



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ACOLHIMENTO
EMOCIONAL DE ESTUDANTES: SABERES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
**CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR STUDENTS' EMOTIONAL SUPPORT:
KNOWLEDGE, CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

Belvania da Silva Bento¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo analisa de que maneira a formação continuada de professores pode contribuir para o acolhimento emocional dos estudantes no cotidiano escolar, sem transferir aos docentes responsabilidades próprias dos serviços especializados de saúde. Desenvolveu-se uma revisão narrativa, de natureza qualitativa, apoiada em artigos científicos publicados entre 2023 e 2026, documentos institucionais de 2021 e legislação brasileira de 2019 e 2024. Os materiais foram examinados por aproximação temática, considerando conhecimentos sobre saúde mental, atitudes de escuta, condições de trabalho e articulação intersetorial. A literatura consultada indica que ações formativas contextualizadas podem ampliar a compreensão docente sobre sofrimento emocional, reduzir interpretações estigmatizantes e favorecer encaminhamentos responsáveis. Também revela que o acolhimento perde consistência quando é tratado como obrigação individual do professor, desvinculada de tempo institucional, trabalho coletivo e acesso à rede de proteção. Conclui-se que uma formação pertinente precisa integrar reflexão sobre a prática, cuidado com os profissionais, participação estudantil e pactuação de fluxos com saúde e assistência social, reconhecendo que acolher é uma responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Formação continuada; Saúde mental escolar; Acolhimento emocional.

ABSTRACT: This article analyzes how continuing teacher education can contribute to students' emotional support in everyday school life without transferring responsibilities belonging to specialized health services to teachers. A qualitative narrative review was conducted using scientific articles published between 2023 and 2026, institutional documents from 2021, and Brazilian legislation from 2019 and 2024. Materials were examined thematically, focusing on mental health knowledge, listening attitudes, working conditions, and intersectoral collaboration. The literature suggests that context-sensitive training can broaden teachers' understanding of emotional distress, reduce stigmatizing interpretations, and support responsible referrals. It also shows that emotional support becomes fragile when treated as an individual obligation detached from institutional time, collective work, and access to protection networks. The study concludes that relevant professional development must integrate reflection on practice, care for educators, student participation, and agreed referral pathways involving health and social assistance, acknowledging emotional support as a shared responsibility.

Keywords: Continuing education; School mental health; Emotional support.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la formación continua del profesorado puede contribuir a la acogida emocional del alumnado en la vida escolar cotidiana, sin trasladar a los docentes responsabilidades propias de los servicios especializados de salud. Se realizó una revisión narrativa cualitativa basada en artículos científicos publicados entre 2023 y 2026, documentos institucionales de 2021 y legislación brasileña de 2019 y 2024. Los materiales se examinaron temáticamente,

¹ Mestranda em Educação, CBS – Christian Business School. belvania.10@hotmail.com.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>.



considerando conocimientos sobre salud mental, actitudes de escucha, condiciones laborales y articulación intersectorial. La literatura indica que la formación contextualizada puede ampliar la comprensión docente del sufrimiento emocional, reducir interpretaciones estigmatizantes y favorecer derivaciones responsables. También muestra que la acogida pierde consistencia cuando se considera una obligación individual, separada del tiempo institucional, el trabajo colectivo y el acceso a redes de protección. Se concluye que una formación pertinente debe integrar reflexión sobre la práctica, cuidado de los profesionales, participación estudiantil y acuerdos con salud y asistencia social, reconociendo que acoger es una responsabilidad compartida.

Palabras clave: Formación continua; Salud mental escolar; Acogida emocional.

INTRODUÇÃO

O professor costuma ser uma das primeiras pessoas a perceber quando um estudante deixa de participar das atividades, evita os colegas, altera bruscamente seu comportamento ou passa a demonstrar sofrimento. Entretanto, perceber que alguma coisa não vai bem não significa saber como agir. Entre a vontade de ajudar e o receio de ultrapassar limites profissionais existe um espaço que precisa ser ocupado por orientação, diálogo e formação. É nesse intervalo, muitas vezes invisível nas propostas curriculares, que se situa o acolhimento emocional na escola.

