das expressões mais severas desse processo de adoecimento. Maslach e Leiter (1999) definem essa condição a partir da exaustão emocional, da despersonalização das relações profissionais e da perda do sentido atribuído ao trabalho. No cotidiano escolar, essa síndrome pode manifestar-se em fadiga persistente, irritabilidade, distanciamento afetivo, sentimento de fracasso e esvaziamento existencial. Tais sintomas não devem ser compreendidos como fragilidade individual do professor, mas como expressão das contradições entre as exigências atribuídas à docência e as condições reais oferecidas para seu exercício.

A pandemia da COVID-19 agravou significativamente esse cenário. O ensino remoto emergencial, o isolamento social, o luto coletivo, a insegurança sanitária e a ruptura da convivência escolar intensificaram experiências de ansiedade, depressão, medo e exaustão emocional. Relatórios da Organização Mundial da Saúde indicam crescimento expressivo dos transtornos relacionados à saúde mental no período pós-pandêmico, com impactos relevantes sobre adolescentes, jovens e profissionais submetidos a condições de maior vulnerabilidade social (OMS, 2022). No contexto educacional, esses efeitos tornaram-se visíveis no

retorno presencial, quando escolas passaram a lidar com conflitos relacionais, fragilidades socioemocionais e dificuldades de convivência em escala ampliada.

As discussões analisadas demonstram ainda que a promoção da saúde mental não pode ser reduzida ao encaminhamento clínico individual. Embora o atendimento especializado seja necessário em muitas situações, o cuidado escolar exige respostas pedagógicas, institucionais e políticas mais amplas. A Lei nº 13.935/2019 representa avanço importante ao prever a presença de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à escassez de profissionais e às desigualdades regionais que atravessam os sistemas educacionais brasileiros (Brasil, 2019).

Nessa direção, os resultados apontam para a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social. A complexidade do sofrimento emocional no espaço escolar exige redes de cuidado capazes de acolher, prevenir, acompanhar e encaminhar situações de vulnerabilidade sem culpabilizar estudantes, famílias ou professores. A escola não pode assumir isoladamente responsabilidades que dependem de políticas públicas estruturadas, mas também não pode eximir-se de construir culturas institucionais sensíveis, democráticas e protetivas.

A relação entre escola e família também se mostrou central na análise. Muitas famílias vivem sob condições de pobreza, desemprego, insegurança alimentar, violência doméstica e fragilidade das redes de apoio. Culpabilizá-las pelas dificuldades emocionais dos estudantes significa reforçar processos históricos de exclusão. O cuidado, nesse sentido, precisa ser construído pela corresponsabilidade, pelo diálogo permanente e pelo fortalecimento dos vínculos comunitários. A escola que escuta as famílias e compreende suas condições concretas amplia suas possibilidades de intervenção ética e pedagógica.

Outro ponto relevante refere-se à educação socioemocional. As produções analisadas indicam que ela não deve ser tratada como treinamento comportamental voltado à adaptação dos sujeitos a contextos adoecedores. Smolka (2020) adverte que as emoções são constituídas nas relações sociais, históricas e culturais. Assim, desenvolver dimensões socioemocionais na escola exige problematizar também as condições institucionais que produzem sofrimento, exclusão, medo e insegurança. Não se trata de ensinar os estudantes a suportarem silenciosamente a dor, mas de transformar as relações que a produzem.

Diante desse conjunto de análises, torna-se possível afirmar que a saúde mental na educação básica deve ser compreendida como questão ética, pedagógica, política e social. Freire (1996) já indicava que educar exige compromisso com a humanização, com o diálogo e com a dignidade dos sujeitos. Essa perspectiva permite compreender que a escola promotora de saúde mental não é aquela que apenas identifica sintomas, mas aquela que reorganiza suas práticas para produzir pertencimento, reconhecimento, justiça educacional e cuidado coletivo.

Os resultados desta investigação, portanto, indicam que o sofrimento emocional presente na escola contemporânea expressa uma realidade multifacetada, atravessada por desigualdades, cultura digital, precarização do trabalho, medicalização da vida e fragilização dos vínculos humanos. Ao mesmo tempo, revelam que a escola possui potência formativa para construir experiências de acolhimento, escuta e reconstrução subjetiva, desde que abandone práticas excludentes e assuma o cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica.

Conclui-se, no âmbito desta análise, que promover saúde mental na educação básica não significa apenas responder a crises emocionais já instaladas, mas construir cotidianamente ambientes escolares capazes de proteger a dignidade humana. Isso implica reconhecer que aprendizagem, afetividade, vínculo, justiça social e desenvolvimento humano são dimensões inseparáveis. A escola que cuida não substitui a família, a saúde ou a assistência social, mas articula-se a elas para sustentar uma experiência educativa mais democrática, inclusiva e sensível às dores do tempo presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a saúde mental na educação básica constitui uma das questões mais urgentes e complexas da contemporaneidade educacional, uma vez que envolve dimensões subjetivas, sociais, culturais, políticas e institucionais profundamente entrelaçadas. O sofrimento emocional presente no cotidiano escolar ultrapassa interpretações simplificadoras centradas exclusivamente no indivíduo e revela marcas produzidas pelas desigualdades sociais, pela fragilidade dos vínculos humanos, pela cultura do desempenho, pela precarização das condições de vida e pelas tensões que atravessam a experiência contemporânea.

