

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: FERRAMENTAS PARA OS CAMINHOS DA VIDA

Socioemotional Development: Tools for Life's Paths

Ketlin da Silva Viana – FACCAT/Brasil

Camila Roberta Lahm Vieira – FACCAT/Brasil

Débora Janair Carlos de Mello – FACCAT/Brasil

Patrícia Manozzo Colossi – FACCAT/Brasil

RESUMO: Habilidades socioemocionais são exigidas cotidianamente em diversas circunstâncias, envolvidas nos processos relacionados a aprender, a ser e conviver, necessitando estimular e trabalhar esses recursos ao longo da vida. Este relato de experiência objetiva apresentar uma intervenção realizada junto a um grupo de educadores da rede pública de ensino no município de Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil, localizado na região do Vale do Paranhana. A roda de conversa, permeada pela escuta ativa e construção coletiva, abordou a analogia do desenvolvimento socioemocional, representada por uma caixa de ferramentas para lidar com emoções, gerenciar metas de vida e estabelecer relações saudáveis. Na opinião dos participantes, o espaço favoreceu o acolhimento e reflexão, permitindo reconhecer que já utilizavam algumas dessas ferramentas em suas práticas diárias na escola, mesmo que de forma intuitiva. A partir da intervenção, os educadores puderam nomear, validar e reconhecer a intencionalidade dessas habilidades, ampliando sua consciência sobre o papel que desempenham no cuidado de si e do outro. Percebe-se que, dentre as exigências do processo educativo, para além do domínio de conteúdo e didática, educar também requer equilíbrio emocional, olhar atento, escuta empática e resiliência para lidar com contextos adversos, múltiplas demandas e realidades complexas. Os educadores relataram sentir-se fortalecidos, sensíveis às próprias emoções e mais atentos às necessidades emocionais do ambiente escolar. Conclui-se que intervenções psicossociais baseadas no fortalecimento de vínculos e na valorização dos sujeitos em seus contextos podem atuar como elemento estratégico para o Desenvolvimento Regional, por promoverem escuta, debate e empoderamento na e da comunidade, ampliando possibilidades de transformação social.

Palavras-chave: Contexto escolar. Habilidades socioemocionais. Extensão universitária.

ABSTRACT: Socioemotional skills are required of us daily in various circumstances, involved in processes related to learning, being, and interacting, necessitating the stimulation and development of these resources throughout our lives. This experience report aims to present an intervention conducted with a group of educators from the Public Education Network in the municipality of Taquara/RS, in the Vale do Paranhana region. The discussion circle, guided by active listening and collective construction, addressed the analogy of socioemotional development as a toolbox for managing emotions, setting life goals, and establishing healthy relationships. According to the participants, the space fostered reception and reflection, allowing them to recognize that they were already using

some of these tools in their daily school practices, even if intuitively. Through the intervention, educators were able to name, validate, and acknowledge the intentionality of these skills, increasing their awareness of the role they play in caring for themselves and others. It is evident that, among the demands of the educational process, beyond mastery of content and teaching methods, educating also requires emotional balance, attentive observation, empathetic listening, and resilience to deal with adverse contexts, multiple demands, and complex realities. Educators reported feeling empowered, more sensitive to their own emotions, and more attentive to the emotional needs of the school environment. It is concluded that psychosocial interventions based on strengthening bonds and valuing individuals in their contexts can act as a strategic element for Regional Development, by promoting listening, dialogue, and empowerment within and of the community, thereby expanding possibilities for social transformation.

Keywords: Socioemotional skills. School context. University extension.

1. INTRODUÇÃO

As habilidades socioemocionais são cada vez mais reconhecidas como dimensões essenciais do desenvolvimento humano, perpassando não apenas a vida pessoal, mas também os espaços de aprendizagem e de trabalho. Elas dizem respeito à capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis, desenvolver empatia e gerenciar metas de vida. No contexto educacional, essas competências se revelam fundamentais, uma vez que educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também o exercício constante de ser, conviver e aprender em coletividade (Tamura et al, 2025).

