

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CUIDADO: SAÚDE MENTAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*SCHOOL AS A SPACE OF CARE: MENTAL HEALTH,
PEDAGOGICAL PRACTICES, AND LEARNING
DEVELOPMENT IN BASIC EDUCATION*

Isabel Reginatto¹

Sônia Regina Campos de Mello Spies²

Camila Adriane da Luz³

Carla Cristiane Goulart de Lima⁴

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i2.54>

Resumo: Este artigo reflete sobre as relações entre cuidado emocional, clima escolar e desenvolvimento da aprendizagem na Educação Básica. Parte-se da compreensão de que aprender não depende apenas da exposição aos conteúdos, mas também das condições de convivência, segurança, escuta e pertencimento construídas no cotidiano escolar. A discussão evidencia que emoções, vínculos e relações institucionais

- 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

interferem na atenção, na memória, na participação e na permanência dos estudantes. Com base em estudos sobre educação socioemocional, saúde mental, acolhimento escolar e políticas de atenção psicossocial, o texto destaca que o cuidado emocional não substitui a função pedagógica da escola, mas fortalece as condições humanas e sociais para aprender. Argumenta-se que ambientes escolares acolhedores, articulados a práticas de escuta, mediação, acompanhamento e trabalho interprofissional, podem favorecer trajetórias mais estáveis e significativas. Conclui-se que o desenvolvimento da aprendizagem exige a integração entre conhecimento, vínculo, proteção e formação integral.

Palavras-chave: cuidado emocional; clima escolar; aprendizagem; saúde mental; Educação Básica.

Abstract: This article reflects on the relationship between emotional care, school climate, and learning development in Basic Education. It starts from the understanding that learning does not depend only on exposure to content, but also on the conditions of coexistence, safety, listening, and belonging built in everyday school life. The discussion shows that emotions, bonds, and institutional relationships interfere with students' attention, memory, participation, and permanence. Based on studies on socio-emotional education, mental health, school welcoming practices, and psychosocial care policies, the text highlights that emotional care does not replace the pedagogical role of the school, but strengthens the human and social conditions for learning. It argues that welcoming school environments, articulated with practices of listening, mediation, monitoring, and interprofessional work, can favor more stable and meaningful educational trajectories. The article concludes that learning development requires the integration of knowledge, bonding, protection, and integral education.

Keywords: emotional care; school climate; learning; mental health; Basic Education.

Introdução

A escola tem sido cada vez mais convocada a responder a demandas que ultrapassam a transmissão de conteúdos, especialmente quando se considera a relação entre saúde mental, práticas pedagógicas e aprendizagem. Na Educação Básica, crianças e adolescentes

chegam ao espaço escolar atravessados por experiências familiares, sociais, emocionais e culturais que interferem diretamente na forma como aprendem e convivem. Por isso, compreender a escola como espaço de cuidado não significa deslocar sua função pedagógica, mas reconhecer que o desenvolvimento da aprendizagem depende também de vínculos, escuta, segurança e pertencimento.

Nesse cenário, o cuidado emocional assume relevância por possibilitar que dificuldades de atenção, participação, memória, convivência e permanência sejam compreendidas de modo mais amplo. Muitas vezes, sinais de sofrimento aparecem na forma de retraimento, irritabilidade, desorganização, queda de rendimento ou afastamento das atividades escolares. Quando tais manifestações são vistas apenas como indisciplina ou desinteresse, a escola corre o risco de reforçar exclusões. Assim, práticas pedagógicas sensíveis precisam articular acolhimento, mediação e acompanhamento, sem abandonar o compromisso com o conhecimento.

A discussão também se fortalece diante das recentes políticas públicas voltadas à atenção psicossocial nas comunidades escolares. A Lei nº 14.819/2024 institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforçando a necessidade de ações de promoção, prevenção e cuidado em saúde mental no ambiente educacional (Brasil, 2024). Além disso, o Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019 destaca a importância da atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica, em articulação com a comunidade escolar e as redes de proteção (Brasil, 2025).

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte questão orientadora: de que modo a escola pode atuar como espaço de cuidado, articulando saúde mental, práticas pedagógicas e desenvolvimento da aprendizagem na Educação Básica? O objetivo consiste em refletir sobre as relações entre cuidado emocional, clima escolar e aprendizagem, considerando a importância de práticas de escuta, mediação, acolhimento e trabalho interprofissional. Para isso, o texto dialoga com estudos sobre educação socioemocional, saúde mental, acolhimento escolar, clima institucional e políticas de atenção psicossocial.

