

# CUIDADO EMOCIONAL E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERFACES ENTRE SAÚDE MENTAL, VÍNCULO ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL

*EMOTIONAL CARE AND LEARNING IN BASIC EDUCATION:  
INTERFACES BETWEEN MENTAL HEALTH, SCHOOL  
BONDING, AND INTEGRAL EDUCATION*

**Isabel Reginatto<sup>1</sup>**

**Sônia Regina Campos de Mello Spies<sup>2</sup>**

**Camila Adriane da Luz<sup>3</sup>**

**Carla Cristiane Goulart de Lima<sup>4</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i2.53>

**Resumo:** Este artigo reflete sobre as relações entre formação integral e práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional na Educação Básica. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, pois envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais que atravessam a trajetória dos estudantes. A discussão destaca que sinais de sofrimento, como queda de rendimento, retraimento,

- 1 Graduada em Pedagogia pela Unoesc. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol UNADES Cidade Del Leste, Paraguai. Professora da Rede Pública Estadual do Estado de Santa Catarina. E-mail: isabelpedagoga03@gmail.com
- 2 Bacharel em Teologia. Formanda em Psicologia, pela Unoesc, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Palestrante - Escritora, da obra Equilíbrio a Base Para se Viver Bem. E-mail: equilibriorenascer@gmail.com
- 3 Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Técnica em Agente Comunitária de Saúde Pública Municipal da Prefeitura Municipal de São Miguel do Oeste. E-mail: camila.adriane@unoesc.edu.br
- 4 Mestranda em Ciências da Educação - Ivy Enber University, Graduada do curso de Psicologia da UNOESC - Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste/SC. Graduada em Pedagogia - Universidade do Norte do Paraná, Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas - Universidade do Norte do Paraná. Professora efetiva do estado do Rio Grande do Sul, Professora efetiva do Município de São Miguel do Oeste/SC, E-mail: carlacristianegoulartdelimagmail.com



insegurança, desorganização ou dificuldades de convivência, não devem ser interpretados apenas como desinteresse ou indisciplina. Com base em estudos sobre clima escolar, autorregulação da aprendizagem, mediação docente e desenvolvimento humano, o texto evidencia que o cuidado emocional não substitui o ensino, mas fortalece as condições para aprender. Argumenta-se que práticas pedagógicas sensíveis exigem acolhimento, escuta, planejamento, vínculo e articulação institucional, sem perder o rigor acadêmico. Conclui-se que a formação integral depende de ambientes escolares capazes de unir conhecimento, cuidado e justiça social, reconhecendo o estudante como sujeito de aprendizagem, emoções, história e direitos.

**Palavras-chave:** Formação integral; sofrimento emocional; práticas pedagógicas; aprendizagem; Educação Básica.

**Abstract:** This article reflects on the relationship between integral education and pedagogical practices sensitive to emotional distress in Basic Education. It starts from the understanding that learning does not occur in isolation, as it involves cognitive, affective, social, and cultural dimensions that shape students' educational trajectories. The discussion highlights that signs of distress, such as declining academic performance, withdrawal, insecurity, disorganization, or difficulties in social interaction, should not be interpreted merely as lack of interest or indiscipline. Based on studies on school climate, self-regulated learning, teacher mediation, and human development, the text shows that emotional care does not replace teaching, but strengthens the conditions for learning. It argues that sensitive pedagogical practices require welcoming attitudes, listening, planning, bonding, and institutional articulation, without losing academic rigor. The article concludes that integral education depends on school environments capable of connecting knowledge, care, and social justice, recognizing students as subjects of learning, emotions, history, and rights.

