



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACOLHIMENTO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: ESCUTA, PERTENCIMENTO E ARTICULAÇÃO COM A REDE DE PROTEÇÃO

EDUCATIONAL PRACTICES FOR EMOTIONAL SUPPORT AND MENTAL HEALTH PROMOTION AT SCHOOL: LISTENING, BELONGING AND PROTECTION NETWORKS

Belvania da Silva Bento¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O artigo discute práticas pedagógicas de acolhimento que podem favorecer a saúde mental dos estudantes, considerando a escola como espaço de relações, aprendizagem e proteção social. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão narrativa qualitativa, fundamentada em pesquisas publicadas entre 2021 e 2025, relatórios internacionais e legislação brasileira. A leitura comparativa das fontes orientou a organização de quatro dimensões: escuta e participação estudantil, convivência e prevenção da violência, propostas pedagógicas de promoção do bem-estar e articulação com serviços de saúde e assistência social. Os estudos consultados indicam que sentir-se respeitado, participar das decisões e estabelecer vínculos positivos são componentes relevantes do acolhimento. Revisões internacionais também apontam benefícios potenciais de intervenções escolares, embora ressaltem diferenças de contexto e qualidade de implementação. Verificou-se que atividades isoladas, sem continuidade e sem protocolos de proteção, não substituem políticas de cuidado. Conclui-se que o acolhimento deve atravessar o projeto pedagógico, as relações cotidianas e a rede territorial, preservando a voz dos estudantes e distinguindo ações educativas de atendimento clínico.

Palavras-chave: Acolhimento escolar; Saúde mental; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article discusses educational practices of emotional support that may promote students' mental health, considering school as a space for relationships, learning, and social protection. A qualitative narrative review was conducted based on research published between 2021 and 2025, international reports, and Brazilian legislation. Comparative reading of the sources led to four dimensions: student listening and participation; relationships and violence prevention; educational initiatives promoting well-being; and coordination with health and social assistance services. The studies suggest that feeling respected, participating in decisions, and building positive relationships are relevant components of support. International reviews also indicate potential benefits of school-based interventions, while highlighting differences in context and implementation quality. Isolated activities, without continuity or protection protocols, were found insufficient to replace comprehensive care policies. The study concludes that emotional support must permeate the school's educational project, everyday relationships, and territorial networks, preserving students' voices and distinguishing educational actions from clinical care.

Keywords: School support; Mental health; Educational practices.

RESUMEN: Este artículo analiza prácticas pedagógicas de acogida que pueden favorecer la salud mental del alumnado, considerando la escuela como espacio de relaciones, aprendizaje y protección social. Se desarrolló una revisión narrativa cualitativa basada en investigaciones publicadas entre 2021 y 2025, informes internacionales y legislación brasileña. La lectura

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>.



comparativa de las fuentes permitió organizar cuatro dimensiones: escucha y participación estudiantil; convivencia y prevención de la violencia; propuestas pedagógicas de bienestar; y articulación con los servicios de salud y asistencia social. Los estudios indican que sentirse respetado, participar en las decisiones y construir vínculos positivos son componentes relevantes de la acogida. Revisiones internacionales también señalan posibles beneficios de las intervenciones escolares, aunque destacan diferencias de contexto y calidad de implementación. Las actividades aisladas, sin continuidad ni protocolos de protección, no sustituyen políticas integrales de cuidado. Se concluye que la acogida debe atravesar el proyecto pedagógico, las relaciones cotidianas y la red territorial, respetando la voz de los estudiantes y distinguiendo las acciones educativas de la atención clínica.

Palabras clave: Acogida escolar; Salud mental; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A sensação de pertencer à escola nem sempre aparece nos boletins, nos relatórios de aprendizagem ou nas avaliações externas. Ainda assim, ela se expressa quando o estudante entra na sala com tranquilidade, sente que pode perguntar sem ser ridicularizado e encontra adultos capazes de escutar sua experiência. Para muitas crianças e adolescentes, o acolhimento não é um evento de boas-vindas no começo do ano: é a maneira como são tratados nos dias comuns, especialmente quando erram, discordam ou atravessam períodos difíceis.