A literatura aponta que estimular e cultivar tais habilidades ao longo da vida contribui significativamente para a construção de ambientes escolares mais saudáveis, colaborativos e capazes de promover bem-estar tanto para os estudantes quanto para os educadores. No entanto, apesar de sua relevância, ainda são comuns práticas pedagógicas centradas prioritariamente no cognitivo, deixando em segundo plano a dimensão socioemocional do processo formativo. Isso gera um desafio para docentes que, ao mesmo tempo em que enfrentam múltiplas demandas acadêmicas e institucionais, necessitam desenvolver resiliência, equilíbrio emocional e sensibilidade para lidar com a complexidade das relações no cotidiano escolar (Manfré, 2021).

A integração das competências socioemocionais no ambiente escolar configura-se como um imperativo pedagógico na contemporaneidade, fundamentado tanto pela

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que reconhecem a formação integral como eixo estruturante do processo educativo. A BNCC estabelece que "a educação deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos estudantes" (Brasil, 2018, p. 8), atribuindo às competências gerais a função de articular conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à autonomia, empatia, responsabilidade e resolução de conflitos. Corroborando essa perspectiva, o RCG salienta a importância de promover aprendizagens que fortaleçam a identidade, a convivência e o autocuidado, compreendendo a escola como espaço privilegiado de construção de vínculos e valores (Rio Grande do Sul, 2018). Assim, a abordagem sistemática das competências socioemocionais torna-se essencial para o desenvolvimento pleno do sujeito, contribuindo para a formação cidadã e para o enfrentamento dos desafios sociais e emocionais do século XXI.

Este estudo alinha-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que busca "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". A investigação realizada ganha ainda mais relevância ao ser situada em Taquara/RS, município que, conforme a última atualização do Índice de Desenvolvimento Sustentável (2022), apresenta um desempenho classificado como médio. Tal realidade evidencia avanços, mas também revela limitações importantes, sobretudo no que se refere à educação. Entre os indicadores, chama atenção o baixo percentual de jovens entre 18 e 19 anos com o ensino médio concluído, associado a taxas, consideradas pela escola em que o trabalho foi realizado, preocupantes de evasão escolar já no Ensino Fundamental II. Esse cenário demonstra que, para além de políticas educacionais universais, são necessárias estratégias contextualizadas, capazes de dialogar com os desafios sociais, econômicos e culturais locais. Nesse sentido, a ênfase no desenvolvimento socioemocional proposta neste estudo contribui de forma direta para o alcance da ODS 4, uma vez que promove não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo vínculos, estimulando a permanência escolar e ampliando oportunidades de futuro (IDSC, 2022).

A intervenção aqui relatada foi realizada em uma escola localizada na zona rural do município de Taquara/RS, região do Vale do Paranhana, marcada por características socioeconômicas que impactam diretamente os processos educativos. A instituição atende turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, acolhendo estudantes de

diferentes faixas etárias e estágios de desenvolvimento, o que amplia os desafios pedagógicos e formativos enfrentados pela equipe docente. Trata-se de um território em que parte significativa das famílias está inserida em atividades laborais de base produtiva, como a indústria calçadista e a extração mineral em pedreiras (loais de exploração de pedra grês), atividade historicamente associada ao trabalho braçal, insalubre e de elevado risco ocupacional. Soma-se a esse contexto a dificuldade de acesso e deslocamento, já que muitos estudantes residem em áreas afastadas e enfrentam obstáculos relacionados ao transporte escolar. Tais condições, associadas à vulnerabilidade social, têm repercussões no cotidiano escolar, como a evasão de adolescentes, a inserção precoce de meninos em atividades laborais informais nas pedreiras e o envolvimento de meninas em relacionamentos conjugais precoces, situações fortemente influenciadas pela cultura local.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais relevante desenvolver práticas formativas que favoreçam o fortalecimento das competências socioemocionais, compreendidas como recursos fundamentais para a promoção do bem-estar e para a construção de trajetórias escolares mais consistentes. O conceito de aprendizagem socioemocional baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento integral do indivíduo não se limita à instrução intelectual, de modo que incorporá-la ao contexto escolar significa adotar a perspectiva de uma educação integral (Moro; Pagame, Knoener, 2024).