A relevância do estudo está em evidenciar que o cuidado emocional não substitui o ensino, mas amplia as condições para que ele aconteça de forma mais humana e efetiva. Ambientes escolares acolhedores, seguros e cooperativos favorecem a participação, a permanência e o vínculo dos

estudantes com o conhecimento. Nesse sentido, pensar a escola como espaço de cuidado significa defender uma educação que reconhece o estudante em sua integralidade, articulando formação acadêmica, desenvolvimento emocional, convivência democrática e proteção social como dimensões necessárias ao direito de aprender.

A escola diante das demandas contemporâneas de saúde mental

A escola diante das demandas contemporâneas de saúde mental precisa rever modos de compreender aprendizagem, convivência e permanência. O sofrimento emocional de estudantes não surge fora da vida escolar, pois atravessa relações, expectativas, conflitos e formas de participação. Quando a instituição reduz dificuldades a rendimento, disciplina ou falta de esforço, perde a chance de reconhecer sinais que pedem cuidado e mediação. Por isso, responder a essas demandas exige uma cultura pedagógica capaz de unir escuta, organização institucional e compromisso com o direito de aprender, conviver e permanecer na escola.

As demandas atuais de saúde mental desafiam a escola a construir respostas coletivas, e não apenas intervenções pontuais diante de crises. Estudantes vivem pressões familiares, desigualdades sociais, exposição digital intensa, inseguranças e expectativas de desempenho que afetam o modo como se relacionam com o conhecimento. Nessa direção, o Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019 destaca a importância da atuação intersetorial e coletiva no enfrentamento das demandas psicossociais no contexto educacional. Assim, professores e gestores precisam de condições para observar, dialogar e encaminhar situações com responsabilidade, criando ambientes mais protetivos e atentos às trajetórias reais dos alunos.

O clima escolar aparece como dimensão decisiva para enfrentar tais desafios, pois envolve relações, segurança, pertencimento e formas de convivência. Nessa direção, Lima e Peres (2022) mostram que pesquisas sobre clima escolar e saúde ajudam a compreender a influência do ambiente institucional no bem-estar; de modo complementar, Melo e Morais (2019) indicam que um clima positivo pode atuar como fator protetivo ao desempenho em contextos desfavoráveis. Assim, saúde mental e aprendizagem devem ser pensadas de forma integrada, considerando vínculos, participação, cuidado e condições institucionais da escola.

Esse entendimento amplia a responsabilidade pedagógica da escola sem transferir aos docentes funções clínicas. O professor não precisa diagnosticar sofrimentos, mas pode reconhecer mudanças de comportamento, queda de participação, isolamento ou desorganização persistente. A resposta adequada envolve acolhimento, registro, diálogo com a equipe, contato com a família quando possível e articulação com redes de apoio. Quando a escola trabalha de modo compartilhado, evita tanto a negligência quanto a medicalização apressada, preservando sua função educativa e o cuidado com os sujeitos em formação no cotidiano escolar.

A aprendizagem também depende da capacidade de o estudante organizar metas, estratégias e formas de acompanhar seu próprio percurso. Em estudo sobre autorregulação, Fabri et al. (2022, p. 102) destacam relações entre estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e desempenho no Ensino Fundamental. Essa contribuição permite:

Compreender que estudantes emocionalmente sobrecarregados podem apresentar dificuldades de planejamento, atenção e persistência. Por isso, práticas pedagógicas claras, graduadas e acolhedoras favorecem maior autonomia diante das tarefas escolares e dos desafios cotidianos no espaço escolar.

Além disso, as demandas contemporâneas de saúde mental exigem olhar atento para desigualdades que atravessam a experiência escolar. Situações de pobreza, violência, racismo, insegurança alimentar, conflitos familiares e falta de espaços adequados para estudo afetam a presença e a disposição para aprender. A escola não resolve sozinha problemas estruturais, mas pode evitar respostas que culpabilizam o estudante. Ao reconhecer as condições concretas de vida, a instituição amplia sua capacidade de acolher, ensinar e encaminhar, fortalecendo vínculos, permanência e possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

As atividades de ensino podem contribuir para o desenvolvimento de maior autonomia quando são planejadas com intencionalidade e acompanhamento. Conforme Basso e Abrahão (2018, p. 42):

Práticas pedagógicas podem favorecer a autorregulação da aprendizagem quando ajudam o aluno a planejar, monitorar e avaliar suas ações. No contexto das demandas

emocionais, essa mediação é relevante porque oferece estrutura, previsibilidade e devolutivas construtivas. Assim, o estudante encontra melhores condições para enfrentar dificuldades sem romper o vínculo com a escola e com o conhecimento escolar no cotidiano vivo.