**Keywords:** Integral education; emotional distress; pedagogical practices; learning; Basic Education.

## Introdução

A formação integral tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente por ampliar a compreensão da aprendizagem para além do desempenho acadêmico imediato. Na Educação Básica, ensinar não se restringe à transmissão

de conteúdos, pois envolve relações, emoções, vínculos, participação e condições concretas de permanência. Nesse contexto, o sofrimento emocional dos estudantes passa a exigir atenção pedagógica, não como tema externo à escola, mas como dimensão que interfere diretamente na forma como crianças e adolescentes aprendem, convivem e constroem sentidos para sua trajetória escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante de contextos escolares marcados por desigualdades sociais, pressões familiares, inseguranças, dificuldades de convivência e fragilidades no acompanhamento dos estudantes. Muitas vezes, sinais de sofrimento aparecem por meio de queda no rendimento, isolamento, irritabilidade, ausência de participação ou desorganização diante das tarefas. Nessa direção, Lima e Peres (2022) ajudam a compreender que clima escolar e saúde se articulam, pois as relações e condições institucionais interferem no bem-estar dos estudantes.

O cuidado emocional, nesse sentido, não substitui o trabalho pedagógico nem transforma o professor em profissional da saúde. Trata-se de reconhecer que aprender exige condições de segurança, vínculo, escuta e pertencimento. A formação integral pressupõe que o estudante seja compreendido em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Em diálogo com Vigotski (2009), pode-se compreender que o desenvolvimento humano ocorre nas relações mediadas pela linguagem, pela cultura e pela interação social, dimensões presentes no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão orientadora: de que modo práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional podem contribuir para a formação integral dos estudantes da Educação Básica? O objetivo consiste em refletir sobre as relações entre cuidado emocional, aprendizagem e formação integral, destacando o papel do clima escolar, da autorregulação da aprendizagem, da mediação docente e das interações escolares. Para isso, o texto dialoga com estudos que discutem saúde emocional, práticas pedagógicas, clima escolar e desenvolvimento humano.

A relevância da discussão está em evidenciar que o sofrimento emocional não pode ser tratado como problema individual isolado, nem como responsabilidade exclusiva da família ou dos serviços especializados. A escola, como espaço de convivência e formação, participa da construção de ambientes mais protetivos, inclusivos e favoráveis à aprendizagem. Nesse sentido, pensar práticas pedagógicas sensíveis significa defender uma

educação que uma exigência acadêmica, cuidado, escuta e justiça social, reconhecendo que a formação integral depende de condições humanas e institucionais para aprender.

## **Saúde mental e aprendizagem na educação básica: aproximações necessárias**

A relação entre saúde mental e aprendizagem na Educação Básica tornou-se chave para compreender os desafios da escola. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, pois depende de vínculos, segurança emocional, escuta e condições institucionais capazes de acolher o estudante em sua integralidade. Quando o sofrimento psíquico é ignorado, dificuldades de atenção, convivência e participação tendem a ser vistas apenas como problemas disciplinares ou baixo rendimento. Por isso, aproximar saúde mental e prática pedagógica significa reconhecer que ensinar também envolve cuidar das condições que tornam possível aprender.

No cotidiano escolar, as emoções atravessam a forma como os estudantes interpretam desafios, constroem vínculos e respondem às exigências de aprendizagem. Nessa direção, Souza et al. (2020) indicam que os estados emocionais influenciam diretamente a atenção, a memória e a disposição para aprender; de modo complementar, Motta e Romani (2019) mostram que a educação socioemocional pode favorecer relações mais saudáveis no contexto escolar. Assim, a escola precisa compreender que aprender não é apenas dominar conteúdos, mas participar de experiências cognitivas, afetivas e sociais articuladas no dia a dia escolar.

Essa compreensão amplia o olhar sobre o trabalho docente e sobre a organização escolar. Muitos comportamentos vistos como desinteresse, resistência ou indisciplina podem expressar insegurança, medo, ansiedade, baixa autoestima ou dificuldade de pertencimento. Isso não significa transformar o professor em profissional da saúde, mas reconhecer que a escola ocupa lugar privilegiado na identificação de sinais de sofrimento e na criação de ambientes mais protetivos. Quando existe escuta qualificada, acolhimento e encaminhamento adequado, o processo pedagógico tende a ganhar mais sentido para estudantes e educadores.

A saúde mental no espaço escolar exige políticas institucionais que ultrapassem ações pontuais e dependentes apenas da boa vontade dos profissionais. A Lei nº 14.819/2024, ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforça a necessidade

de promover cuidado, prevenção e acolhimento articulados às redes de proteção (Brasil, 2024, art. 1º). Essa orientação contribui para deslocar o debate de uma dimensão individualizante para uma responsabilidade coletiva, na qual escola, família, serviços públicos e comunidade compartilham compromissos com a formação dos estudantes.