É nesse contexto que se insere a experiência realizada com educadores da rede pública de ensino do município de Taquara/RS, na região do Vale do Paranhana. A intervenção buscou, por meio de uma roda de conversa, mobilizar reflexões sobre o desenvolvimento socioemocional a partir da metáfora da “caixa de ferramentas”, concebida como um repertório de recursos para lidar com emoções, gerir metas e aprimorar as relações interpessoais. Ao valorizar o acolhimento, a identificação e a construção coletiva, a atividade permitiu aos participantes reconhecerem que muitas dessas ferramentas já faziam parte de suas práticas, mesmo que de modo intuitivo, fortalecendo-os diante dos desafios cotidianos da docência.

2. MATERIAL E MÉTODO

Com o intuito de compartilhar uma vivência extensionista, a metodologia deste artigo organiza-se no formato de relato de experiência, descrevendo uma ação formativa

conduzida em agosto de 2025, com docentes de uma escola da rede pública de ensino do município de Taquara, localizado no Vale do Paranhana, região do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, que atende turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O relato de experiência constitui-se como um registro reflexivo de práticas concretas que emergem de processos de ensino, extensão ou investigação, e não como um estudo de caráter experimental ou estatístico (Lüdke; Cruz, 2010). Nesse sentido, o foco volta-se para a sistematização da intervenção e para a análise crítica dos sentidos atribuídos pelos participantes à vivência, possibilitando a construção de conhecimento a partir da prática.

A atividade foi conduzida por mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), com experiência em intervenções psicossociais, atuando como facilitadoras de processos coletivos. A estrutura metodológica seguiu as etapas previstas nas ações extensionistas: (1) Diagnóstico – encontro prévio com a gestão escolar para levantamento de demandas locais e definição das necessidades formativas; (2) Planejamento – elaboração da proposta de intervenção, definição do público-alvo, escolha da abordagem teórica e preparação dos recursos e materiais; (3) Intervenção – realização da roda de conversa formativa com os professores, mediada pela escuta ativa e pela construção coletiva, tomando como metáfora a “caixa de ferramentas” socioemocionais; (4) Avaliação – espaço de reflexão ao final do encontro, em que os participantes registraram suas percepções sobre a experiência e apontaram possibilidades de continuidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos dos professores evidenciam que a realidade da escola rural está diretamente atravessada por condições socioeconômicas e culturais que desafiam a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além das dificuldades de transporte e da distância entre o domicílio e a escola, destacou-se a evasão escolar entre adolescentes, frequentemente relacionada a fenômenos como o casamento precoce de meninas e a inserção informal de meninos no trabalho em pedreiras da região. Essas pedreiras, enquanto espaços de extração de pedra grês, representam uma forma de trabalho árduo e remuneração considerada justa pelo público local, que embora constitua importante fonte de sustento para muitas famílias, expõe jovens a riscos físicos e à

interrupção de suas trajetórias escolares. Neste sentido, o trabalho na adolescência é uma realidade para muitos brasileiros, especialmente para aqueles oriundos de camadas sociais menos privilegiadas, exercendo uma influência significativa na trajetória do adolescente, e assumindo significados particulares em sua experiência de vida (Rezende; Resende; Costa, 2023). Os mesmos autores referem que nesse contexto, as formas de socialização, as relações estabelecidas entre educação e atividade laboral e os modos de viver, pensar, agir e interagir podem restringir o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida adulta (Rezende; Resende; Costa, 2023).

Tais situações revelam como elementos culturais e econômicos do território contribuem para naturalizar a saída precoce dos adolescentes do ambiente escolar. A permanência escolar em contextos rurais ou socialmente vulneráveis está frequentemente condicionada às dinâmicas econômicas locais, que muitas vezes incentivam a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho informal, impactando diretamente suas trajetórias educacionais (Arroyo, 2018). Assim, compreender o território como espaço de produção de sentidos, práticas e oportunidades torna-se fundamental para a construção de estratégias educativas mais sensíveis às realidades locais.