O sofrimento psíquico de crianças e adolescentes não pode ser explicado apenas por características individuais. Relações familiares, situações de violência, experiências de discriminação, insegurança social e dinâmica escolar atravessam a maneira como os estudantes se sentem e se vinculam à aprendizagem. O relatório do UNICEF (2021) sustenta uma abordagem ampla da saúde mental infantojuvenil, atenta aos ambientes de vida, aos fatores de proteção e ao compromisso dos diferentes setores. Nessa perspectiva, a escola pode proteger, mas também precisa reconhecer práticas que involuntariamente produzem constrangimento ou silenciamento.

O debate contemporâneo sobre saúde mental escolar exige distinguir situações transitórias do cotidiano de condições que demandam acompanhamento especializado. Um estudante pode apresentar tristeza diante de uma perda, ansiedade antes de uma avaliação ou insegurança em uma nova turma sem que essas experiências, isoladamente, indiquem um transtorno. Essa distinção não diminui a importância da escuta. Ao contrário, ajuda a construir respostas proporcionais e a evitar a medicalização automática de desafios próprios da vida e das relações escolares. A reflexão dialoga com o reconhecimento dos determinantes sociais e institucionais do sofrimento apresentado pelo UNICEF (2021).

Na formação de professores, o tema precisa deixar de aparecer apenas como palestra realizada depois de um episódio grave. É durante o planejamento das aulas, os



conselhos de classe e as reuniões com famílias que surgem dúvidas concretas sobre como acolher e proteger. O estudo de Oliveira et al. (2024) identifica tensões na relação entre escolas e serviços de atenção psicossocial, indicando que o trabalho intersetorial precisa ser construído na rotina. Nesse sentido, a qualidade formativa não se mede exclusivamente pela quantidade de certificados, mas pelas condições criadas para que as equipes discutam suas decisões.

As evidências sobre programas de aprendizagem social e emocional mostram benefícios potenciais nas habilidades relacionais, na convivência e no funcionamento escolar, embora os resultados variem de acordo com a forma de implementação e com o contexto (Cipriano et al., 2023). O fato de uma estratégia demonstrar bons resultados em determinado sistema educacional, porém, não autoriza sua reprodução automática em realidades marcadas por turmas numerosas, vínculos precários ou ausência de serviços especializados. A formação de professores precisa começar pelas condições concretas em que a docência acontece.

A legislação brasileira também deslocou o debate da esfera da boa vontade para o compromisso institucional. A Lei nº 13.935/2019 prevê equipes multiprofissionais nas redes públicas de educação básica, enquanto a Lei nº 14.819/2024 institui uma política de atenção psicossocial que articula educação, saúde e assistência social. Essas normas não tornam o professor um profissional da clínica; ao contrário, reforçam a necessidade de uma rede que compartilhe responsabilidades (Brasil, 2019; Brasil, 2024).

Pesquisas sobre letramento em saúde mental demonstram que conhecer sinais de sofrimento, superar preconceitos e identificar formas seguras de apoio são dimensões que podem ser trabalhadas na formação docente (Johnson et al., 2023; Prabhu et al., 2025). Ainda assim, os estudos alertam para diferenças de qualidade metodológica e para a dificuldade de afirmar que ganhos imediatos se mantêm ao longo do tempo. Por isso, cursos rápidos e isolados não deveriam ser confundidos com uma política consistente de formação continuada.

Diante desse quadro, estabelece-se a seguinte questão: quais conhecimentos e condições institucionais são necessários para que a formação docente fortaleça o acolhimento emocional dos estudantes de maneira ética e possível? O objetivo é analisar contribuições da literatura científica e dos marcos normativos para compreender os saberes requeridos, os obstáculos enfrentados pelos professores e os caminhos de uma formação continuada articulada ao trabalho coletivo da escola.

Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, organizado como revisão narrativa de caráter crítico-interpretativo. A opção por esse delineamento decorre do interesse em relacionar resultados de pesquisas com princípios orientadores de políticas educacionais e de saúde, sem pretender estimar efeitos agrupados, representar exaustivamente toda a produção ou apresentar dados originais de campo.

