

EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL DOCENTE: DESAFIOS, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR**EDUCATION AND TEACHER MENTAL HEALTH: CHALLENGES, PRACTICES, AND IMPLICATIONS IN DAILY SCHOOL LIFE****EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL DOCENTE: DESAFÍOS, PRÁCTICAS E IMPLICACIONES EN LA VIDA ESCOLAR DIARIA**

10.56238/revgeov17n1-054

André Costa da Silva

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>**Walmir Fernandes Pereira**

Doutorado em Ciências da Educação

Instituição: Faculté Libre des Sciences de l'Homme et de l'Environnement de Paris

E-mail: walmirfernandespereira@gmail.com

Francisco Lima Mota

Doutor em Geografia

Instituição: UNICENTRO, Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

E-mail: franciscocesiuema@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7242859013552852>**Sidney Pereira Costa**

Especialista em Química Orgânica

Instituição: Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco - Pium

E-mail: sidpereiracosta@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1716905178911862>**Magda Regina Dias Farias**

Mestrado em Educação

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA)

E-mail: magdadfarias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2172793801455970>**Veruscka Pedrosa Barreto**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Campina Grande

E-mail: barretoveruscka@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6152640519839766>

Janaína Santana da Costa

Pós-Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail:janaina.costa@uft.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8513785193151221>**Sebastião Caio dos Santos Dantas**

Doutorando em Serviço Social, Doutorando em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, World University Ecumenical

E-mail: profcaiodantas@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0998409121743890>**RESUMO**

A saúde mental na educação tem se consolidado como uma temática central no debate educacional contemporâneo, diante do aumento de situações de sofrimento psíquico vivenciadas por estudantes e profissionais da educação. As transformações nas condições de trabalho docente, a intensificação das demandas institucionais, as desigualdades sociais e os impactos das políticas educacionais têm produzido efeitos significativos sobre o bem-estar emocional no espaço escolar. Este artigo discute a saúde mental na educação a partir de uma perspectiva crítica e humanizadora, articulando contribuições de autores como Freire (1996), Dejours (2012) e Han (2017), além de estudos da área educacional. Com base em revisão bibliográfica, analisa-se como o cotidiano escolar pode tanto reproduzir situações de adoecimento quanto constituir espaço de cuidado, escuta e acolhimento. Conclui-se que a promoção da saúde mental na educação exige ações pedagógicas, institucionais e políticas articuladas, comprometidas com a valorização dos sujeitos e com a construção de ambientes educativos mais humanizados.

Palavras-chave: Saúde Mental Docente. Sofrimento Psíquico. Trabalho Docente.**ABSTRACT**

Mental health in education has become a central theme in contemporary educational debates, given the rise in psychological distress experienced by students and education professionals. Transformations in teaching work conditions, the intensification of institutional demands, social inequalities, and the impacts of educational policies have significantly affected emotional well-being in school settings. This article discusses mental health in education from a critical and humanizing perspective, drawing on contributions from authors such as Freire (1996), Dejours (2012), and Han (2017), alongside studies in the educational field. Based on a literature review, it examines how school life can both reproduce situations of illness and constitute a space for care, listening, and support. It concludes that promoting mental health in education requires integrated pedagogical, institutional, and political actions committed to valuing individuals and building more humanized educational environments.

Keywords: Teacher Mental Health. Psychological Distress. Teaching Work.**RESUMEN**

La salud mental en la educación se ha convertido en un tema central en el debate educativo contemporáneo, dado el aumento de situaciones de malestar psicológico que experimentan estudiantes



y profesionales de la educación. Las transformaciones en las condiciones laborales del profesorado, la intensificación de las demandas institucionales, las desigualdades sociales y el impacto de las políticas educativas han tenido efectos significativos en el bienestar emocional en el entorno escolar. Este artículo aborda la salud mental en la educación desde una perspectiva crítica y humanizadora, articulando las contribuciones de autores como Freire (1996), Dejours (2012) y Han (2017), así como estudios en el ámbito educativo. A partir de una revisión bibliográfica, analiza cómo la rutina escolar diaria puede reproducir situaciones de enfermedad y constituir un espacio de cuidado, escucha y aceptación. Concluye que promover la salud mental en la educación requiere acciones pedagógicas, institucionales y políticas articuladas, comprometidas con la valoración de las personas y la construcción de entornos educativos más humanizados.