Nesse contexto, a ação formativa possibilitou aos docentes refletirem sobre a necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, reconhecendo que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como resiliência, empatia e autoconhecimento podem constituir uma estratégia significativa para fortalecer os vínculos com os estudantes e enfrentar, de forma coletiva e sensível, os desafios impostos por essa realidade. Em grande parte dos países, a promoção da saúde recebe pouca prioridade nas escolas, e muitos profissionais da educação, especialmente professores, não reconhecem ou desconhecem sua função no âmbito da saúde mental (Jourdan et.al, 2008). Adotar uma perspectiva contextual na promoção da saúde implica considerar os ambientes nos quais as pessoas vivem e trabalham tornando-os objetos de investigação e intervenção, contemplando as necessidades e potencialidades presentes em cada realidade específica (Poland; Kruppa; McCall, 2009).

No que tange às percepções antes e depois da realização do encontro formativo, os participantes demonstraram mudanças significativas em termos de reconhecimento sobre as práticas relacionadas ao manejo de conflitos e competências socioemocionais. Muitos relataram que já utilizavam estratégias relevantes (como escuta ativa, empatia e observação), mas sem reconhecer formalmente essas ações como ferramentas

pedagógicas de cunho socioemocional. Após o encontro, relataram uma visão mais clara e estruturada sobre essas práticas, sentindo-se mais seguros, confiantes e preparados para atuar de forma empática e propositiva com a intencionalidade de desenvolvimento socioemocional. Há destaque para a valorização do diálogo, mediação de conflitos, práticas restaurativas e escuta ativa como instrumentos fundamentais na resolução de conflitos escolares. Esse resultado dialoga com estudos que indicam que processos formativos voltados ao desenvolvimento socioemocional dos educadores contribuem para ampliação da consciência sobre práticas já presentes no cotidiano pedagógico, fortalecendo a intencionalidade educativa dessas ações e ampliando a capacidade de manejo de conflitos no contexto escolar (Facchinetti, 2024; Jennings; Greenberg, 2009).

Quando questionados acerca de ações consideradas importantes para o cuidado e o desenvolvimento socioemocional, os participantes evidenciaram uma compreensão abrangente e humanizada do ambiente escolar, apontando sugestões como: escuta ativa e empatia, tanto com os alunos quanto com os colegas de trabalho; criação de ambientes seguros, afetivos e acolhedores; estabelecimento de rotinas de acolhimento e espaços de fala; formação continuada, com momentos de reflexão coletiva e compartilhamento de experiências; trabalho sistemático com habilidades socioemocionais, não apenas com os alunos, mas também com os educadores; parcerias com as famílias, visando uma rede de apoio mais ampla e efetiva; atenção e cuidado com a saúde mental dos professores, reconhecendo o impacto do bem-estar docente no processo educativo.

De forma geral, os participantes avaliam as relações e interações no ambiente escolar de maneira positiva, destacando um clima de acolhimento, cooperação e apoio mútuo entre colegas, direção e demais membros da comunidade escolar. A presença de empatia, respeito, abertura ao diálogo e disposição para ouvir são percebidas como fatores que favorecem um ambiente agradável e produtivo, contribuindo para o desenvolvimento social e integral dos alunos. Pesquisas sobre clima escolar indicam que ambientes educativos caracterizados por relações de respeito, cooperação e apoio mútuo favorecem não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também melhores resultados acadêmicos e maior engajamento escolar (Santos, 2022; Silva; Negreiros; Freire, 2021; Souza; Thapa et al., 2013). Por conseguinte, há o reconhecimento do empenho coletivo para tornar as interações cada vez mais saudáveis e próximas, bem como a existência de ações preventivas e estratégias voltadas ao fortalecimento desses vínculos. Ainda assim, alguns

apontam que há espaço para melhorias e que situações pontuais demandam estratégias específicas para serem resolvidas de forma efetiva, reforçando que o caminho de construção de relações escolares mais colaborativas e respeitosas é contínuo e requer compromisso de todos os envolvidos.