As discussões sobre saúde mental na educação se tornaram mais presentes, mas permanece o risco de confundir promoção do bem-estar com atendimento especializado ou com atividades genéricas sobre emoções. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) defende a transformação dos ambientes que influenciam a saúde mental, ao lado do fortalecimento dos serviços de cuidado. No cotidiano escolar, essa orientação significa olhar para os vínculos, as regras de convivência, as oportunidades de participação e a forma como as diferenças são acolhidas.

As práticas de acolhimento costumam ser lembradas em datas comemorativas, campanhas e momentos de crise. Embora essas iniciativas possam abrir conversas importantes, a experiência diária dos estudantes é construída em situações menos visíveis: a maneira como são recebidos na entrada, as regras de convivência, a possibilidade de pedir ajuda, a reação de colegas diante de um erro e os espaços disponíveis para brincar ou descansar. Por essa razão, pensar a promoção da saúde mental no ambiente escolar requer olhar para o conjunto das relações pedagógicas, sem reduzir o tema a uma atividade específica.

Essa compreensão se aproxima de pesquisas brasileiras que ouviram diretamente estudantes sobre o significado do cuidado. Martins, Cervelino e Cid (2022) registram



percepções de crianças sobre fatores que favorecem e prejudicam sua saúde mental, enquanto Fabi et al. (2025) discutem o acolhimento sob a perspectiva de adolescentes. As duas contribuições reforçam que os espaços de escuta precisam ser construídos com as crianças e os adolescentes, e não apenas para eles. O reconhecimento de suas experiências é, assim, condição para que as propostas tenham pertinência cultural e pedagógica.

Um estudo participativo com crianças de um projeto de contraturno escolar identificou brincadeiras, esportes, atividades educativas e contato com a natureza entre experiências reconhecidas como favoráveis à saúde mental, enquanto situações de bullying e violência apareceram como prejudiciais (Martins et al., 2022). Já Fabi et al. (2025), ao ouvirem adolescentes em uma escola pública, destacaram relações respeitosas, atividades prazerosas e espaços adequados de convivência. Esses resultados recordam que o estudante não é apenas destinatário das ações de cuidado: sua percepção é fonte indispensável para planejá-las.

No campo das intervenções, sínteses internacionais apresentam efeitos promissores de propostas voltadas à aprendizagem social e emocional e a estratégias escolares breves de apoio psicológico, mas apontam heterogeneidade e limites de transferência dos resultados (Cipriano et al., 2023; Cohen et al., 2024). A questão, portanto, não é escolher uma técnica isolada como solução universal. É compreender o que uma escola concreta pode fazer pedagogicamente, com os recursos de que dispõe e com o apoio dos serviços públicos do território.

O marco brasileiro passou a reconhecer explicitamente essa responsabilidade compartilhada. A Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, instituída pela Lei nº 14.819/2024, articula as áreas de educação, saúde e assistência social. A Lei nº 13.935/2019, por sua vez, prevê equipes multiprofissionais nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2024; Brasil, 2019). Ambas ajudam a compreender que prevenir situações de sofrimento e assegurar cuidado não pode depender exclusivamente da iniciativa pessoal de um professor.

Com base nessas discussões, formula-se o problema: quais práticas pedagógicas e condições coletivas podem fortalecer o acolhimento emocional e a promoção da saúde mental no ambiente escolar? O objetivo deste artigo é examinar evidências e diretrizes pertinentes, apresentando possibilidades de ação que respeitem a participação estudantil, a diversidade das experiências e os limites da atuação pedagógica.



MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como revisão narrativa de literatura, com abordagem qualitativa e apoio documental. O percurso priorizou o aprofundamento de questões relacionadas à escuta, ao pertencimento, à convivência e à organização de ações promotoras de saúde mental, em vez de pretender uma revisão sistemática com cálculo de prevalências ou tamanhos de efeito.