A consulta foi direcionada a publicações acadêmicas identificadas em SciELO e PubMed, a documentos oficiais da Organização Mundial da Saúde, UNESCO e UNICEF e à legislação federal publicada em portais governamentais. Utilizaram-se combinações de termos em português e inglês, entre eles “saúde mental escolar”, “acolhimento”, “formação docente”, “mental health literacy”, “teachers” e “school mental health”. A seleção privilegiou publicações de 2021 a 2026, complementadas por leis de 2019 e 2024, indispensáveis à compreensão do cenário brasileiro.

A unidade de análise foi constituída pelos argumentos, recomendações e resultados expressamente descritos nas fontes selecionadas, e não pela contagem de sujeitos ou pela comparação de indicadores coletados pela autora. Para a organização do material, foram observados o objeto principal de cada publicação, o contexto educacional investigado, o tipo de pesquisa e os limites explicitados pelos próprios autores. Esse procedimento permitiu aproximar estudos sobre intervenções internacionais de pesquisas brasileiras sem tratá-los como evidências equivalentes ou diretamente transferíveis.

A análise temática foi realizada por comparação interpretativa: primeiro, procuraram-se definições recorrentes de letramento em saúde mental e acolhimento; depois, identificaram-se situações em que a responsabilização individual do professor se mostrava insuficiente; por fim, aproximaram-se esses achados das disposições das Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024. Como se trata de revisão narrativa, não houve classificação estatística de qualidade, metanálise ou avaliação de efeitos causais. As propostas apresentadas ao longo do artigo são desdobramentos analíticos e não resultados de formação aplicada.

Foram considerados materiais que abordassem diretamente o papel da escola, a preparação de educadores para reconhecer e apoiar necessidades emocionais, a saúde mental docente e a articulação entre setores. Excluíram-se da análise temática textos sem relação explícita com a educação básica e publicações de caráter exclusivamente opinativo



sem fundamentação verificável. O conjunto utilizado é apresentado integralmente nas referências; não se trata de levantamento sistemático com protocolo registrado e não são atribuídos a ele números artificiais de registros recuperados ou excluídos.

A interpretação ocorreu mediante leituras sucessivas e agrupamento dos argumentos em três eixos: conhecimentos para reconhecer e acolher sem diagnosticar; condições de trabalho e cuidado dos profissionais; formação situada e corresponsabilização em rede. Os resultados expressam uma síntese do material publicado, não falas de professores entrevistados ou efeitos de uma intervenção executada. Por empregar apenas fontes públicas, o estudo não envolveu participantes, acesso a dados pessoais ou coleta em instituições escolares.

A produção brasileira também foi considerada para evitar uma análise restrita à perspectiva internacional. Silva (2023), ao revisar o debate sobre saúde mental na escola, evidencia a necessidade de ampliar a discussão das possibilidades de atuação das instituições de ensino. Essa contribuição reforça a importância de relacionar a literatura científica às limitações materiais e organizacionais vivenciadas pelas escolas brasileiras. A leitura desse estudo foi integrada aos demais textos de revisão, sem tratá-lo como pesquisa experimental.

RESULTADOS

Conhecer os sinais sem transformar a sala de aula em consultório. A primeira convergência identificada refere-se à alfabetização em saúde mental. Johnson et al. (2023) assinalam, em revisão sistemática, que o reconhecimento de dificuldades emocionais por adultos próximos às crianças depende de conhecimentos e percepções que nem sempre estão presentes de modo consistente. A revisão de Prabhu et al. (2025) encontra resultados favoráveis de ações psicoeducativas para conhecimentos e atitudes de docentes do ensino secundário, mas registra limitações das evidências disponíveis, especialmente quanto ao acompanhamento dos efeitos.

Em investigação de síntese publicada em 2026, Ramakrishnan et al. (2026) identificaram ganhos em conhecimento, atitudes e comportamentos de apoio após formações voltadas ao letramento em saúde mental de professores, com variações entre as experiências analisadas. Consideradas em conjunto, essas revisões sustentam a relevância de aprender a observar mudanças persistentes, abordar o estudante sem julgamento, ouvir sem pressionar por revelações e encaminhar necessidades que



ultrapassem a atuação pedagógica. Nenhuma delas sustenta o uso de rótulos diagnósticos produzidos pelo docente.