Quanto aos projetos e práticas interdisciplinares que promovem a proteção, o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional, a maior parte dos participantes afirmou que a escola já desenvolve iniciativas nesse sentido, como atividades integradas às aulas, ações no contraturno, momentos de leitura, dinâmicas em grupo e práticas de escuta e acolhimento. Apesar disso, foram apontadas lacunas, especialmente nos anos finais, onde se percebe menor integração entre professores e menor frequência dessas práticas. Tal cenário reforça a importância do empenho coletivo e da sistematização de estratégias que garantam a participação de todos os segmentos escolares, assegurando a continuidade e o alcance das ações. Nessa perspectiva, Koehler, Gonzales e Marpica (2021) destacam a relevância de projetos e intervenções que possibilitem aos jovens expressar e problematizar as realidades e relações que permeiam suas experiências sociais. Tais iniciativas também contribuem para fortalecer a interlocução entre os campos da educação e da saúde, criando condições para processos reflexivos que favoreçam a construção de um desenvolvimento juvenil crítico, integral e sensível à pluralidade de contextos e trajetórias.

Essas percepções dialogam com a literatura contemporânea sobre saúde mental nas instituições educativas, que destaca a relevância da colaboração entre diferentes setores e da valorização dos vínculos afetivos como estratégias essenciais para a construção de ambientes escolares saudáveis e inclusivos. Nesse contexto, práticas extensionistas que integram escuta, vínculo e cuidado contribuem para o fortalecimento de redes de apoio mais sensíveis e responsivas aos desafios psicossociais vivenciados por alunos, professores e demais atores da comunidade escolar (Oliveira et al. 2024). Na mesma perspectiva, Jourdan et.al. (2008) apontam que o futuro da promoção da saúde nas escolas passa pelo fortalecimento da formação de professores a nível global.

Os participantes expressam uma percepção amplamente positiva da escola enquanto espaço de cuidado e acolhimento, ressaltando a função humanizadora e relacional do ambiente escolar. A escola é majoritariamente descrita como um lugar afetivo, que valoriza o bem-estar dos alunos e se compromete com o desenvolvimento

integral da comunidade escolar. Dentre os principais eixos temáticos identificados nas falas, tem-se:

- Acolhimento afetivo e escuta ativa: A escola é vista como um “*lar*” (sic), um espaço em que há escuta, acolhimento e validação de sentimentos e experiências, especialmente dos alunos, mas também da comunidade escolar como um todo.
- Função ampliada da escola: Muitos participantes destacam que a escola extrapola o papel educativo tradicional, assumindo uma função social essencial, especialmente em contextos familiares vulneráveis em que representa o único espaço de suporte emocional disponível aos alunos.
- Comprometimento da equipe escolar: Há valorização explícita do papel da equipe diretiva e dos professores, apontados como agentes ativos no cuidado com os alunos e no fortalecimento de vínculos interpessoais.
- Reconhecimento de avanços e necessidade de ampliação: Ainda que a maioria veja avanços, há também uma percepção crítica e propositiva, reconhecendo que “*há sempre mais a ser feito*” (sic), sobretudo no que diz respeito a ações voltadas ao bem-estar e saúde mental dos profissionais da educação.
- Integração entre emoções e aprendizagem: A escola é percebida como um contexto em que as emoções estão entrelaçadas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo o desenvolvimento humano visto como elemento central da prática pedagógica.

O fortalecimento das competências socioemocionais no ambiente escolar demanda um olhar interdisciplinar e colaborativo, representando importante espaço de intervenção para os profissionais da Psicologia. Ao promoverem ações de formação continuada junto a educadores e gestores, por meio de ações de intervenções psicossociais e espaços de escuta qualificada, os (as) psicólogos (as) contribuem para ampliar a capacidade dos professores de compreender e manejar questões emocionais e relacionais que permeiam o cotidiano escolar, oportunizando tanto psicoeducação sobre temas na área, quanto autoconhecimento, ao permitir que os docentes reflitam sobre seu próprio funcionamento e gerenciamento socioemocional. As abordagens preventivas eficazes no contexto escolar são aquelas que aumentam a motivação dos alunos para hábitos saudáveis e fomentam seu pensamento crítico sobre as consequências nocivas dos comportamentos de risco mais comuns (Pulimeno, 2020).