Foram consultadas publicações acadêmicas acessíveis nas plataformas SciELO e PubMed, além de documentos oficiais do UNICEF, da Organização Mundial da Saúde e da UNESCO e de textos legais brasileiros. Os termos de consulta abrangeram “acolhimento escolar”, “saúde mental dos estudantes”, “promoção de saúde mental na escola”, “school-based mental health interventions” e “social and emotional learning”. Foram priorizados estudos publicados de 2021 a 2025, preservando-se a Lei nº 13.935/2019 por sua pertinência normativa.

Os materiais selecionados foram lidos de forma comparativa, distinguindo pesquisas participativas realizadas no Brasil, sínteses de intervenções escolares e documentos normativos. Essa diferenciação é relevante porque um estudo que registra percepções de adolescentes não responde ao mesmo tipo de pergunta de uma metanálise sobre efeitos de programas. Para evitar equivalências indevidas, a análise considerou tanto o conteúdo das contribuições quanto seus limites de generalização, sem organizar uma hierarquia estatística de evidências.

O tratamento das fontes seguiu três movimentos: identificação das experiências de acolhimento descritas por crianças e adolescentes; exame das possibilidades de atividades e de organização da convivência; e articulação dessas contribuições com a responsabilização institucional prevista em normas brasileiras. A síntese resultante é interpretativa. As ações pedagógicas mencionadas adiante constituem possibilidades fundamentadas, não um protocolo testado ou uma intervenção acompanhada pela autora. Não houve contato com estudantes, coleta de relatos ou acesso a prontuários.

A escolha dos materiais considerou sua relação direta com o ambiente escolar, a clareza do delineamento publicado e a possibilidade de compreender tanto contribuições quanto limites das práticas descritas. O tratamento do corpus ocorreu por leitura integral ou analítica dos textos e comparação interpretativa dos resultados relatados por seus próprios autores. Organizaram-se quatro dimensões para apresentação: escuta e participação;



convivência e enfrentamento de violências; atividades de promoção de bem-estar; corresponsabilização com a rede de proteção.

Os resultados apresentados são derivados das publicações citadas. Não houve aplicação de questionários, entrevistas, observações ou intervenções com estudantes, professores ou famílias. O quadro de estratégias incluído adiante constitui uma proposição analítica, não um protocolo testado. Como o material é público e não foram tratados dados individuais identificáveis, não se realizou pesquisa com participantes humanos.

Na produção nacional, Silva (2023) organiza uma revisão sobre a saúde mental dos estudantes e as possibilidades de abordagem por instituições escolares. O trabalho ajuda a delimitar a discussão pedagógica da presente análise: práticas de acolhimento podem favorecer relações mais respeitadas, mas não autorizam a realização de diagnóstico nem dispensam o acesso aos serviços especializados quando necessário. Por isso, a leitura foi utilizada para aproximar as experiências dos estudantes das responsabilidades concretas da escola.

RESULTADOS

Acolhimento como relação e participação. Os dados de Fabi et al. (2025) mostram que adolescentes relacionam acolhimento a respeito, convivência positiva e oportunidades concretas de se expressar. Isso amplia o significado de escuta: ouvir não consiste somente em convidar estudantes para uma conversa quando aparece uma dificuldade, mas em garantir que suas percepções influenciem decisões sobre espaços, regras e formas de convivência. Em perspectiva complementar, Martins BM, et al. (2022) verificaram o valor atribuído por crianças a brincadeiras, atividades compartilhadas e contato com a natureza.