Também é necessário compreender que a aprendizagem se fortalece quando os estudantes se sentem reconhecidos em suas experiências. Ambientes escolares marcados por humilhação, preconceito, excesso de pressão ou ausência de diálogo podem ampliar sentimentos de inadequação e afastamento. Por outro lado, práticas pedagógicas que valorizam a participação, a cooperação e a escuta ajudam a construir confiança e vínculo com o conhecimento. Nessa perspectiva, o cuidado não se opõe ao rigor escolar; ao contrário, cria condições para que o estudante enfrente desafios intelectuais com mais segurança e persistência.

A presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pode contribuir para qualificar o olhar da escola sobre situações complexas. O Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019 destaca a importância de atuação intersetorial, preventiva e coletiva, voltada ao fortalecimento das comunidades escolares (Brasil, 2025). Essa contribuição não substitui o papel pedagógico dos professores, mas amplia as possibilidades de análise, acolhimento e encaminhamento, especialmente quando dificuldades de aprendizagem se relacionam a vulnerabilidades sociais, familiares e emocionais.

No caso dos adolescentes, a articulação entre saúde mental e aprendizagem torna-se ainda mais sensível, pois essa etapa envolve mudanças corporais, afetivas, identitárias e relacionais. Fabi et al. (2025, P. 33) mostram que:

O acolhimento, na perspectiva de estudantes de escola pública, aparece como elemento importante para que possam falar, ser ouvidos e reconhecer a escola como espaço de apoio. Essa percepção indica que o cuidado precisa fazer parte da cultura institucional, não apenas como resposta a crises, mas como prática cotidiana de escuta, vínculo e valorização das experiências juvenis na escola pública.

A escola, portanto, precisa construir rotinas que favoreçam observação, diálogo e corresponsabilidade. Conselhos de classe, reuniões

pedagógicas, atendimento às famílias e projetos de convivência podem se tornar espaços de leitura mais ampla das dificuldades dos estudantes. Quando essas ações são fragmentadas, o sofrimento tende a ser tratado apenas depois de se tornar grave. Porém, quando a equipe escolar compartilha informações com ética e responsabilidade, torna-se possível perceber mudanças de comportamento, retraimento, queda de rendimento e conflitos antes que se aprofundem no cotidiano escolar diário.

Outro ponto importante diz respeito à formação dos profissionais da educação. Professores e gestores muitas vezes enfrentam situações de sofrimento estudantil sem preparo suficiente, o que pode gerar insegurança, sobrecarga e respostas inadequadas. A formação continuada precisa abordar saúde mental sem simplificações, articulando conhecimentos pedagógicos, socioemocionais e intersetoriais. Assim, a escola pode evitar tanto a medicalização apressada quanto a negação do sofrimento. O desafio está em construir uma postura equilibrada, capaz de acolher, orientar, ensinar e encaminhar quando isso se mostra necessário.

A educação socioemocional, quando bem compreendida, não deve ser reduzida a técnicas de controle emocional ou adaptação passiva dos estudantes às exigências escolares. Ela precisa favorecer autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade e capacidade de lidar com conflitos de modo crítico. Como observam Motta e Romani (2019, p. 50), “sua presença no contexto escolar envolve implicações para as relações e para a formação integral”. Desse modo, trabalhar emoções na escola não significa abandonar os conteúdos, mas criar mediações para que o conhecimento seja vivido com mais sentido, vínculo e participação.

Desse modo, aproximar saúde mental e aprendizagem na Educação Básica significa defender uma escola mais atenta à complexidade humana. O estudante aprende melhor quando encontra condições de pertencimento, segurança, escuta e desafio intelectual adequado. Para isso, são necessárias políticas públicas, formação profissional, trabalho intersetorial e práticas pedagógicas sensíveis às diferentes realidades. A aprendizagem não pode ser separada da vida emocional dos sujeitos, pois conhecer, conviver e desenvolver-se são processos interdependentes. Cuidar da saúde mental, portanto, é fortalecer o direito de aprender.