Essas práticas interventivas favorecem não apenas o bem-estar de educadores e educandos, mas também o aprimoramento do próprio processo de ensino-aprendizagem

e a construção de uma cultura escolar mais humanizada e acolhedora. Além disso, intervenções psicossociais baseadas no fortalecimento de vínculos e na valorização dos sujeitos em seus contextos podem atuar como elemento estratégico para o desenvolvimento regional, por promoverem escuta, debate e empoderamento na e da comunidade, ampliando possibilidades de transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional, entendido como um conjunto de competências que auxiliam na gestão das emoções, na construção de relações saudáveis e na tomada de decisões responsáveis, revelou-se um elemento fundamental para enfrentar os desafios cotidianos da docência e da vida comunitária. A experiência vivida na escola da zona rural de Taquara/RS evidenciou que, diante de um contexto marcado por vulnerabilidades sociais, culturais e econômicas, práticas formativas que valorizam a escuta, o acolhimento e a reflexão coletiva tornam-se verdadeiras ferramentas para os caminhos da vida. Mais do que um recurso pedagógico, as habilidades socioemocionais mostraram-se como dispositivos de cuidado e fortalecimento, capazes de ampliar a consciência dos educadores sobre seu papel enquanto agentes de transformação em seus territórios.

Os relatos dos docentes indicam que muitas estratégias socioemocionais já eram utilizadas de forma intuitiva, mas que o encontro formativo possibilitou nomear, validar e estruturar essas práticas, conferindo intencionalidade às ações pedagógicas. Ao reconhecerem a relevância de competências como empatia, resiliência, escuta ativa e autoconhecimento, os educadores puderam refletir sobre seu próprio funcionamento e a maneira como suas atitudes impactam diretamente o aprendizado, o bem-estar e o engajamento dos alunos. Essa conscientização evidencia que a promoção de habilidades socioemocionais vai além do desenvolvimento individual, estendendo-se ao fortalecimento do clima escolar, à criação de ambientes afetivos e seguros e à construção de relações mais colaborativas entre todos os membros da comunidade educativa.

Além disso, a experiência aponta que a integração entre emoções e aprendizagem é central para a prática pedagógica, reforçando que a educação, em contextos vulneráveis, assume um papel ampliado, atuando como espaço de suporte social e emocional, especialmente diante da ausência de recursos ou suporte adequado em outras esferas da vida dos estudantes. Observa-se que, quando há articulação entre diferentes atores do

contexto escolar e comunitário, pode-se fortalecer redes de apoio capazes de contribuir na prevenção de desafios complexos, como a evasão escolar precoce, o trabalho infantil e o casamento adolescente, os quais afetam não apenas o percurso educacional, mas também as perspectivas de desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Corroborando com este viés, estudos sugerem que oficinas podem representar espaços coletivamente construídos de fala, escuta e troca entre os participantes, favorecendo a ampliação das reflexões sobre os modos singulares de pensar e agir dos adolescentes, bem como a elaboração de emoções, sentimentos e questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e identitário (Koehler; Gonzales; Marpica, 2021).

As autoras também destacam a relevância de iniciativas que promovam o protagonismo juvenil diante das adversidades, possibilitando que os próprios jovens reconheçam e atribuam sentido às contribuições das temáticas trabalhadas no processo formativo. Por fim, a experiência narrada neste artigo evidencia que o desenvolvimento socioemocional constitui não apenas um recurso pedagógico, mas também um vetor de transformação social e regional. Ao fortalecer competências individuais e coletivas, ampliar a consciência sobre as relações interpessoais e valorizar o protagonismo dos sujeitos em seus contextos, essas práticas contribuem para a construção de comunidades mais solidárias, conscientes e resilientes. O investimento em formação continuada, em práticas deliberadas e sistematizadas de promoção do bem-estar e em estratégias de integração escolar demonstra-se, assim, um caminho promissor para a criação de escolas humanizadas, capazes de promover desenvolvimento integral e impactar positivamente a sociedade em múltiplos níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. *Educação & Sociedade*, v. 39, p. 1098-1117, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FACCHINETTI, Débora Rêgo Chaves et al. Aprendizagem socioemocional: fomentando competências para a vida no ambiente escolar. *ARACÊ*, v. 6, n. 2, p. 1539-1552, 2024.