Prevenção de violências e construção de pertencimento. O estudo de Oliveira et al. (2024), com profissionais de uma escola pública do Rio de Janeiro, apontou conflitos escolares e violências como desafios importantes à promoção da saúde mental e valorizou o envolvimento de estudantes e famílias. O trabalho de Silva R (2023) também identificou, em revisão da literatura, a necessidade de enfrentar a fragmentação das ações de acolhimento e de fortalecer respostas colaborativas. Dessa leitura emerge a importância de pactos de convivência construídos com a comunidade, de intervenções educativas em situações de humilhação e de atenção aos estudantes que ficam sistematicamente à margem das atividades.



Práticas pedagógicas de promoção de bem-estar. A meta-análise de Cipriano et al.

(2023) reuniu 424 estudos sobre intervenções universais de aprendizagem social e emocional e identificou, em média, benefícios para habilidades, atitudes, relações com pares e indicadores escolares. Cohen et al. (2024), ao avaliarem intervenções breves no ambiente escolar, encontraram efeitos médios pequenos, porém estatisticamente significativos em determinados acompanhamentos. Esses achados descrevem tendências de pesquisas selecionadas, não garantias de sucesso para qualquer projeto em qualquer escola.

A literatura analisada atribui significado especial à qualidade dos encontros cotidianos. Fabi et al. (2025) encontraram, na participação de adolescentes, referências a respeito, oportunidades de relações positivas e espaços adequados para atividades prazerosas. Esses elementos ajudam a interpretar a escola não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como ambiente em que cada estudante aprende também se pode confiar nos adultos, circular com segurança e participar sem constrangimento. O acolhimento, nessa perspectiva, está presente em pequenos gestos e em decisões institucionais continuadas.

Os relatos e produções de crianças descritos por Martins, Cervelino e Cid (2022) também destacam que brincar, conviver e sentir-se seguro são experiências significativas para a saúde mental. Essa contribuição impede a redução das estratégias de cuidado a exposições verbais sobre emoções. Atividades corporais, artísticas e cooperativas podem criar oportunidades de expressão, desde que haja escolha, inclusão e respeito às diferenças. O objetivo pedagógico não é obter confissões, mas construir experiências de participação em que os estudantes possam comunicar interesses, preferências e necessidades de maneira protegida.

Outra convergência encontra-se na relação entre clima escolar e convivência. A síntese de Cipriano et al. (2023) identificou associações positivas de programas de aprendizagem social e emocional com habilidades, relações entre pares e funcionamento escolar. Contudo, a ampla variedade de programas e contextos exige cautela. No cotidiano, uma prática de cooperação precisa ser acompanhada da forma como a instituição enfrenta humilhações, discriminação e conflitos. Se as regras mantêm situações de exposição, uma atividade pontual de empatia pode ter pouco alcance.

Os estudos de intervenções breves reunidos por Cohen et al. (2024) apontam benefícios médios modestos em indicadores de saúde mental ou bem-estar. Isso sustenta



interesse pela prevenção no contexto escolar, mas também limita expectativas sobre efeitos de ações isoladas. Ao planejar oficinas, campanhas ou projetos de convivência, a escola deve considerar sua continuidade, a qualificação dos responsáveis e a pertinência para estudantes de diferentes idades. A existência de resultados internacionais positivos não comprova que uma proposta específica produzirá os mesmos efeitos em uma escola brasileira.

Pesquisas de síntese dedicadas ao letramento em saúde mental acrescentam que atividades orientadas por evidências e realizadas no ambiente escolar podem contribuir para conhecimentos e atitudes de estudantes, mas exigem clareza de objetivos e adequação ao grupo (Ma et al., 2023; Liao et al., 2023). As diretrizes da OMS e UNESCO (2021) reforçam que iniciativas efetivas dependem de condições institucionais, ambiente seguro e participação da comunidade, para além da realização de eventos ocasionais.

Integração com os serviços do território. Souza et al. (2021), em revisão sobre promoção de saúde mental entre adolescentes na América Latina, destacaram o espaço escolar, a capacitação de profissionais, ações grupais e o fortalecimento da atenção territorial. Os relatos e análises reunidos por Oliveira et al. (2024) evidenciam, por sua vez, obstáculos na relação entre escola e serviços de atenção psicossocial. A legislação nacional procura responder a essa necessidade ao definir a articulação entre as áreas de atuação como componente estruturante da política.