Acolhimento exige também cuidado com quem ensina. A pesquisa brasileira de Silva et al. (2023), realizada com 249 docentes de escolas públicas do Rio Grande do Sul, evidencia a tensão entre identificação com a profissão e vivências de desvalorização e adoecimento. Em escala internacional, Beames et al. (2023) reuniram evidências sobre intervenções destinadas ao bem-estar e à saúde mental de professores. Essas contribuições apontam que orientar o professor a acolher estudantes, sem oferecer suporte ao próprio trabalho docente, tende a produzir uma expectativa pouco sustentável.

Um aspecto recorrente na literatura diz respeito à distância entre reconhecer um comportamento preocupante e decidir o que fazer diante dele. Johnson et al. (2023) examinam conhecimentos de pais e professores a respeito das necessidades de saúde mental de crianças, enquanto Prabhu et al. (2025) analisam intervenções voltadas ao letramento de docentes do ensino secundário. Lidos em conjunto, esses trabalhos permitem compreender que a preparação profissional precisa contemplar linguagem não estigmatizante, observação cuidadosa e conhecimento das vias de apoio. O reconhecimento inicial não deve ser confundido com classificação diagnóstica.

Outra dimensão identificada envolve o modo de conversar com quem demonstra sofrimento. Escutar não significa solicitar detalhes íntimos nem insistir para que o estudante conte sua história diante de colegas. É possível oferecer uma conversa reservada, explicar os limites do sigilo e perguntar de que apoio imediato a pessoa necessita. Quando há indicação de risco, a escola deve seguir procedimentos protetivos definidos em articulação com a rede territorial. Essa compreensão articula as recomendações de abordagem escolar ampla do UNICEF (2021) à necessidade de integração defendida por Oliveira et al. (2024).

No campo da participação infantil, Martins, Cervelino e Cid (2022) evidenciam a importância de ouvir crianças sobre o que favorece e prejudica sua saúde mental. Embora a pesquisa tenha sido realizada em um projeto de contraturno escolar, sua contribuição para a formação docente é clara: os adultos não devem presumir que conhecem todos os fatores de proteção relevantes para os estudantes. Brincar, encontrar amigos e sentir-se respeitado podem assumir significados que escapam à leitura exclusivamente adulta. Reconhecer essas vozes amplia a sensibilidade pedagógica sem exigir que a escola assuma atribuições clínicas.



A revisão de Ramakrishnan et al. (2026) reúne programas de formação com

diferentes modalidades e durações, sugerindo melhorias em conhecimentos, atitudes e comportamentos de apoio. Contudo, a diversidade metodológica dos estudos impede identificar uma única duração ideal de curso ou garantir que os mesmos resultados apareçam em todas as redes de ensino. A contribuição central dessa literatura não está em oferecer uma receita universal, mas em reforçar a importância de aprendizagem profissional organizada, acompanhada e sensível às condições concretas de trabalho.

No contexto brasileiro, o estudo de Silva et al. (2023) revela que identificação com a docência e sofrimento relacionado às condições de trabalho podem coexistir. Esse resultado ajuda a compreender por que a formação em acolhimento não deve acrescentar tarefas emocionais sem prever apoio e tempo institucional. É contraditório solicitar que professores escutem com disponibilidade, mas organizar a jornada de modo que não exista oportunidade de dialogar com a equipe. A proteção dos estudantes depende também da existência de uma cultura de cuidado com os trabalhadores da escola.

A formação precisa estar ligada à organização escolar. A literatura brasileira destaca que conflitos, violências e dificuldades de comunicação entre serviços e escola limitam a promoção de saúde mental (Oliveira et al., 2024). O estudo participativo de Fabi et al. (2025), desenvolvido com 22 adolescentes, mostra que acolhimento é compreendido também como respeito, experiências positivas e espaços adequados de convivência. A perspectiva dos estudantes amplia o conteúdo da formação, que não pode limitar-se a listas de sintomas.