## **Vínculo escolar, permanência discente e cuidado emocional**

Vínculo escolar, permanência discente e cuidado emocional constituem dimensões inseparáveis da experiência educativa. A permanência do estudante não depende apenas de matrícula, frequência ou cumprimento de atividades, mas também da forma como ele se sente reconhecido no espaço escolar. Quando a escola constrói relações de confiança, pertencimento e escuta, amplia as condições para que o aluno enfrente dificuldades acadêmicas e pessoais sem se afastar do processo formativo. Assim, cuidar do vínculo significa fortalecer a aprendizagem, a convivência e o direito de continuar estudando com dignidade social.

Nas trajetórias escolares, o vínculo nasce de experiências concretas de acolhimento, diálogo e reconhecimento. Ele se fortalece quando o estudante percebe que sua presença importa e que suas dificuldades podem ser compreendidas sem julgamento. Nessa direção, Gonçalves e Resende (2024, p. 14) destacam que:

O construto socioemocional contribui para aproximar Psicologia e Educação, permitindo analisar emoções, relações e desenvolvimento no contexto escolar. Com isso, a permanência discente passa a ser entendida como processo relacional, e não apenas como resultado de desempenho ou disciplina escolar cotidiana e viva.

Muitas vezes, a evasão ou o afastamento gradual do estudante são precedidos por sinais discretos, como silêncio, desânimo, irritação, queda de rendimento ou ausência de participação. Quando tais sinais são interpretados apenas como falta de interesse, a escola perde a oportunidade de agir preventivamente. O cuidado emocional exige atenção às mudanças de comportamento e às condições que afetam o modo como cada aluno aprende e convive. Por isso, a permanência precisa ser pensada antes da ruptura, por meio de práticas que sustentem o pertencimento cotidiano e a confiança no espaço escolar e proteção afetiva.

A construção do vínculo escolar também passa pelas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Ao tratarem das habilidades sociais e de intervenções com professores, Lessa, Felício e Almeida (2017) mostram que a mediação docente pode favorecer interações mais cooperativas; em perspectiva complementar, Rêgo e Rocha (2009) indicam que a educação emocional oferece subsídios para repensar a sala de aula. Desse modo, cuidado emocional e ensino não se opõem, pois ambos dependem de

relações qualificadas, comunicação respeitosa e ambientes capazes de reduzir medo, isolamento e insegurança cotidiana no aprender.

A permanência discente não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do estudante ou da família. A escola também participa desse processo quando organiza rotinas de acompanhamento, cria espaços de fala, valoriza pequenas conquistas e evita práticas que reforçam humilhação ou exclusão. A ausência de vínculo torna a aprendizagem mais frágil, pois o aluno tende a se afastar quando não encontra sentido, apoio ou reconhecimento. Por outro lado, relações escolares consistentes podem transformar a experiência educativa em espaço de proteção, confiança e reconstrução de expectativas de futuro e pertencimento.

A motivação ocupa lugar importante nesse debate, pois influencia a forma como o estudante se envolve com tarefas, desafios e metas escolares. Como observa Bzuneck (2009, p. 13):

A motivação relaciona-se à energia, direção e persistência do comportamento, aspectos decisivos para compreender o engajamento discente. Quando a escola considera tal dimensão, deixa de atribuir dificuldades apenas à vontade individual e passa a observar condições pedagógicas, afetivas e institucionais que favorecem ou bloqueiam a participação. Assim, o vínculo pode sustentar a continuidade dos estudos com maior sentido pedagógico.

Também é necessário considerar que o cuidado emocional não se limita a ações emergenciais diante de crises. Ele envolve uma cultura escolar que reconhece o estudante como sujeito integral, atravessado por sentimentos, memórias, pressões familiares, inseguranças e projetos de futuro. Essa cultura aparece nas formas de acolher atrasos, compreender faltas, dialogar sobre conflitos e propor estratégias de recuperação. Quando o cuidado se torna parte da organização pedagógica, a permanência deixa de ser apenas controle de frequência e passa a expressar compromisso com trajetórias reais e possíveis na escola.