Palabras clave: Salud Mental Docente. Malestar Psicológico. Trabajo Docente.



1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre saúde mental na educação tem ganhado centralidade em pesquisas acadêmicas e relatórios internacionais, motivada pela incidência crescente de quadros de sofrimento psíquico entre estudantes e profissionais da educação. A escola, entendida como instituição social atravessada por relações históricas, políticas e culturais, torna-se espaço onde o trabalho, os vínculos afetivos e os processos de aprendizagem se entrelaçam com questões emocionais e subjetivas. Relatórios da Organização Mundial da Saúde indicam aumento significativo de transtornos relacionados ao estresse, ansiedade e depressão em contextos escolares, observando que o ambiente educativo pode tanto proteger quanto agravar condições emocionais (OMS, 2022). Esse quadro demanda análises que considerem a complexidade das práticas escolares, das políticas educacionais e das condições sociais que moldam o cotidiano institucional.

O debate sobre a docência possui relevância dentro desse cenário. Estudos de Tardif (2002) e Nóvoa (2009) apontam que o trabalho docente é marcado por intensificação, exigências burocráticas, responsabilização individual e ausência de condições adequadas para o exercício profissional. Esses processos atravessam a subjetividade dos professores, gerando tensões que impactam a saúde emocional e o sentido atribuído ao trabalho pedagógico. Para Dejours (2012), o sofrimento no trabalho emerge quando há descompasso entre expectativas individuais, demandas organizacionais e reconhecimento simbólico, o que resulta em desgaste e descompensação emocional. Embora sua análise se concentre no universo laboral, suas contribuições dialogam com a educação ao tratar do modo como o trabalho pode produzir tanto sofrimento quanto criatividade e cooperação.

A saúde mental dos estudantes também compõe o debate. A desigualdade social, a insegurança alimentar, a violência, o capacitismo, o racismo e a pressão por desempenho interferem diretamente nas condições de escolarização. Para Freire (1996), a educação deve se constituir como prática humanizadora, orientada pela escuta e pelo diálogo, reconhecendo os sujeitos em sua historicidade e dignidade. Sua reflexão evita a redução do estudante a mera unidade avaliativa, e aposta na leitura do mundo como condição para a leitura da palavra. Ele afirma:

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 67).

Esse posicionamento abre espaço para uma escola que acolhe trajetórias e experiências, criando condições para que o cuidado e a solidariedade se façam presentes no cotidiano.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas configuram outro elemento que incide sobre o campo da saúde mental. O avanço de políticas de responsabilização e de modelos avaliativos centrados em resultados numéricos cria pressões adicionais sobre a docência e sobre os estudantes. Han (2017), ao analisar a “sociedade do desempenho”, argumenta que vivemos sob uma



lógica de autointensificação permanente, na qual o sujeito é convocado a superar limites e otimizar resultados. Para ele, “o sujeito do desempenho, livre de um domínio externo, é senhor de si próprio e, ao mesmo tempo, escravo de si mesmo” (Han, 2017, p. 22). Essa formulação auxilia a compreender como práticas escolares baseadas na competição e na produtividade podem operar como dispositivos de desgaste emocional.

Ao tratar especificamente da educação básica brasileira, Codo (2006) associa o sofrimento psíquico docente ao acúmulo de funções, à fragmentação do tempo, à indisciplina escolar e à baixa valorização social da profissão. Seus estudos revelam índices elevados de exaustão emocional, estresse e desânimo entre professores, demonstrando que a dimensão afetiva da docência é elemento estruturante da profissionalidade e não simples adereço. Nessa direção, Hargreaves (2001) destaca que as emoções não são residuais no ensino, mas constituem o próprio trabalho educativo, atravessando decisões pedagógicas, relações com estudantes e vínculos com colegas.