A Lei nº 14.819/2024 indica a integração entre políticas públicas logo em seu artigo inicial, nos seguintes termos:

A política de que trata o caput deste artigo constitui estratégia para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas. (Brasil, 2024, art. 1º, § 1º)

Consideradas em conjunto, as publicações permitem propor um repertório de possibilidades pedagógicas, apresentado no Quadro 1. Não se trata de práticas cuja eficácia tenha sido medida nesta pesquisa, mas de encaminhamentos coerentes com as evidências consultadas.

A participação estudantil pode assumir formatos diversos. Assembleias de turma, consultas sobre espaços compartilhados, produção de materiais coletivos e projetos de melhoria da convivência oferecem possibilidades de escutar opiniões sem pedir revelações pessoais. A pesquisa de Fabi et al. (2025) utilizou recursos criativos e participativos,



evidenciando a relevância de linguagens múltiplas. A escolha do procedimento, entretanto, precisa respeitar idade, acessibilidade e voluntariedade. O direito de não falar sobre questões íntimas é parte do próprio acolhimento.

A promoção da saúde mental envolve ainda a existência de respostas reconhecíveis quando surge uma situação de sofrimento. Souza et al. (2021) identificaram, em revisão de estudos latino-americanos, dificuldades de articulação entre setores e desafios à implementação de ações. Oliveira et al. (2024) aprofundam a necessidade de aproximação entre serviços de saúde mental e escolas. Esses achados indicam que o projeto pedagógico pode contribuir para a prevenção, mas não substitui a necessidade de serviços públicos organizados e de encaminhamentos acompanhados pela equipe responsável.

A leitura articulada das Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024 explicita a dimensão coletiva da atenção psicossocial. A primeira prevê equipes multiprofissionais na educação pública; a segunda amplia a perspectiva de articulação entre educação, saúde e assistência social. Assim, o acolhimento não pode depender exclusivamente da sensibilidade de um professor ou da disposição de uma turma. É necessária uma organização institucional capaz de responder a situações persistentes de sofrimento e de reconhecer os limites dos recursos pedagógicos.

Como síntese, os resultados sugerem três dimensões inseparáveis: experiências positivas de participação, prevenção de processos de exclusão e garantia de acesso a apoio quando necessário. Essa formulação não corresponde a categorias estatisticamente testadas, mas à organização dos argumentos presentes nas pesquisas e documentos examinados. Sua principal contribuição é recordar que saúde mental escolar exige continuidade. Uma proposta que inclui a participação dos estudantes, mas mantém práticas de humilhação, ou que oferece encaminhamento sem escuta prévia, permanece incompleta.

Quadro 1 – Possibilidades pedagógicas de acolhimento e cuidados necessários

Dimensão	Exemplos de ações possíveis	Cuidados e limites
Escuta e participação	Assembleias de turma, rodas voluntárias e sugestões anônimas sobre a convivência.	Não exigir relatos íntimos nem expor publicamente estudantes.
Relações e pertencimento	Projetos colaborativos, recreação inclusiva, mediação educativa de conflitos.	Enfrentar discriminação e violência sem culpar a vítima.
Bem-estar no currículo	Produções artísticas, atividades físicas acessíveis e reflexão crítica sobre emoções.	Evitar promessas terapêuticas e receitas únicas para todos.



Apoio em rede	Pactuação com gestão, famílias, saúde e assistência social.	Preservar confidencialidade e realizar encaminhamento responsável.
---------------	---	--

Fonte: elaboração própria com base na literatura analisada (2026).