Ao retomar o objetivo central desta pesquisa, que consistiu em analisar os desafios relacionados à saúde mental no contexto da educação básica contemporânea, torna-se possível afirmar que os processos de adoecimento psíquico observados entre estudantes e profissionais da educação não emergem de forma isolada ou espontânea. Eles são atravessados por condições históricas e estruturais que reorganizam as formas de convivência, pertencimento, reconhecimento e construção da subjetividade dentro e fora da escola. Nesse sentido, o estudo confirmou a compreensão inicial de que o sofrimento emocional não pode ser reduzido a fragilidades individuais ou a explicações patologizantes dissociadas da realidade social.

As análises realizadas evidenciaram que a escola contemporânea passou a absorver demandas humanas que extrapolam os limites tradicionais da instrução formal. Crianças, adolescentes e professores chegam diariamente ao espaço escolar carregando marcas relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, violência, fragilidade afetiva, exclusão simbólica, hiperexposição digital, sobrecarga emocional e precarização das relações sociais. Ignorar essas condições significa produzir práticas pedagógicas incapazes de reconhecer a complexidade humana que atravessa os processos educativos.

Outro aspecto amplamente observado refere-se aos impactos da cultura da produtividade e da hiperperformance sobre a experiência escolar. A pressão constante por resultados, rendimento e adaptação tem produzido ambientes emocionalmente tensionados, nos quais estudantes e docentes frequentemente passam a associar valor humano à capacidade de desempenho. Tal lógica intensifica sentimentos de insuficiência, medo do fracasso, ansiedade e desgaste subjetivo, comprometendo não apenas a aprendizagem, mas também a dignidade emocional dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A investigação também demonstrou que a medicalização crescente das experiências escolares representa um desafio significativo para a construção de práticas educativas mais humanas e inclusivas. Muitas manifestações de sofrimento têm sido rapidamente transformadas em categorias diagnósticas, sem que sejam suficientemente considerados os contextos afetivos, sociais e institucionais que participam da produção dessas dores. Esse movimento tende a invisibilizar desigualdades históricas e deslocar para os sujeitos responsabilidades que pertencem, em grande medida, às próprias estruturas sociais e educacionais.

No campo docente, os resultados apontaram uma intensificação expressiva do desgaste emocional relacionado à sobrecarga de trabalho, à burocratização das práticas pedagógicas, à fragilidade do reconhecimento profissional e à insuficiência de políticas públicas de valorização. O sofrimento dos professores aparece, portanto, como manifestação das contradições presentes nas formas contemporâneas de organização do trabalho educacional. Uma escola emocionalmente saudável não pode ser construída sobre o adoecimento silencioso daqueles que sustentam diariamente os processos de ensino e formação humana.

Ao longo da pesquisa, tornou-se igualmente evidente que a promoção da saúde mental na educação básica exige muito mais do que intervenções pontuais ou encaminhamentos clínicos individualizados. O cuidado precisa assumir caráter ético, coletivo e institucional, articulando práticas pedagógicas humanizadoras, fortalecimento das redes de proteção social, valorização docente, escuta sensível, participação democrática e construção de ambientes escolares sustentados pelo respeito às diferenças e pela dignidade humana.

As discussões realizadas reforçam, ainda, a necessidade de fortalecimento das políticas públicas intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social. A complexidade das vulnerabilidades emocionais presentes no espaço escolar demanda atuação articulada entre diferentes setores e profissionais, de modo a garantir acompanhamento integral às crianças, adolescentes, famílias e educadores. Nesse horizonte, o cuidado não pode permanecer restrito à boa vontade individual dos profissionais da escola, mas precisa ser assumido como compromisso político e institucional do Estado e da sociedade.

Do ponto de vista acadêmico e social, esta investigação contribui para ampliar os debates sobre saúde mental no campo educacional, defendendo uma compreensão crítica do sofrimento psíquico e

problematizando racionalidades que individualizam dores produzidas coletivamente. Ao reconhecer a escola como espaço de constituição subjetiva, convivência humana e produção de pertencimento, o estudo reafirma a necessidade de práticas educativas comprometidas não apenas com desempenho acadêmico, mas também com proteção emocional, justiça social e formação integral dos sujeitos.

Por fim, compreende-se que discutir saúde mental na educação básica significa defender a própria possibilidade de existência de uma escola mais humana, democrática e sensível às complexidades da vida contemporânea. O cuidado, nesse contexto, não deve ser entendido como ação complementar ou periférica, mas como dimensão constitutiva do ato educativo. Educar implica reconhecer sujeitos concretos, atravessados por histórias, dores, expectativas e vulnerabilidades que exigem escuta, acolhimento e responsabilidade ética.

Embora esta pesquisa tenha possibilitado importantes reflexões teóricas acerca das relações entre sofrimento emocional e educação básica, reconhece-se a relevância de futuras investigações que aprofundem análises empíricas sobre experiências escolares concretas, práticas institucionais de cuidado, políticas públicas de saúde mental e estratégias pedagógicas voltadas à construção de ambientes emocionalmente protetivos. Novos estudos poderão ampliar a compreensão sobre os impactos das transformações sociais contemporâneas na subjetividade estudantil e docente, contribuindo para formulação de políticas educacionais mais humanas, inclusivas e comprometidas com a defesa da vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BELL HOOKS. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. **Burnout: o desafio da relação entre o indivíduo e a organização**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial de saúde mental: transformando a saúde mental para todos**. Genebra: OMS, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A emoção na constituição do sujeito**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.