No campo da aprendizagem, emoções e cognição se articulam de modo permanente. Cosenza e Guerra (2011, p. 24) explicam que “aprender envolve funcionamento cerebral, atenção, memória, emoção e interação com o ambiente, o que reforça a importância de contextos escolares seguros e estimulantes”. Assim, um estudante emocionalmente fragilizado pode apresentar dificuldades não por incapacidade, mas

porque seu organismo está voltado a lidar com tensões que interferem na concentração. O vínculo escolar, nesse sentido, funciona como condição de segurança para aprender, participar e permanecer com estabilidade no percurso escolar.

Uma escola comprometida com a permanência precisa evitar respostas simplistas diante das dificuldades dos alunos. Reprovação, advertência ou cobrança isolada nem sempre alcançam as causas do afastamento. É preciso observar o percurso, dialogar com professores, envolver a família quando possível e acionar redes de apoio quando necessário. Essa postura não significa diminuir exigências acadêmicas, mas construir condições para que o estudante possa responder a elas. O cuidado emocional, quando bem orientado, ajuda a equilibrar acolhimento, responsabilidade e compromisso com a aprendizagem escolar cotidiana.

A educação emocional pode contribuir para esse processo ao favorecer autoconhecimento, empatia, autorregulação e convivência respeitosa. Rêgo e Rocha (2009, p. 137) defendem que “avaliar a educação emocional oferece subsídios para repensar práticas de sala de aula e relações pedagógicas”. Essa contribuição é relevante porque permite à escola compreender que conflitos, frustrações e inseguranças também fazem parte da formação. Trabalhar tais dimensões não substitui o currículo, mas amplia as condições para que o estudante permaneça, participe e construa sentido para aprender com responsabilidade social e ética.

Diante disso, vínculo escolar, permanência discente e cuidado emocional devem ser assumidos como dimensões centrais da Educação Básica. A escola que acolhe não abandona sua função de ensinar; ao contrário, cria condições mais consistentes para que o ensino aconteça. Permanecer estudando exige sentir-se parte de um espaço que reconhece dificuldades, oferece apoio e desafia o estudante a avançar. Por isso, fortalecer vínculos é também fortalecer o direito à aprendizagem, à convivência e à construção de trajetórias escolares mais humanas, contínuas e significativas no cotidiano escolar de todos os sujeitos.

## **Formação integral e práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional**

A formação integral exige compreender o estudante para além do desempenho escolar imediato. Na Educação Básica, aprender envolve dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais que se articulam no

cotidiano da sala de aula. Quando o sofrimento emocional é ignorado, dificuldades de participação, atenção e organização podem ser interpretadas apenas como falta de interesse ou indisciplina. Por isso, práticas pedagógicas sensíveis não reduzem o aluno ao erro, à nota ou ao comportamento, mas buscam compreender as condições que favorecem ou dificultam sua permanência no processo de aprendizagem.

Nesse horizonte, a escola precisa construir uma cultura pedagógica capaz de acolher vulnerabilidades sem abrir mão da intencionalidade educativa. Sensibilidade não significa ausência de rigor, mas capacidade de reconhecer que cada estudante aprende em meio a histórias, medos, expectativas e pressões diversas. Quando o professor observa mudanças de postura, retraimento, agitação ou queda de rendimento, pode reorganizar estratégias, propor mediações e acionar apoios. Assim, o cuidado emocional passa a integrar a prática escolar como condição para ampliar vínculos, participação e sentido no aprender.

A autorregulação da aprendizagem constitui um ponto importante para pensar a formação integral, pois envolve planejamento, monitoramento e avaliação das próprias ações. Nessa direção, Fabri et al. (2022) mostram a relação entre autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão leitora; de modo complementar, Basso e Abrahão (2018) indicam que atividades de ensino podem favorecer o desenvolvimento autorregulatório. Esse diálogo permite compreender que estudantes emocionalmente acolhidos tendem a encontrar melhores condições para organizar esforços, persistir diante de dificuldades e aprender com mais autonomia.