DISCUSSÃO

A primeira discussão necessária diz respeito ao modo como a escola define acolhimento. Quando reduzido a uma fala motivacional ou a uma campanha anual, o cuidado aparece como acréscimo ao trabalho pedagógico. As pesquisas de Fabi et al. (2025) e Martins BM, et al. (2022) permitem compreender o contrário: a experiência de acolhimento é construída ao longo das relações, na maneira como o grupo convive, nos espaços que frequenta e no lugar reservado à voz dos estudantes.

Uma roda de conversa, por exemplo, pode favorecer a escuta, desde que haja objetivos definidos e liberdade para participar sem revelar situações íntimas. Propostas de escrita, desenho, fotografia ou dramatização podem abrir formas menos expositivas de expressão, respeitando diferenças de idade, linguagem e segurança emocional. Entretanto, nenhuma atividade coletiva deve se converter em instrumento informal de diagnóstico; alunos não devem ser convidados a contar publicamente experiências de violência, sofrimento intenso ou situações familiares sensíveis.

A convivência escolar requer igualmente uma leitura crítica das desigualdades. O bullying, o racismo, o capacitismo e outras formas de exclusão não se resolvem apenas ensinando indivíduos a controlar sentimentos. São problemas também relacionados às regras, às relações de poder e às respostas institucionais. A pesquisa de Oliveira et al. (2024) chama atenção para o peso dos conflitos e para a necessidade de colaboração entre atores da comunidade. A escola pode agir por meio de procedimentos claros, comunicação responsável com famílias e ações preventivas construídas com a participação dos estudantes.

Uma primeira mudança possível consiste em considerar o acolhimento durante o planejamento das aulas. A organização de trabalhos em grupo, por exemplo, precisa observar situações de isolamento e evitar que os mesmos estudantes sejam repetidamente rejeitados. A mediação docente pode favorecer acordos respeitosos, distribuição de tarefas e reconhecimento das contribuições de cada participante. O interesse por relações positivas aparece nas pesquisas de Fabi et al. (2025) e de Martins, Cervelino e Cid (2022),



oferecendo fundamento para compreender a convivência como parte da experiência educativa.

As atividades expressivas também requerem atenção ética. Produzir desenhos, narrativas ou fotografias pode ser significativo quando o estudante escolhe o que deseja compartilhar e quando a produção não é utilizada para interpretações psicológicas improvisadas. Nenhuma criança deve receber rótulos a partir de um desenho, nem ser incentivada a expor um episódio de violência em público. O educador pode organizar espaços de expressão vinculados ao currículo, respeitando privacidade e acessibilidade. Se surgirem sinais relevantes de risco, os procedimentos devem seguir os fluxos institucionais de proteção.

O sentimento de pertencimento não deve ser confundido com a exigência de adaptação passiva às regras estabelecidas. Uma escola acolhedora também está disposta a rever normas que desconsideram a diversidade de trajetórias, formas de comunicação e modos de aprender. A prevenção de práticas discriminatórias exige atuação concreta, não apenas declarações de valorização das diferenças. A Lei nº 14.819/2024 inclui a não discriminação e o respeito à diversidade entre suas diretrizes, o que permite aproximar o compromisso legal das decisões pedagógicas sobre acessibilidade, convivência e avaliação.

Na educação infantil e nos anos iniciais, o brincar pode constituir ocasião de expressão, cooperação e construção de vínculos. Nos anos finais e no ensino médio, projetos autorais, grupos de interesse e participação em decisões da escola podem cumprir funções semelhantes. Essas possibilidades não são equivalentes a tratamentos psicológicos. São modos de ampliar experiências positivas no ambiente educacional e precisam ser adequados às características dos grupos. O olhar das crianças sobre seu bem-estar, documentado por Martins, Cervelino e Cid (2022), ajuda a evitar soluções inteiramente definidas a partir da percepção adulta.

Outro aspecto diz respeito ao uso de estratégias socioemocionais no currículo. É possível trabalhar resolução de conflitos, comunicação respeitosa e colaboração de maneira integrada à leitura, à escrita, às artes e aos projetos interdisciplinares. Entretanto, não se deve converter cada dificuldade de aprendizagem em déficit emocional, nem supor que mudanças individuais resolvam desigualdades estruturais. Cipriano et al. (2023) mostram a relevância de contextos e implementação, o que recomenda considerar relações



de poder, recursos disponíveis e participação dos estudantes antes de adotar um programa pronto.