No plano institucional, a Lei nº 14.819/2024 estabelece, no art. 2º, o compromisso com a preparação das equipes para lidar com o tema. O dispositivo inclui expressamente entre os objetivos da política:

V – promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental; VI – promover atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da violência; e VII – divulgar informações cientificamente verificadas e esclarecer informações incorretas relativas à saúde mental. (Brasil, 2024, art. 2º, incisos V–VII)

A formulação legal situa a formação em uma agenda intersetorial. Assim, a síntese do corpus aponta três exigências complementares: estudo de situações reais vivenciadas pela equipe, definição conjunta de condutas educativas e organização de fluxos com a rede territorial. As diretrizes internacionais para escolas promotoras da saúde igualmente



recomendam incorporar o bem-estar de estudantes e trabalhadores ao funcionamento institucional, em lugar de restringi-lo a eventos pontuais (OMS; UNESCO, 2021).

A participação discente surgiu como requisito que amplia a compreensão de acolhimento. Fabi et al. (2025), ao trabalharem com adolescentes de uma escola pública, relacionaram o sentir-se acolhido a respeito, relações positivas e oportunidades de atividades significativas. Esses elementos convidam a formação docente a abordar não só os sinais de sofrimento, mas também a forma como os estudantes vivenciam espaços, regras e interações. Uma escola pode oferecer encaminhamento para serviços e, ainda assim, reproduzir situações de exposição, discriminação ou silenciamento que fragilizam os vínculos.

Os marcos legais brasileiros oferecem base para superar ações desconectadas. A Lei nº 14.819/2024 estabelece objetivos de promoção da saúde mental, acesso à atenção psicossocial e formação continuada de profissionais. Sua leitura conjunta com a Lei nº 13.935/2019 fortalece a ideia de respostas institucionais que valorizem diferentes áreas de conhecimento. O professor ocupa posição importante por acompanhar o cotidiano dos estudantes, mas a responsabilidade pelo cuidado ultrapassa a sala de aula e deve incluir gestão, famílias e serviços públicos.

Em síntese, os resultados da revisão apontam que a preparação docente envolve três competências articuladas: perceber mudanças sem rotular; responder pedagogicamente com respeito, escuta e proteção; e mobilizar a rede quando a situação excede as atribuições da escola. Essas competências não existem de forma independente da gestão. É preciso assegurar acordos sobre registro de situações sensíveis, encaminhamento, comunicação com responsáveis e continuidade do acompanhamento pedagógico. A ausência desses acordos torna a atuação dependente da experiência individual de cada professor.

Quadro 1 – Eixos da formação docente para o acolhimento emocional

Eixo formativo	Conhecimento/ação pedagógica	Referências de sustentação
Escuta e reconhecimento	Perceber mudanças e conversar com respeito; evitar diagnósticos improvisados.	Johnson et al. (2023); Prabhu et al. (2025)
Proteção da docência	Prever apoio da gestão, tempo para planejamento e cuidado com a equipe.	Silva et al. (2023); Beames et al. (2023)
Corresponsabilização	Discutir casos sem exposição, definir fluxos e ouvir os estudantes.	Oliveira et al. (2024); Fabi et al. (2025); Brasil (2024)



DISCUSSÃO

A principal implicação dos resultados é que formar professores para acolher não equivale a transformá-los em especialistas em saúde mental. Há situações em que um estudante necessita de um adulto disponível, de um ambiente menos hostil ou de uma conversa em que não seja diminuído. Em outras, o sofrimento requer avaliação e acompanhamento profissional. A qualidade do acolhimento reside justamente em discernir essas situações, sem minimizar sinais importantes nem interpretar qualquer comportamento desafiador como sintoma de transtorno.

O letramento em saúde mental deve, portanto, dialogar com a vida pedagógica. Uma formação construída apenas em torno de apresentações sobre diagnósticos tende a manter o professor na posição de receptor de informações. Mais proveitosos são espaços em que a equipe analise episódios cotidianos, discuta como responder a humilhações entre colegas, examine critérios de confidencialidade e reorganize práticas de avaliação ou comunicação que intensificam o medo de errar. Essa articulação entre conhecimento e situação concreta é coerente com os limites e as possibilidades identificados por Prabhu et al. (2025) e Ramakrishnan et al. (2026).