A sensibilidade pedagógica também se expressa na forma como a escola lida com erros e dificuldades. Em vez de transformar o erro em marca de incapacidade, práticas formativas podem convertê-lo em ponto de partida para novas explicações, retomadas e desafios possíveis. O estudante em sofrimento emocional, muitas vezes, precisa de tempo, previsibilidade, apoio e encorajamento para reconstruir confiança. Por isso, a sala de aula deve ser espaço de mediação cuidadosa, no qual exigência e acolhimento se combinam para sustentar a aprendizagem sem reforçar medo, vergonha ou afastamento.

O clima escolar exerce papel decisivo na relação entre sofrimento emocional e aprendizagem. Em estudo sobre clima escolar e saúde no Brasil, Lima e Peres (2022, p. 43) destacam que “as pesquisas da área ajudam a compreender como relações, ambiente institucional e condições de convivência interferem no bem-estar dos estudantes”. Essa leitura

amplia o olhar sobre a formação integral, pois mostra que o cuidado não depende apenas da atitude individual do professor, mas também de uma organização escolar capaz de favorecer segurança, pertencimento, diálogo e proteção no cotidiano.

Ao mesmo tempo, práticas pedagógicas sensíveis exigem atenção às desigualdades que atravessam a experiência escolar. Estudantes em contextos socioeconômicos desfavoráveis podem enfrentar insegurança alimentar, trabalho precoce, responsabilidades familiares, violência ou falta de espaços adequados para estudar. Essas condições não determinam o fracasso, mas afetam o modo como o aluno chega à escola e responde às exigências escolares. Por isso, a formação integral precisa considerar a vida concreta dos sujeitos, articulando aprendizagem, cuidado, justiça social e compromisso com trajetórias mais dignas.

A organização de atividades de ensino pode favorecer a autonomia quando cria condições para que o estudante compreenda objetivos, acompanhe avanços e reconheça estratégias eficazes. Como indicam Basso e Abrahão (2018, p. 12):

A autorregulação pode ser desenvolvida por meio de práticas intencionais, planejadas e acompanhadas pelo professor. Nessa perspectiva, a sensibilidade ao sofrimento emocional não se limita ao acolhimento verbal, pois também envolve propostas claras, devolutivas construtivas e oportunidades para que o aluno perceba sua capacidade de aprender e superar obstáculos.

A formação integral também depende da qualidade das interações entre professor, estudante e conhecimento. Vigotski (2009) contribuiu para compreender que o desenvolvimento humano ocorre em relações mediadas pela linguagem, pela cultura e pela interação social. Essa perspectiva ajuda a pensar práticas pedagógicas sensíveis como ações que ampliam possibilidades de participação, expressão e elaboração de sentidos. Quando o estudante encontra mediações significativas, pode reorganizar pensamentos, enfrentar inseguranças e construir novas formas de relação com o saber escolar.

Convém destacar que práticas sensíveis ao sofrimento emocional não transformam a escola em espaço terapêutico, nem deslocam para o professor responsabilidades próprias de outras áreas. O papel da escola está em acolher, observar, mediar e encaminhar quando necessário, sem perder

sua função educativa. Para isso, é preciso fortalecer o trabalho coletivo, a comunicação com famílias, a articulação com redes de proteção e a formação continuada dos profissionais. O cuidado torna-se mais efetivo quando deixa de depender de ações isoladas e passa a compor a cultura institucional.

Nessa mesma direção, o desempenho escolar precisa ser compreendido de forma mais ampla. Notas, avaliações e frequência são indicadores relevantes, mas não esgotam o processo formativo. Um estudante pode apresentar baixo rendimento por razões ligadas à ansiedade, insegurança, conflitos familiares ou falta de pertencimento. Quando a escola analisa apenas o resultado, corre o risco de reforçar exclusões. Quando observa o percurso, consegue identificar necessidades, propor intervenções e criar condições para que a aprendizagem seja retomada com maior estabilidade, confiança e continuidade.

Por fim, a formação integral requer ambientes escolares que protejam, desafiem e reconheçam os estudantes em sua complexidade. Melo e Morais (2019, p. 34) evidenciam que o clima escolar pode atuar como fator protetivo ao desempenho, especialmente em condições socioeconômicas desfavoráveis. Essa contribuição reforça que práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional não representam concessão, mas compromisso com o direito de aprender. Educar integralmente significa criar condições para que conhecimento, vínculo, cuidado e participação sustentem trajetórias escolares mais humanas.