Pensar na saúde mental na escola também implica compreender que o desenvolvimento humano ocorre em relações mediadas pela cultura, pela linguagem e pela interação. Vigotski (2009) contribui para essa leitura ao mostrar que pensamento e linguagem se constituem socialmente, em processos de mediação. Desse modo, práticas escolares sensíveis não se limitam a acolher emoções, mas criam experiências de fala, escuta, cooperação e elaboração de sentidos. A sala de aula pode tornar-se espaço de reconstrução subjetiva quando reconhece o estudante como sujeito histórico, ativo e relacional no processo escolar cotidiano.

Outro aspecto importante é a formação dos profissionais da educação para lidar com situações de sofrimento sem simplificações. Muitas equipes escolares reconhecem a urgência do tema, mas nem sempre dispõem de formação, tempo institucional ou suporte intersetorial. A ausência de orientação pode gerar respostas improvisadas, excessivamente punitivas ou apenas burocráticas. Por isso, discutir saúde mental na escola requer políticas de formação continuada, protocolos de acolhimento, trabalho em rede e espaços de cuidado também para docentes e gestores, que igualmente vivem sobrecargas no cotidiano institucional.

As práticas pedagógicas sensíveis precisam equilibrar acolhimento e exigência acadêmica. Reduzir expectativas pode produzir baixa aposta nas capacidades dos estudantes, enquanto ignorar suas condições emocionais pode reforçar fracassos. O desafio está em criar propostas desafiadoras, porém possíveis, com tempos de retomada, orientações claras, avaliação formativa e oportunidades de participação. Quando o aluno percebe que pode avançar com apoio, tende a reconstruir confiança. Nesse sentido, o cuidado não enfraquece o ensino; ele sustenta as condições humanas para aprender com continuidade no percurso escolar.

Diante disso, a escola precisa responder às demandas contemporâneas de saúde mental como parte de sua função formativa. Melo e Moraes (2019, p. 34) evidenciam que “o clima escolar pode proteger o desempenho mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis, o que reforça a importância de ambientes seguros e cooperativos”. Assim, cuidar da saúde mental no cotidiano escolar significa fortalecer vínculos,

qualificar práticas pedagógicas e construir uma cultura institucional capaz de articular conhecimento, proteção e justiça social nas trajetórias de todos os estudantes na Educação Básica contemporânea e inclusiva.

Práticas pedagógicas de acolhimento, escuta e mediação emocional

Práticas pedagógicas de acolhimento, escuta e mediação emocional tornam-se cada vez mais necessárias na Educação Básica, sobretudo diante de estudantes que chegam à escola com diferentes formas de sofrimento, insegurança e dificuldade de convivência. Acolher não significa reduzir exigências ou transformar a sala de aula em espaço terapêutico, mas criar condições para que o aluno se sinta visto e respeitado. Quando a escola organiza relações baseadas em confiança, amplia as possibilidades de participação, aprendizagem e permanência, fortalecendo vínculos que sustentam o processo educativo.

A escuta pedagógica exige atenção às manifestações verbais e não verbais dos estudantes, pois muitas dificuldades aparecem por meio de silêncio, agitação, retraimento ou queda de participação. Nessa direção, Gonçalves e Resende (2024, p. 59) destacam que:

O construto socioemocional aproxima Psicologia e Educação ao permitir compreender emoções, relações e desenvolvimento no cotidiano escolar. Assim, escutar não se limita a ouvir relatos explícitos, mas envolve perceber sinais, interpretar contextos e construir respostas educativas capazes de acolher sem rotular ou reduzir o estudante ao problema vivido.

Nesse percurso, a mediação emocional precisa ser compreendida como parte da ação pedagógica intencional. O professor não assume o lugar de terapeuta, mas pode organizar ambientes de fala, cooperação e respeito, nos quais conflitos sejam tratados como oportunidades formativas. Quando a sala de aula favorece previsibilidade, combinados claros e vínculos consistentes, o estudante encontra maior segurança para enfrentar desafios. Por isso, práticas sensíveis ao sofrimento emocional não enfraquecem o ensino; ao contrário, sustentam condições humanas para aprender, conviver e participar da vida escolar.