Outro cuidado necessário envolve a tendência de individualizar problemas coletivos. O estudante que falta repetidamente pode estar atravessando violência, insegurança alimentar ou dificuldades de deslocamento; aquele que permanece calado pode não se sentir seguro para falar diante da turma. Reduzir essas situações à ausência de competências socioemocionais enfraquece a escuta. O UNICEF (2021) e as orientações da OMS e UNESCO (2021) enfatizam a importância de fatores relacionais, institucionais e sociais, o que recomenda práticas educativas que reconheçam a diversidade das trajetórias.

A primeira consequência pedagógica desses achados é reconsiderar a própria ideia de formação continuada. Uma sequência de aulas expositivas sobre transtornos pode oferecer informações importantes, mas dificilmente responde às perguntas que surgem quando um estudante chora durante a aula, outro deixa de frequentar a escola ou uma família relata dificuldades graves. A discussão de casos hipotéticos, sem identificar alunos, permite analisar decisões possíveis, refletir sobre limites da atuação e construir linguagem



compartilhada. O foco, nesse caso, está na capacidade de deliberar coletivamente, e não em memorizar listas de sintomas.

Uma proposta formativa coerente também precisa tratar do que a escola não deve fazer. Não se recomenda transformar professores em responsáveis por triagens clínicas, aplicar instrumentos diagnósticos sem habilitação ou solicitar relatos íntimos em atividades coletivas. O risco de expor crianças e adolescentes pode aumentar quando boas intenções não são acompanhadas de critérios éticos. O letramento em saúde mental discutido por Johnson et al. (2023) e Prabhu et al. (2025) deve ser traduzido em práticas de reconhecimento, informação responsável e encaminhamento, sem confundir essas tarefas com tratamento especializado.

Além de reconhecer os próprios limites, o professor precisa compreender que a aprendizagem também pode ser uma experiência de proteção. Uma avaliação que oferece devolutiva respeitosa, a possibilidade de refazer tarefas e o incentivo à colaboração podem contribuir para reduzir a sensação de humilhação. O contrário acontece quando as dificuldades são expostas publicamente ou interpretadas como falta de esforço. A literatura sobre aprendizagem social e emocional, sintetizada por Cipriano et al. (2023), reforça a importância de características do ambiente e da implementação, mas não autoriza reduzir o cuidado emocional a uma técnica isolada.

É necessário acrescentar a diversidade das trajetórias escolares à agenda formativa. Estudantes com deficiência, experiências de racismo, situações de pobreza, conflitos familiares ou dificuldades de acesso a serviços podem enfrentar barreiras muito diferentes. Um atendimento padronizado, que presume necessidades iguais, corre o risco de não escutar o que realmente importa para cada pessoa. O compromisso com a não discriminação está explícito nas diretrizes da Lei nº 14.819/2024. Formar professores para acolher exige, portanto, examinar práticas e normas institucionais que produzem exclusão, além de desenvolver atitudes individuais de empatia.

Outra frente decisiva é a relação com as famílias. A escola pode compartilhar observações objetivas sobre frequência, participação e mudanças persistentes, evitando suposições sobre diagnósticos ou julgamentos a respeito da vida doméstica. A comunicação precisa ser acessível e respeitar condições sociais e culturais. Em situações que envolvam risco ou violação de direitos, a proteção do estudante deve orientar os procedimentos de encaminhamento e registro. O trabalho conjunto é mais consistente



quando a equipe conhece seus protocolos e não transfere a decisão integralmente à família ou a um único professor.

A participação dos estudantes merece lugar na própria definição dos temas formativos. Quando Fabi et al. (2025) identificam que o acolhimento também passa por respeito e oportunidades de convivência, desafiam propostas inteiramente desenhadas por adultos. O trabalho docente pode avançar quando perguntas simples ganham legitimidade: quais espaços da escola geram desconforto? Em quais momentos os estudantes se sentem ouvidos? Quais procedimentos escolares os constroem? A resposta a essas questões exige atenção pedagógica e não necessariamente instrumentos clínicos.