As evidências internacionais sobre aprendizagem socioemocional são relevantes, mas devem ser interpretadas com moderação. A meta-análise de Cipriano et al. (2023) reuniu contextos e programas muito diferentes, enquanto Cohen et al. (2024) descrevem efeitos de intervenções breves que, em média, não são de grande magnitude. Portanto, a decisão pedagógica não pode apoiar-se apenas na existência de resultados estatísticos positivos: deve considerar a pertinência cultural, os recursos da escola, a participação dos estudantes e a continuidade da implementação.

Também é necessário distinguir prevenção universal, atenção inicial e cuidado especializado. A prevenção pode envolver um ambiente relacional seguro, oportunidades de brincar, educação contra a violência e projetos coletivos de pertencimento. A atenção inicial compreende perceber mudanças, conversar reservadamente e procurar apoio institucional. Situações de sofrimento persistente, risco ou necessidade clínica exigem atuação dos profissionais competentes e da rede de saúde e proteção, conforme protocolos locais. Essa distinção evita que boas intenções se transformem em sobrecarga ou intervenções inadequadas.

A Lei nº 13.935/2019 estabelece, em relação à presença de profissionais especializados, que:

As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. (Brasil, 2019, art. 1º)

A previsão legislativa, articulada à Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforça a compreensão de que a escola deve ser parceira da rede, não substituta dos cuidados em saúde (Brasil, 2024). Isso exige que a equipe conheça os equipamentos disponíveis no território, os contatos institucionais e os procedimentos de comunicação e proteção, sem improvisar encaminhamentos em momentos de maior vulnerabilidade.

Uma contribuição prática da discussão é a incorporação do acolhimento ao projeto político-pedagógico em três escalas: nas relações diárias, com linguagem respeitosa e acompanhamento atento; nas atividades curriculares, com participação e cooperação; e no plano institucional, com protocolos, formação permanente e parceria territorial. Tal organização permite que práticas pequenas tenham continuidade e que o cuidado não



dependa da presença de uma pessoa específica. O UNICEF (2021) e a OMS (2022) defendem que ambientes e vínculos protetores são parte importante de uma resposta ampla em saúde mental.

A relação entre escola e família deve ser construída com delicadeza, sobretudo quando surgem dificuldades de frequência, retraimento ou conflitos. Comunicar observações pedagógicas verificáveis é diferente de atribuir culpa aos responsáveis ou sugerir diagnóstico. Famílias também podem enfrentar trabalho precário, dificuldades de transporte e barreiras de acesso aos serviços. A escola precisa reconhecer essas circunstâncias e manter canais de diálogo que não exponham desnecessariamente o estudante. Quando a situação requer proteção específica, a equipe deve acionar os recursos previstos nas normas e nos fluxos territoriais.

A articulação com os serviços especializados merece planejamento anterior às situações de crise. A gestão pode organizar, com os órgãos competentes, formas de comunicação, orientações de registro e responsabilidades no acompanhamento de encaminhamentos. A existência formal de uma rede não garante seu funcionamento; por isso, as dificuldades identificadas por Oliveira et al. (2024) devem ser consideradas no desenho das ações. O papel da escola permanece pedagógico e protetivo, enquanto a avaliação clínica compete aos profissionais habilitados. Essa diferenciação reduz expectativas irreais sobre professores.

A implementação de práticas acolhedoras não exige necessariamente projetos de grande custo, mas demanda compromisso institucional. Revisar o modo de receber estudantes novos, discutir estratégias contra apelidos ofensivos e criar espaços de escuta voluntária são exemplos de medidas que dependem sobretudo de planejamento e acompanhamento. Ainda assim, ações simples não compensam a ausência de profissionais e de políticas públicas. A literatura consultada aponta a necessidade de integrar iniciativas cotidianas às responsabilidades coletivas de educação, assistência social e saúde.