A qualidade das interações escolares influencia diretamente a forma como os estudantes constroem confiança e participação. Ao discutirem práticas pedagógicas e habilidades sociais, Lessa, Felício e Almeida (2017) mostram que intervenções com professores podem fortalecer relações mais cooperativas; de modo complementar, Rêgo e Rocha (2009) indicam que a educação emocional oferece subsídios para repensar a sala de aula. Dessa forma, acolhimento e mediação não são ações improvisadas, mas práticas que exigem planejamento, linguagem respeitosa e compromisso com a convivência escolar.

Também é importante reconhecer que muitos estudantes não sabem nomear o que sentem ou pedir ajuda de forma direta. Em alguns casos, o sofrimento aparece como irritação, desinteresse, oposição ou afastamento. Uma prática pedagógica sensível procura compreender esses sinais antes de responder apenas com punição ou julgamento. Isso não significa aceitar qualquer comportamento, mas diferenciar limite de humilhação, correção de exclusão e autoridade de autoritarismo. A mediação emocional, nesse sentido, organiza caminhos para que o aluno reconheça emoções e aprenda formas mais responsáveis de expressá-las.

A motivação escolar está profundamente ligada ao modo como o estudante percebe suas possibilidades de sucesso, pertencimento e reconhecimento. Como observa Bzuneck (2009, p. 13), “a motivação envolve energia, direção e persistência do comportamento, elementos fundamentais para compreender o engajamento nas tarefas escolares”. Quando o aluno se sente permanentemente incapaz ou invisível, tende a se afastar das propostas pedagógicas. Por isso, o acolhimento precisa ser acompanhado de devolutivas construtivas, metas possíveis e oportunidades reais de avanço no processo de aprendizagem.

Além da relação professor-estudante, a mediação emocional depende de uma cultura institucional mais ampla. Coordenação pedagógica, gestão, professores, famílias e redes de apoio precisam compartilhar responsabilidades diante de situações complexas. A escola que acolhe não age apenas quando há crise, mas cria rotinas de acompanhamento, comunicação e cuidado preventivo. Reuniões pedagógicas, projetos de convivência, rodas de conversa e encaminhamentos responsáveis podem favorecer respostas mais consistentes. Desse modo, o acolhimento deixa de ser gesto isolado e passa a compor o projeto educativo da instituição.

As emoções também interferem na atenção, na memória e na disposição para aprender. Cosenza e Guerra (2011) ajudam a compreender

que aprendizagem envolve funcionamento cerebral, experiência, interação e ambiente, o que torna indispensável considerar o estado emocional do estudante nas práticas escolares. Essa contribuição não reduz a educação à neurociência, mas amplia a percepção sobre como medo, ansiedade e insegurança podem dificultar a concentração. Assim, ambientes seguros e relações estáveis favorecem melhores condições para que o aluno elabore conhecimentos e participe das atividades.

Práticas de acolhimento precisam evitar dois extremos: a indiferença diante do sofrimento e a proteção excessiva que impede o estudante de enfrentar desafios. A escola deve oferecer apoio sem retirar do aluno a possibilidade de desenvolver responsabilidade, autonomia e capacidade de lidar com frustrações. Isso exige equilíbrio entre escuta e orientação, flexibilidade e regra, cuidado e exigência. Quando esse equilíbrio se estabelece, a mediação emocional contribui para que conflitos e dificuldades não se convertam em afastamento, mas em oportunidades de aprendizagem sobre si, sobre o outro e sobre a convivência.

A educação emocional, quando incorporada ao cotidiano escolar, pode favorecer novas formas de relação com o conhecimento e com os colegas. Rêgo e Rocha (2009, p. 137) defendem que:

Avaliar a educação emocional oferece subsídios para repensar práticas de sala de aula, especialmente em contextos marcados por desafios relacionais. Essa perspectiva permite compreender que sentimentos, conflitos e inseguranças também educam, desde que mediados com intencionalidade. Assim, a escola amplia sua função formativa ao ensinar conteúdos e, ao mesmo tempo, fortalecer convivência, empatia e responsabilidade.