A Lei nº 13.935/2019 permite localizar outro limite. Ao instituir serviços de psicologia e serviço social por meio de equipes multiprofissionais, a norma esclarece que as necessidades escolares exigem conhecimentos profissionais complementares. Em passagem referente às equipes, determina:

As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. (Brasil, 2019, art. 1º, § 1º)

Isso significa que a rede de cuidados não deveria existir apenas como resposta a situações extremas, quando a escola já se sente sem alternativas. Reuniões de articulação, planejamento preventivo, comunicação com as famílias e definição de como proceder diante de sinais de risco compõem medidas institucionais anteriores à crise. Ao mesmo tempo, qualquer compartilhamento de informação sobre estudantes precisa respeitar a privacidade e a necessidade concreta de proteção.

Como contribuição prática, propõe-se uma formação continuada organizada em quatro movimentos articulados, apresentados aqui como sugestão decorrente da análise, e não como programa aplicado ou validado: levantamento participativo das dificuldades da equipe; estudo de princípios de escuta e manejo pedagógico; construção de acordos institucionais e fluxos de encaminhamento; avaliação coletiva de mudanças no cotidiano. Em todos, a gestão deve assumir a responsabilidade pelas condições de funcionamento, evitando que a proposta dependa de esforço voluntário e solitário do professor.

A organização de uma rede de apoio exige mais do que divulgar telefones de serviços. Reuniões entre educação, saúde e assistência social, quando previstas institucionalmente, podem esclarecer responsabilidades e reduzir encaminhamentos que



não recebem retorno. Oliveira et al. (2024) mostram a relevância dessa interface e seus obstáculos práticos. Ao professor cabe comunicar situações observadas conforme o protocolo; à gestão compete articular recursos e preservar informações; aos profissionais especializados cabe realizar a avaliação e o cuidado de sua competência. Essa divisão protege tanto os estudantes quanto os próprios trabalhadores.

O planejamento da formação poderia ser desenvolvido em encontros que alternassem estudo, análise de situações e construção de procedimentos. Em um primeiro momento, a equipe mapearia dúvidas e práticas existentes; no segundo, discutiria escuta e estigmas; no terceiro, examinaria a convivência escolar e os fatores institucionais de sofrimento; no quarto, pactuaria encaminhamentos e estratégias de acompanhamento. A proposta é exemplificativa e não foi aplicada. Sua pertinência precisaria ser avaliada pelas escolas interessadas, considerando recursos disponíveis e a participação de estudantes e profissionais.

Para avaliar a utilidade de uma formação, seria inadequado medir apenas a satisfação dos participantes imediatamente após o encontro. A escola poderia verificar, de maneira ética e sem divulgar informações sensíveis, se os procedimentos tornaram-se mais claros, se as equipes passaram a planejar em conjunto e se as situações de risco recebem atenção oportuna. Tais critérios não equivalem a comprovar redução de transtornos mentais, mas ajudam a examinar processos institucionais. A cautela acompanha as limitações apontadas pelas revisões de Prabhu et al. (2025) e Ramakrishnan et al. (2026).

Por fim, o cuidado com professores precisa deixar de ser apresentado como tarefa privada de autocontrole emocional. Beames et al. (2023) analisam intervenções direcionadas ao bem-estar docente, evidenciando que esse campo demanda atenção específica. Entretanto, nenhuma técnica individual substitui condições de trabalho adequadas, apoio da gestão e oportunidade de troca entre pares. Uma formação comprometida com a saúde mental precisa permitir que o próprio professor relate dificuldades de forma protegida e participe da elaboração de soluções coletivas.

Em relação às ações preventivas, Cohen et al. (2024) analisaram intervenções escolares breves e encontraram efeitos médios modestos sobre indicadores de saúde mental e bem-estar. O resultado não invalida projetos educativos, mas indica que cursos e práticas curtas não substituem políticas contínuas e acompanhamento das necessidades que persistem. A formação docente deve incluir discussão sobre o alcance real das



estratégias, para que estudantes e famílias não recebam promessas de melhora clínica baseadas apenas em atividades pontuais.