A saúde mental na escola não se limita à docência, alcançando também gestores, funcionários, equipes técnicas e estudantes. A multiplicidade de atores e funções presentes no ambiente escolar introduz demandas distintas, e muitas vezes conflitantes, que exigem negociação constante. A instituição escolar tende a ser tensionada por cobranças externas (família, comunidade, sistemas de ensino) e internas (currículo, avaliações, metas), o que impacta a maneira como os sujeitos vivenciam suas relações. Para Dejours (2012), o trabalho apresenta sempre uma dimensão coletiva, e a cooperação pode constituir mecanismo de resistência ao sofrimento, desde que haja reconhecimento e abertura comunicativa.

Além da produção de sofrimento, a escola pode constituir dispositivo de cuidado. Perspectivas críticas no campo da educação defendem que o espaço escolar, ao promover vínculos, conversa e acolhimento, pode gerar experiências de reconhecimento e bem-estar. A noção de cuidado, presente em autores como Boff (2012) e Freire (1996), não se restringe a uma postura individual, mas articula dimensões éticas, políticas e institucionais. Nesse sentido, iniciativas voltadas à promoção da saúde mental escolar devem operar em múltiplos níveis: pedagógico, comunitário e político.

Do ponto de vista metodológico, a temática tem sido estudada por meio de abordagens qualitativas, pesquisa bibliográfica, estudos clínicos, etnografias escolares e análises institucionais. A diversidade metodológica revela que o fenômeno é amplo e demanda leituras interdisciplinares que conectem educação, psicologia, sociologia, saúde pública e políticas educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem defendido políticas integradas de bem-estar socioemocional, ressaltando a importância de ambientes escolares seguros, inclusivos e colaborativos (UNESCO, 2021).

Diante desse panorama, o presente artigo pretende discutir a saúde mental na educação a partir de uma leitura crítica e humanizadora, buscando relacionar o cotidiano escolar às condições estruturais



que atravessam o trabalho docente e a escolarização dos estudantes. Para cumprir esse objetivo, organiza-se o texto em quatro partes: discussão teórica sobre saúde mental e educação; análise do trabalho docente e do cotidiano escolar; reflexão sobre práticas de cuidado e acolhimento; e considerações finais. Espera-se contribuir para a difusão de pesquisas e para a formulação de políticas institucionais voltadas à construção de ambientes educativos mais humanos e sensíveis às dimensões afetivas do trabalho e da vida escolar.

2 METODOLOGIA

Este artigo se enquadra no campo das pesquisas qualitativas de cunho bibliográfico, com ênfase na análise teórica e documental. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita a construção de sínteses interpretativas a partir de obras previamente publicadas, o que favorece a elaboração de compreensões mais amplas sobre determinado tema. No caso da saúde mental na educação, tal abordagem permite estabelecer conexões entre estudos do campo educacional, da psicologia social do trabalho e das políticas públicas, compondo um quadro interpretativo multidisciplinar.

A coleta de materiais e obras contemplou livros, artigos científicos, relatórios institucionais, legislações, teses e documentos produzidos por organismos internacionais, com recorte temporal concentrado nas últimas duas décadas. Foram consultados autores que discutem trabalho docente, sofrimento psíquico, cuidado e educação humanizadora, tais como Freire (1996), Dejours (2012), Han (2017), Tardif (2002), Növoa (2009), Codo (2006) e Hargreaves (2001). Além desses, incorporaram-se documentos da Organização Mundial da Saúde e da UNESCO sobre bem-estar socioemocional e políticas escolares. O critério de seleção dos materiais considerou pertinência temática, reconhecimento acadêmico e aderência à discussão proposta.

A análise dos materiais seguiu orientação hermenêutico-analítica, compreendida como procedimento que busca interpretar conteúdos, categorias e argumentos presentes nas obras consultadas, mobilizando-os para construir articulações conceituais e explicativas. Conforme Minayo (2012), a análise qualitativa de materiais exige sensibilidade teórica, capacidade de interpretação e atenção aos contextos nos quais os discursos são produzidos. Assim, os textos selecionados foram examinados com o objetivo de identificar convergências, tensões e contribuições específicas para a compreensão da saúde mental no ambiente escolar.