Dessa forma, práticas pedagógicas de acolhimento, escuta e mediação emocional devem ser compreendidas como componentes da qualidade educacional. Elas não substituem o currículo, mas tornam sua apropriação mais possível, pois ajudam a criar vínculos, segurança e sentido para aprender. A escola que escuta não abandona sua função de ensinar; ela reconhece que o conhecimento se constrói em relações humanas concretas. Por isso, acolher, escutar e mediar são ações pedagógicas que fortalecem a permanência, a participação e a formação integral dos estudantes na Educação Básica.

Cuidado emocional, clima escolar e desenvolvimento da aprendizagem

O cuidado emocional, o clima escolar e o desenvolvimento da aprendizagem formam dimensões interdependentes na Educação Básica. Aprender não depende apenas da exposição aos conteúdos, mas também das condições de convivência, segurança, escuta e pertencimento que atravessam a rotina escolar. Quando o estudante se sente desamparado ou invisível, sua participação pode diminuir, afetando atenção, memória e vínculo com o conhecimento. Por isso, pensar a aprendizagem exige considerar ambientes institucionais capazes de acolher dificuldades, fortalecer relações e sustentar trajetórias escolares mais humanas.

No cotidiano da escola, as emoções influenciam o modo como os estudantes se relacionam com colegas, professores e tarefas acadêmicas. Nessa direção, Souza et al. (2020) mostram que os estados emocionais interferem no aprendizado, especialmente em processos como atenção, memória e motivação; de modo complementar, Motta e Romani (2019) indicam que a educação socioemocional pode contribuir para relações mais saudáveis no contexto escolar. Assim, o cuidado emocional não substitui o ensino, mas amplia as condições para que o estudante participe, compreenda e permaneça no processo formativo.

Essa compreensão permite superar leituras reducionistas sobre desempenho escolar. Muitas dificuldades observadas em sala de aula não decorrem apenas de falta de esforço, mas de experiências emocionais, familiares, sociais e institucionais que afetam a disposição para aprender. O estudante que apresenta silêncio, irritabilidade, insegurança ou queda de rendimento pode estar expressando formas de sofrimento que exigem atenção pedagógica. Por isso, o cuidado emocional precisa integrar a cultura escolar, orientando práticas de escuta, mediação e acompanhamento sem descaracterizar a função educativa da escola.

A criação de políticas públicas voltadas ao cuidado nas comunidades escolares reforça a necessidade de tratar saúde mental como questão coletiva. A Lei nº 14.819/2024 institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, com finalidade de promover saúde mental, prevenção e atenção psicossocial no ambiente educacional (Brasil, 2024, art. 1º). Tal orientação desloca o debate da esfera individual para uma responsabilidade compartilhada, envolvendo escola, família,

serviços públicos e redes de proteção na construção de ambientes mais seguros e acolhedores.

O clima escolar ocupa lugar central nessa discussão, pois expressa a qualidade das relações, das normas, da comunicação e do sentimento de pertencimento vivido pelos estudantes. Ambientes marcados por medo, humilhação ou indiferença tendem a fragilizar o vínculo com a aprendizagem, enquanto espaços organizados por respeito e confiança favorecem participação. Assim, cuidar do clima escolar não é uma ação secundária, mas parte da própria gestão pedagógica. A escola que acompanha conflitos, escuta estudantes e valoriza relações cooperativas cria melhores condições para aprender e conviver.

Também é necessário reconhecer que o cuidado emocional exige suporte institucional e trabalho interprofissional. O Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019 destaca a importância da atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica, em perspectiva coletiva, preventiva e articulada às demandas escolares (Brasil, 2025). Essa presença não substitui o professor, mas amplia o olhar sobre vulnerabilidades, conflitos, desigualdades e situações que atravessam a aprendizagem, favorecendo encaminhamentos mais responsáveis e ações integradas.

No caso dos adolescentes, o acolhimento escolar ganha especial relevância, pois essa etapa envolve mudanças subjetivas, sociais e identitárias que podem intensificar inseguranças. Fabi et al. (2025, p. 43) evidenciam “que estudantes de escola pública reconhecem o acolhimento como dimensão importante para falar, ser escutado e sentir apoio no espaço escolar”. Essa percepção indica que o cuidado emocional precisa ser construído como prática cotidiana, e não apenas como resposta emergencial. Quando o estudante percebe abertura para o diálogo, torna-se mais possível pedir ajuda e manter vínculo com a escola.