## **Considerações finais**

As reflexões desenvolvidas permitem compreender que a formação integral, na Educação Básica, exige atenção às dimensões emocionais que atravessam a aprendizagem. O sofrimento emocional não pode ser tratado como aspecto externo ao processo pedagógico, pois interfere na participação, na permanência, na concentração, na convivência e na construção de sentidos sobre a escola. Desse modo, práticas pedagógicas sensíveis não substituem o ensino dos conteúdos, mas criam condições mais humanas para que o estudante possa aprender, expressar dificuldades, reconstruir vínculos e desenvolver confiança em sua trajetória escolar.

Também se evidenciou que o cuidado emocional precisa ser compreendido como parte da cultura institucional da escola, e não como ação isolada ou dependente apenas da sensibilidade individual do professor. O clima escolar, a qualidade das relações, a escuta, a mediação docente e

a organização de práticas que favoreçam autorregulação e participação são elementos que contribuem para ambientes mais protetivos e formativos. Assim, a escola fortalece sua função educativa quando articula exigência acadêmica, acolhimento e responsabilidade coletiva diante das condições concretas vividas pelos estudantes.

Nesse percurso, torna-se necessário reconhecer que práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional não significam ausência de rigor ou redução das expectativas de aprendizagem. Ao contrário, indicam uma forma mais cuidadosa de sustentar o percurso escolar, considerando que estudantes em sofrimento podem apresentar dificuldades de atenção, memória, organização e convivência. Quando a escola interpreta essas manifestações de modo ampliado, consegue propor mediações mais adequadas, evitar respostas meramente punitivas e construir alternativas que favoreçam a permanência e o desenvolvimento integral.

Conclui-se, portanto, que a aproximação entre formação integral e cuidado emocional constitui uma exigência ética, pedagógica e social da Educação Básica contemporânea. Para que essa aproximação se concretize, são necessárias políticas institucionais, formação continuada, diálogo com famílias, articulação com redes de apoio e práticas de sala de aula capazes de unir conhecimento, vínculo e escuta. Educar integralmente significa reconhecer o estudante como sujeito de aprendizagem, de emoções, de história e de direitos, garantindo que o cuidado não enfraqueça o ensino, mas fortaleça as condições humanas de aprender.

## Referências

BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tZXc5YmjK6FdYjScfSbXrYz/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm). Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei**

**13.935/2019.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsdioparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FABI, Rafaela Mancini; GASPARINI, Danieli Amanda; MARTINEZ, Nathalia Vitória de Carvalho; CARLOS, Diene Monique; CID, Maria Fernanda Barboza. Adolescências, escola e saúde mental: o acolhimento na perspectiva de estudantes de uma escola pública. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, e2024-0069br, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QWnQr4rTBM4LFPgsp5gwGTK/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

FABRI, Nayla Beatriz; OLIVEIRA, Katya Luciane de; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; SCHIAVON, Andreza; BZUNECK, José Aloyseo. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270068, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnbTKYQLB85GTSsWJvpsWVP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GONÇALVES, Luciane Suélen; RESENDE, Kênia Izabel David Silva de. Construto socioemocional e suas contribuições para a Psicologia e Educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 36, e38241, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/fy46Kh8dqjJQfHDspLKGdR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas pedagógicas e habilidades sociais: possibilidade de pesquisa de intervenção com professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 167-174, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHhTDgHq4jyQYcbgMYZx6Dn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.

LIMA, Daniel Hidalgo; PERES, Maria Fernanda Tourinho. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil: uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 9, p. 3475-3485, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2022.v27n9/3475-3485/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5305>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, 2019. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752019000200006&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752019000200006&script=sci_arttext). Acesso em: 11 dez. 2025.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zWCR5qbZpNhwY8TXHVVHshzf/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SOUZA, Joelson Carvalho; HICKMANN, Adolfo Antonio; ASINELLI-LUZ, Araci; HICKMANN, Girlane. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, 2020. Disponível em: <https://educacao.fcc.org.br/pdf/rbep/v101n258/2176-6681-rbeped-101-258-382.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.