Esta investigação não produziu dados empíricos, tampouco realizou entrevistas ou observações, pois sua intenção reside na produção de uma leitura teórico-crítica e na sistematização de aportes conceituais já disponíveis. Trata-se, portanto, de um trabalho de caráter teórico-reflexivo, que visa ampliar o debate sobre saúde mental e educação e subsidiar formulações futuras no campo das pesquisas empíricas e das políticas institucionais. Como não houve envolvimento de participantes humanos nem coleta de dados sensíveis, o estudo dispensa tramitação em comitê de ética, conforme



as normativas vigentes para pesquisas bibliográficas na área de Humanas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A saúde mental no campo educacional vem sendo analisada sob diferentes enfoques, que vão desde perspectivas biomédicas até leituras socioculturais e críticas. A Organização Mundial da Saúde comprehende saúde mental como condição de bem-estar que permite ao indivíduo reconhecer suas capacidades, lidar com tensões cotidianas, trabalhar de modo produtivo e contribuir com a comunidade (OMS, 2022). Tal definição ultrapassa a ausência de transtornos, indicando que fatores sociais, econômicos e culturais interferem de forma decisiva na vida psíquica. No ambiente escolar, essas dimensões se expressam nas relações entre estudantes, professores, gestores e famílias, assim como nas políticas educacionais que organizam o cotidiano institucional.

3.1 SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E TENSÕES

Sob uma perspectiva sociológica, a escola não pode ser entendida como espaço neutro, pois é atravessada por processos de seleção, hierarquização e regulação. Estudos no campo da sociologia da educação afirmam que as instituições escolares reproduzem, tensionam e por vezes contestam dinâmicas sociais mais amplas relacionadas à desigualdade, ao racismo e à exclusão (Dubet, 2002). Esses processos podem repercutir na saúde emocional dos sujeitos e influenciar vivências de sofrimento, ansiedade e insegurança. O racismo estrutural, por exemplo, incide sobre a autoestima e sobre a permanência de estudantes negros, enquanto barreiras físicas e simbólicas impactam estudantes com deficiência, configurando experiências de sofrimento psíquico relacionadas ao capacitismo.

Além das condições sociais, o clima escolar e a cultura institucional exercem influência sobre o bem-estar. Ambientes marcados por agressividade, competição, ausência de diálogo e foco exclusivo em resultados tendem a intensificar tensões emocionais. Hargreaves (2001) observa que as emoções na escola não são fenômenos residuais, mas estruturam a docência e a aprendizagem. Para ele, “os professores trabalham numa zona emocional complexa, onde paixão, frustração, esperança e exaustão convivem de modo permanente” (Hargreaves, 2001, p. 105). No caso dos estudantes, a literatura aponta para o crescimento de quadros de ansiedade e depressão associados à pressão por desempenho, fenômeno que se agrava em contextos de desigualdade social e insegurança alimentar.

3.2 TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO

A docência constitui uma profissão que mobiliza dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Pesquisadores como Tardif (2002) defendem que o trabalho docente é moldado por saberes experienciais e relacionais, que exigem interação com estudantes e mediação de conflitos. Essa característica torna o trabalho particularmente sensível a condições de intensificação, fragmentação do



tempo e burocratização. Nóvoa (2009) acrescenta que a profissão docente enfrenta desgaste relacionado à falta de reconhecimento social, à instabilidade das políticas educacionais e à crescente responsabilização individual por resultados.