A avaliação das práticas deve respeitar a natureza pedagógica das ações. É possível observar mudanças na participação em atividades, na percepção de segurança ou na clareza dos procedimentos institucionais, desde que qualquer levantamento seja consentido, apropriado à idade e eticamente planejado. Não seria adequado atribuir a um projeto escolar a redução de transtornos sem instrumentos válidos e desenho de pesquisa



próprio. A revisão de Cohen et al. (2024) reforça a prudência ao lidar com efeitos médios e com variações entre intervenções, impedindo conclusões automáticas de eficácia.

Finalmente, a inclusão da voz estudantil não deve ocorrer apenas na etapa de apresentação de resultados. Crianças e adolescentes podem colaborar na identificação de problemas de convivência, na escolha de atividades e na revisão de regras que afetam sua experiência. O estudo de Fabi et al. (2025) mostra a utilidade de procedimentos participativos para compreender o que adolescentes consideram acolhedor. Esse princípio precisa ser ajustado à realidade de cada escola e acompanhado de decisões concretas dos adultos, que continuam responsáveis pela proteção e pelas condições institucionais.

Esta revisão não comprova a eficácia de um programa desenhado para uma escola particular. Os estudos consultados diferem em idade dos participantes, métodos, país e medidas de desfecho; a síntese narrativa não utilizou avaliação formal de risco de viés nem estimativa conjunta de efeito. Pesquisas posteriores poderão examinar iniciativas participativas no contexto brasileiro, com consentimento, proteção de dados, avaliação ética e acompanhamento de sua continuidade.

CONCLUSÃO

O estudo evidencia que o acolhimento emocional não se resume a orientar o estudante a falar sobre o que sente. Ele depende da qualidade das relações, da possibilidade de ser respeitado, da existência de espaços seguros e do reconhecimento de que crianças e adolescentes têm percepções importantes sobre o próprio cotidiano. As pesquisas analisadas ajudam a compreender que escuta, convivência e pertencimento são dimensões pedagógicas relevantes para a promoção da saúde mental.

Práticas como projetos cooperativos, atividades expressivas, fortalecimento da convivência e ações preventivas podem fazer parte desse compromisso, desde que sejam contextualizadas, contínuas e planejadas com os estudantes. A literatura sugere potencial de intervenções escolares, mas não autoriza soluções prontas nem promete resultados clínicos a partir de atividades isoladas. O cuidado exige também enfrentar violências e desigualdades presentes nas relações escolares.

Conclui-se que uma escola acolhedora se constrói menos pelo número de campanhas realizadas e mais pelo modo como responde às experiências concretas de seus estudantes. Para isso, professores, gestão, famílias e serviços da rede territorial precisam compartilhar decisões e responsabilidades. Acolher é garantir que o estudante seja visto



como pessoa, sem deixar de reconhecer os limites da escola e o direito de acesso ao cuidado especializado quando necessário.

REFERÊNCIAS

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.

LIAO, Yuanyuan et al. **Research on the Effect of Evidence-Based Intervention on Improving Students' Mental Health Literacy Led by Ordinary Teachers: A Meta-Analysis.** International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 20, n. 2, artigo 949, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20020949.

MA, K. K. Y. et al. **Review: School-based interventions to improve mental health literacy and reduce mental health stigma: a systematic review.** Child and Adolescent Mental Health, v. 28, n. 2, p. 230-240, 2023. DOI: 10.1111/camh.12543.

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 intersetorial 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.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World mental health report: transforming mental health for all**. Genebra: OMS, 2022.

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.

SOUZA, Thaís Thaler et al. **Promoção em saúde mental de adolescentes em países da América Latina: uma revisão integrativa da literatura**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, n. 7, p. 2575-2586, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021267.07242021.