IDSC–BR – Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil. Brasília, DF: Instituto Cidades Sustentáveis. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/4321204/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

JOURDAN et.al. The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. **Promotion & education**. 15. 36-8, 2008. DOI: [10.1177/1025382308095657](https://doi.org/10.1177/1025382308095657)

KOEHLER, S.M.F.; GONZALES, N.G.P.; MARPICA, J.B. **A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes**. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 168-185, abr. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000100011

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/20/18>. Acesso em 30 de jun. 2025.

MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>.

MORO, A.; PAGAIMÉ, A.; KNOENER, D. F. (orgs.) **Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo** (RME/SP), v.66, p. 52-65, 2024. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. DOI 10.18222/fcc-dpe-2024_1

OLIVEIRA, B. D. C. 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, p. e34077, 2024.

POLAND, B.; KRUPA, G.; MCCALL, D. Settings for Health Promotion: An Analytic Framework to Guide Intervention Design and Implementation. **Health Promotion Practice**; 10(4): 505-516, 2009. doi:[10.1177/1524839909341025](https://doi.org/10.1177/1524839909341025)
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1524839909341025>

PULIMENO et.al. School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. **Health Promot Perspect**. Nov 7;10(4):316-324, 2020. doi: 10.34172/hpp.2020.50.

REZENDE, M.P.; RESENDE, M.H.P.de; COSTA, D.F. O impacto do trabalho precoce na adolescência. In: SILVEIRA, Cristiane Aparecida; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz (org.). **Trabalho da criança e do adolescente: história, perspectivas e desafios**. Ribeirão Preto: CAEd/EERP-USP, 2023. p. 103-126. Disponível em: https://conteudosdigitais.eerp.usp.br/ebooks/Trabalho_da_crianca_e_do_adolescente_historia_perspectivas_e_desafios_Capitulo_6.pdf

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais**. Porto Alegre: SEDUC, 2018.


SANTOS, João Marcos Vitorino dos. Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise /João Marcos Vitorino dos Santos, Joyce Mary Adam. – São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022.


SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fausto; FREIRE, Sandra Elise de Assis; Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Rev. NUFEN* v.13, n.1, 202.


TAMURA, A. L. H.; VALERIO, Nelson Iguimar; CARREIRA, Vinicius de Carvalho; FEIJÓ, Marianne Ramos. Bumerangue: metáforas para reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 3, p. 01-17, jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.3-356>.


THAPA, Amrit et al. A review of school climate research. **Review of educational research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

Credenciais da/os autora/es

Ketlin da Silva Viana. Mestranda, graduada em Psicologia (Faculdade Integradas de Taquara - FACCAT).  Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2506-447X>
E-mail: ketlinviana@sou.faccat.br

Camila Roberta Lahm Vieira. Mestranda, graduada em em Psicologia (Faculdade Integradas de Taquara - FACCAT).  Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6216-015X>
E-mail: camilavieira@sou.faccat.br

Débora Janair Carlos Mello. Mestranda, graduada em em Psicologia (Faculdade Integradas de Taquara - FACCAT).  Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4513-1413> E-mail: deboramello@sou.faccat.br

Patrícia Manozzo Colossi. Psicóloga, Doutora e Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos). Docente do PPGDR - FACCAT.  Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2038-1491> E-mail: patriciacolossi@faccat.br

Endereço para correspondência: Ketlin da Silva Viana. Rua União da Ilha, n.159, Bairro Fazenda Fialho CEP 95.600-000, Taquara/RS. E-mail: ketlinviana@sou.faccat.br

Recebido: 11/09/2025.

Aceito: 05/10/2025.