A relação entre clima escolar e aprendizagem também depende das formas de mediação adotadas pelos profissionais da educação. Professores e gestores não precisam assumir funções clínicas, mas podem organizar ambientes de respeito, previsibilidade e cooperação. Ações como rodas de conversa, acompanhamento de frequência, devolutivas formativas e diálogo com famílias ajudam a perceber dificuldades antes que se agravem. Quando a equipe escolar atua de modo articulado, o sofrimento deixa de ser tratado como falha individual e passa a ser compreendido em sua relação com o contexto educativo.

Além disso, o desenvolvimento da aprendizagem requer equilíbrio entre acolhimento e exigência acadêmica. O cuidado emocional não significa retirar desafios ou reduzir expectativas, mas oferecer apoio para que os estudantes possam enfrentá-los com mais segurança. Atividades bem orientadas, critérios claros, possibilidades de retomada e vínculos consistentes favorecem persistência diante das dificuldades. Quando a escola combina rigor pedagógico e sensibilidade humana, cria condições para que o aluno reconheça seu próprio progresso e se mantenha implicado com a construção do conhecimento.

O debate sobre educação socioemocional ajuda a compreender que sentimentos, relações e aprendizagem devem ser trabalhados de forma integrada. Motta e Romani (2019, p. 33) observam que:

A educação socioemocional possui implicações para o contexto escolar, especialmente por envolver convivência, desenvolvimento e práticas educativas. Ele precisa aparecer em práticas planejadas, na organização institucional e nas relações que sustentam a experiência de aprender diariamente.

Dessa forma, cuidado emocional, clima escolar e desenvolvimento da aprendizagem devem ser assumidos como eixos de uma escola comprometida com a formação integral. A aprendizagem se fortalece quando o estudante encontra escuta, segurança, vínculos e oportunidades reais de participação. Para isso, são necessárias políticas públicas, formação profissional, trabalho em rede e práticas pedagógicas sensíveis às condições de vida dos alunos. Cuidar emocionalmente não significa afastar a escola de sua função de ensinar; significa ampliar as condições humanas, sociais e institucionais para que o ensino aconteça.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas permitem compreender que a escola, diante das demandas contemporâneas de saúde mental, precisa ampliar suas formas de acolhimento, escuta e mediação sem perder sua função pedagógica. O cuidado emocional não substitui o ensino nem transforma a instituição escolar em espaço clínico, mas fortalece as condições humanas, sociais e relacionais para que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido,

vínculos, clima escolar, segurança e pertencimento constituem dimensões fundamentais para a permanência e para o desenvolvimento dos estudantes.

Também se evidencia que práticas pedagógicas sensíveis ao sofrimento emocional devem ser assumidas como parte de uma cultura institucional, e não apenas como ações individuais ou pontuais. Quando a escola interpreta sinais de retraimento, queda de rendimento, irritabilidade ou afastamento apenas como desinteresse ou indisciplina, pode reforçar exclusões. Por outro lado, ao organizar práticas de escuta, acompanhamento, mediação e encaminhamento responsável, amplia sua capacidade de proteger trajetórias escolares e responder de forma mais cuidadosa às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à articulação entre escola, família, profissionais especializados e redes de proteção. As políticas recentes de atenção psicossocial nas comunidades escolares reforçam que o cuidado com a saúde mental exige responsabilidade compartilhada e trabalho interprofissional. Assim, professores e gestores não devem atuar isoladamente diante de situações complexas, mas em diálogo com outros profissionais e serviços. Essa articulação contribui para qualificar o acompanhamento dos estudantes e fortalecer ambientes escolares mais acolhedores, seguros e formativos.

Conclui-se, portanto, que compreender a escola como espaço de cuidado significa reconhecer que aprendizagem, saúde mental e formação integral estão profundamente relacionadas. O desenvolvimento da aprendizagem exige mais do que conteúdos e avaliações; requer vínculos, confiança, acolhimento, organização pedagógica e condições institucionais de permanência. Desse modo, uma escola comprometida com o cuidado emocional amplia o direito de aprender, favorece trajetórias mais estáveis e reafirma sua função social na formação de sujeitos capazes de conviver, participar e construir conhecimento com dignidade.

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. 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/DocumentodeSubsdiosparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.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/fy46Kh8dqjdJQfHDspLKgdR/?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.scielosp.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. 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://educa.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.