A psicodinâmica do trabalho, especialmente nas formulações de Dejours (2012), contribui para a leitura do sofrimento psíquico associado ao labor humano. Para esse autor, o sofrimento emerge do confronto entre o trabalho prescrito (normas, metas, rotinas) e o trabalho real (ações concretas, improvisações, subjetividade), gerando sentimentos de inadequação e perda de sentido. Em suas palavras: “O sofrimento não é apenas a vivência de um mal-estar, mas a experiência subjetiva de uma contradição entre a realidade e o desejo” (Dejours, 2012, p. 37). Essa compreensão ajuda a analisar a docência quando o professor enfrenta currículos rígidos, metas externas e carência de autonomia pedagógica, fatores que reduzem espaço para criatividade e diálogo com a turma.

No Brasil, estudos pioneiros de Codo (2006) investigaram exaustão emocional, estresse e desmotivação entre professores, indicando que o trabalho docente opera em situação de vulnerabilidade. A pesquisa revelou índices elevados de exaustão e sugeriu que o sofrimento não provém apenas de condições materiais precárias, mas da qualidade das relações na escola, do sentimento de impotência frente aos problemas sociais e da falta de reconhecimento simbólico. A investigação concluiu que a docência possui “carga afetiva intensa”, que tanto produz sentido quanto pode ocasionar esgotamento (Codo, 2006, p. 81). Esse campo se ampliou com estudos mais recentes sobre burnout, mal-estar docente e transtornos psíquicos associados ao trabalho educacional, articulando educação, psicologia e saúde coletiva.

3.3 SOCIEDADE DO DESEMPENHO, AVALIAÇÃO E PRESSÃO POR RESULTADOS

A análise do sofrimento psíquico na educação ganha outra camada quando relacionadas as escolas às transformações sociais mais amplas. Han (2017) argumenta que vivemos em uma sociedade marcada pela lógica do desempenho e da autointensificação, em que o sujeito não é mais coagido por interditos externos, mas convoca a si próprio a exceder limites. Essa dinâmica influencia práticas escolares pautadas em metas, rankings, produtividade e comparação. Segundo o autor, esse modelo gera “violência neuronal”, vinculada à fadiga e à exaustão (Han, 2017, p. 27). A lógica do desempenho atravessa estudantes, docentes e gestores, transformando a escola em ambiente de constante exigência, monitoramento e autoavaliação.

No campo das políticas educacionais, mecanismos de responsabilização, meritocracia e avaliação em larga escala reforçam esse modelo. O foco em resultados mensuráveis pode reduzir processos formativos a indicadores quantitativos e simplificar dimensões complexas da aprendizagem. Pesquisas em sociologia da educação mostram que a pressão institucional por resultados, associada à



competição entre escolas e à culpabilização de professores, intensifica o desgaste emocional e compromete práticas de cuidado e acolhimento (Apple, 2003). Nesse contexto, estudantes também internalizam a exigência de desempenho, vivenciando ansiedade, insegurança e medo do fracasso escolar.

A pressão por resultados também ocorre no ensino superior, especialmente quando cursos, programas e docentes são avaliados por métricas de produtividade acadêmica e publicação. Embora este artigo priorize a educação básica, é importante reconhecer que a universidade opera sob lógicas semelhantes, nas quais a competitividade e a performatividade impactam a saúde mental de estudantes e pesquisadores. Pesquisas internacionais apontam índices elevados de ansiedade, depressão e abandono em cursos universitários, associados ao medo de não corresponder às expectativas institucionais e familiares (UNESCO, 2021).

3.4 CUIDADO, ACOLHIMENTO E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Se por um lado a escola pode reproduzir sofrimento, por outro possui potencial para gerar proteção, cuidado e vínculos significativos. A pedagogia freiriana oferece elementos fundamentais para essa discussão. Freire (1996) comprehende a educação como prática humanizadora, fundada no diálogo, na escuta e na valorização dos sujeitos. Para ele, o ato educativo requer abertura para o outro e construção de relações horizontais, nas quais o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas agente de formação ética e social. Seu pensamento concebe a escola como espaço no qual experiências são compartilhadas e reconfiguradas pela palavra e pela convivência.