Os dados analisados também impõem prudência. Parte dos estudos de intervenção foi produzida fora do Brasil e apresenta variação de duração, instrumentos e qualidade de acompanhamento. Assim, não é possível afirmar que determinada formação reduzirá, por si, transtornos mentais ou episódios de violência em qualquer escola. A revisão narrativa permite discutir coerências e lacunas, mas não medir a eficácia de um curso específico. Pesquisas futuras poderão avaliar processos formativos situados, com participação de estudantes, professores e profissionais da rede.

CONCLUSÃO

A formação continuada voltada ao acolhimento emocional pode contribuir para que a escola responda ao sofrimento dos estudantes de modo mais atento e menos estigmatizante. A literatura consultada indica possibilidades de aprimorar conhecimentos, atitudes e condutas de apoio, desde que se reconheça a diversidade de contextos e os limites do papel pedagógico. O acolhimento começa na escuta, mas se sustenta em relações respeitadas, planejamento e disponibilidade institucional.

Os resultados também mostram que não há cuidado consistente com estudantes quando o sofrimento de professores é tratado como questão secundária. Tempo para reflexão, apoio da equipe gestora e participação dos serviços de psicologia, assistência social e saúde integram as condições necessárias para que as orientações formativas se transformem em práticas possíveis. A legislação brasileira recente oferece um fundamento importante para essa corresponsabilização.

Conclui-se que a escola precisa de formações menos centradas em receitas e mais próximas das situações que seus profissionais e estudantes realmente vivenciam. Não se espera que todo professor tenha respostas para todos os problemas, mas que nenhum estudante fique sem uma primeira escuta responsável e que nenhum educador precise enfrentar sozinho aquilo que exige trabalho coletivo. Essa é a direção ética e pedagógica que a análise sustenta.

REFERÊNCIAS

BEAMES, Joanne R. et al. **Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and**



Meta-Analyses. Educational Psychology Review, v. 35, artigo 26, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09720-w.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CIPRIANO, Christina et al. **The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions.** Child Development, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023. DOI: 10.1111/cdev.13968.

COHEN, Katherine A. et al. **Brief School-Based Interventions Targeting Student Mental Health or Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis.** Clinical Child and Family Psychology Review, v. 27, n. 3, p. 732-806, 2024. DOI: 10.1007/s10567-024-00487-2.

FABI, Rafaela Mancini et al. **Adolescências, escola e saúde mental: o acolhimento na perspectiva de estudantes de uma escola pública.** Pro-Posições, Campinas, v. 36, e2025c0801BR, 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health.** New York: UNICEF, 2021.

JOHNSON, Catherine L. et al. **Mental Health Literacy for Supporting Children: A Systematic Review of Teacher and Parent/Carer Knowledge and Recognition of Mental Health Problems in Childhood.** Clinical Child and Family Psychology Review, v. 26, n. 2, p. 569-591, 2023. DOI: 10.1007/s10567-023-00426-7.

MARTINS, Bruna Melo; CERVELINO, Paula Maria; CID, Maria Fernanda Barboza. **O que favorece e o que prejudica a minha saúde mental? O olhar de crianças que frequentam um projeto de contraturno escolar.** Pro-Posições, Campinas, v. 33, e20200010, 2022.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. **Promoção de saúde mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersectorial para o campo da atenção psicossocial.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 34, e34077, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434077pt.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Making every school a health-promoting school: global standards and indicators.** Genebra: OMS, 2021.

PRABHU, Sphoorthi G. et al. **Mental health literacy in secondary school teachers and interventions to improve it: a systematic review and narrative synthesis.** Journal of Mental Health, v. 34, n. 4, p. 476-495, 2025. DOI: 10.1080/09638237.2024.2426994.



RAMAKRISHNAN, Thangaduraipandi et al. **Effectiveness of Mental Health Literacy Training for School Teachers: A Systematic Review Spanning 2012–2024**. Indian Journal of Psychological Medicine, publicação antecipada, 2026. DOI: 10.1177/02537176251412459.

SILVA, Jerto Cardoso da et al. **Saúde mental, adoecimento e trabalho docente**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, e242262, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-242262.

SILVA, Roberta da. **Saúde mental na escola: reflexões a partir de uma revisão de literatura**. Revista Temas em Educação, v. 32, n. 1, e-rte321202321, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.62230.