A noção de cuidado também aparece em Boff (2012), ao discutir dimensões éticas e existenciais relacionadas ao viver. Segundo ele, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude” (Boff, 2012, p. 34), indicando que o cuidado não se reduz a tarefas técnicas, mas envolve atenção, zelo e compromisso. No campo educacional, essa noção ganha contornos específicos, pois o cuidado não pode recair exclusivamente sobre a figura do professor, devendo ser organizado como responsabilidade institucional. Isso implica políticas de formação, acompanhamento socioemocional, gestão democrática e fortalecimento de redes de apoio.

Além do cuidado, a escola pode constituir rede de apoio social que contribui para o bem-estar. Pesquisas sobre clima escolar, pertencimento e convivência demonstram que vínculos positivos entre estudantes, professores e comunidade funcionam como fator de proteção contra sofrimento psíquico, violência e evasão. A UNESCO (2021) defende que escolas acolhedoras, com diálogo aberto e práticas restaurativas, fortalecem a saúde emocional e promovem culturas de paz. Programas de apoio socioemocional, mediação de conflitos e tutoria têm sido implementados em diversos países com resultados promissores no que se refere ao bem-estar e à convivência escolar.



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica indica que a escola pode atuar simultaneamente como produtora de sofrimento e como espaço de proteção. As condições materiais do sistema educacional brasileiro, marcadas por carência de infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos e instabilidade das políticas públicas, impactam a saúde emocional de professores e estudantes.

A heterogeneidade interna das escolas, atravessada por desigualdades sociais, raciais e territoriais, intensifica tensões que se expressam em comportamentos de retraimento, agressividade, queda no rendimento escolar e desgaste docente. Esses fenômenos não são aleatórios; estão relacionados às condições objetivas de vida e trabalho dentro e fora da escola.

No caso da docência, estudos mostram que a falta de reconhecimento social e a responsabilização individual por resultados ampliam o sofrimento psíquico. Quando a sociedade atribui ao professor a responsabilidade exclusiva pelo desempenho dos estudantes, ignora fatores estruturais como pobreza, racismo, fome e violência. Dejours (2012) propõe que o sofrimento no trabalho se agrava quando há falha no reconhecimento simbólico, pois o sujeito passa a vivenciar o labor como atividade sem sentido. O professor que atua em condições adversas, sem reconhecimento e sob cobrança permanente, tende a sofrer deterioração emocional e desgaste, conforme demonstram levantamentos sobre burnout e exaustão docente em diferentes redes de ensino (Codo, 2006).

A pressão por resultados aparece como componente relevante desse processo. A lógica do desempenho, descrita por Han (2017), foi assimilada por políticas educacionais que instituem metas, rankings e comparações entre escolas. A consequência é a propagação de emoções como ansiedade, medo e insegurança entre professores e estudantes. Han (2017) argumenta que o chamado sujeito do desempenho atravessa um processo constante de autoexploração acreditando que assim alcançará a liberdade. Na escola, essa lógica pode traduzir-se na internalização de expectativas inalcançáveis, na competição entre pares e na fragilização de vínculos afetivos, contribuindo para quadros de sofrimento silencioso.

A vivência dos estudantes também revela marcas dessa dinâmica. Estudantes expostos a situações de violência doméstica, insegurança alimentar, racismo, capacitismo ou discriminação de gênero carregam para a escola experiências que interferem na concentração, na autoestima e na socialização. A ausência de políticas institucionais voltadas ao acolhimento socioemocional faz com que essas questões permaneçam ocultas. Relatórios da UNESCO (2021) mostram que programas escolares com escuta ativa, mediação de conflitos e tutoria socioeducativa reduzem indicadores de evasão e melhoram o bem-estar. Assim, a presença de políticas de cuidado escolar não se limita a ações pontuais, mas requer planejamento, formação e investimento.

Paralelamente, a escola também pode constituir-se como espaço de escuta e cuidado, especialmente quando há diálogo entre os sujeitos e reconhecimento das experiências. A pedagogia de



Freire (1996) oferece subsídios valiosos ao propor uma educação fundada no diálogo, em que professores e estudantes se reconhecem como sujeitos históricos. Nessa perspectiva, a escola oferece sentido ao ato de aprender e reduz o sofrimento ao construir ambiente de troca e pertencimento. Freire defende que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (Freire, 1996, p. 78). A dialogicidade funciona como eixo ético e político para práticas que significam os sujeitos.

Outro elemento observado nos materiais analisados é a importância da cooperação entre os profissionais da escola. Dejours (2012) destaca que o trabalho pode se tornar fonte de criatividade quando há cooperação e reconhecimento, pois o coletivo atua como proteção subjetiva diante das contradições institucionais. Nas escolas, a construção de redes de apoio entre professores, coordenadores, gestores e equipes técnicas ajuda a reduzir o sofrimento e fortalece a identidade profissional. A solidão pedagógica, quando o docente é isolado em sala e responsabilizado individualmente, constitui fator de risco para o adoecimento.

Além disso, programas institucionais que incorporam o cuidado socioemocional à rotina escolar têm apresentado resultados positivos em diferentes países e redes de ensino. Intervenções como rodas de conversa, mentoria entre pares, grupos de apoio para professores, mediação de conflitos e acompanhamento psicossocial contribuem para melhorar as relações e reduzir tensões. Esses resultados estão alinhados às diretrizes da OMS (2022), que recomenda a integração entre saúde, educação e assistência social como estratégia para fortalecer ambientes escolares saudáveis.

O cruzamento entre teoria e dados documentais demonstra que a promoção da saúde mental na educação não pode ficar restrita a ações individuais ou voluntárias. A efetividade depende de políticas públicas, formação continuada, valorização profissional, reorganização do trabalho escolar e participação comunitária. Trata-se de reconhecer que a saúde coletiva e a saúde mental são dimensões da vida social, e que a escola, como instituição social, responde e influencia esse conjunto de fatores. O cuidado exige intencionalidade, planejamento e compromisso político de gestores e redes de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada evidenciou que a saúde mental na educação é fenômeno complexo e atravessado por condições históricas, sociais e institucionais. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se que o sofrimento psíquico de professores e estudantes decorre de fatores como intensificação das demandas, falta de reconhecimento, desigualdades estruturais e pressão por resultados. Esses elementos geram desgaste emocional e fragilizam vínculos, interferindo na vivência escolar e no sentido atribuído ao trabalho educativo.

Por outro lado, a análise demonstrou que a escola pode funcionar como espaço de acolhimento, cuidado e construção de vínculos significativos. Práticas fundamentadas no diálogo, na cooperação e



no reconhecimento dos sujeitos, conforme propõem Freire (1996) e Boff (2012), contribuem para produzir experiências de pertencimento e bem-estar. Iniciativas institucionais de apoio socioemocional e programas de convivência apresentados em documentos da UNESCO (2021) também revelam caminhos para reduzir tensões e fortalecer o tecido escolar.

A promoção da saúde mental na escola exige ações integradas que articulem dimensões pedagógicas, institucionais e políticas. Não se trata de delegar ao professor a responsabilidade exclusiva pelo cuidado emocional dos estudantes, mas de construir políticas públicas que valorizem o trabalho docente, ofereçam recursos adequados e possibilitem formação específica na área. Do mesmo modo, torna-se necessário integrar serviços de saúde, assistência social e educação, garantindo proteção e acompanhamento contínuo.

Conclui-se, assim, que enfrentar o sofrimento psíquico na educação requer compromisso ético e político de gestores, pesquisadores, professores e comunidade. Políticas de acolhimento, valorização profissional e cuidado coletivo constituem caminhos para transformar a escola em espaço de humanização e proteção da vida. Espera-se que este estudo estimule novas pesquisas e contribua para o fortalecimento de práticas que respeitem a dignidade emocional dos sujeitos inseridos no ambiente escolar.



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Educação e poder. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CODO, Wanderley (Org.). Educação: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a 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. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARGREAVES, Andy. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 105–142, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Mental health and wellbeing in schools: policy brief. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 28 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Global standards for health promoting schools. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 28 jan. 2026.

