

Clima escolar e o impacto de intervenções pedagógicas na mediação docente, segurança emocional e aprendizagem**Rita Tayná Cavalcante de Souza Guimarães**

Universidade Estácio de Sá, Maceió, AL, Brasil

Pedro Henrique Matias Marques Gomes

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Angelina Nunes de Vasconcelos

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

Gabriel Fortes

Universidad Alberto Hurtado, Santiago do Chile, Chile

RESUMO

O artigo analisa como intervenções pedagógicas e estruturais influenciam o clima escolar, com foco no desenvolvimento socioemocional e acadêmico de alunos do Ensino Fundamental I. A partir de um relato de experiência, descrevem-se estratégias como reorganização do espaço físico, escuta ativa, ensino de habilidades socioemocionais e formação docente. Os resultados evidenciam redução de conflitos, aumento do engajamento e melhoria no desempenho escolar. Também é proposto um protocolo de intervenção estruturado em níveis (individual, grupal e coletivo), com metas de curto e longo prazo. A análise reforça que vínculos afetivos positivos, segurança emocional e cooperação entre educadores, alunos e famílias são essenciais para uma aprendizagem significativa. Conclui-se que intervenções planejadas, integradas ao cotidiano escolar, promovem um clima favorável ao bem-estar e ao sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Clima escolar. Relações interpessoais. Habilidades socioemocionais.**School climate and the impact of pedagogical interventions on teacher mediation, emotional safety and learning****ABSTRACT**

This article examines how pedagogical and structural interventions can influence school climate, focusing on the socioemotional and academic development of elementary students. Based on a teaching experience report, the study describes strategies such as classroom reorganization, active listening, socioemotional skill development, and teacher training. Results show conflict reduction, increased engagement, and improved academic performance. A multi-tiered intervention protocol is proposed, with short- and long-term goals at individual, group, and class levels. The findings emphasize that emotional security, strong interpersonal bonds, and collaboration among educators, students, and families are essential for meaningful learning. The study concludes that structured, school-integrated interventions foster a climate that supports both well-being and academic achievement practices.

Keywords: School climate. Interpersonal relationships. Socioemotional skills.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi explorar e discutir, através de um relato de experiência, as formas pelas quais diferentes intervenções estruturais e pedagógicas, principalmente através de eixos relacionais, metodológicos e físico-estruturais podem influenciar o clima escolar. Para tal, estabelecemos, aqui, uma visão analítica que leve em consideração o papel da sala de aula e a mediação docente no desenvolvimento socioemocional das crianças do ensino fundamental I, com foco nas relações entre pares, vínculos entre diversos atores e seus efeitos na aprendizagem.

Compreende-se, aqui, a sala e o ambiente escolar enquanto espaços sociais onde crianças e adolescentes vivenciam grande parte das suas relações sociais, vivenciando uma ampla gama de interações e experiências que moldam não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas habilidades sociais e emocionais (Abed, 2016).

Levando tais aspectos em consideração, levanta-se aqui questões sobre como o professor pode intervir de forma a favorecer um ambiente mais acolhedor e até que ponto, através de suas práticas pedagógicas, é possível para o docente intervir na construção de vínculos em relação à criança e demais atores do ambiente escolar e como essas intervenções influenciam, potencialmente, o clima escolar.

Importante ressaltar que ter vínculo, ouvir o aluno e tornar o ambiente acolhedor e seguro são questões imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças, sendo este um conceito amplamente reconhecido e defendido na literatura educacional, como ressaltado por Zins *et al.* (2004), o desenvolvimento socioemocional é fator central para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral dos alunos.

Neste sentido, caracteriza-se o desenvolvimento socioemocional enquanto a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções, bem como de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e positivos, além das próprias habilidades e repertórios específicos que compõem tal desenvolvimento como um todo.

e acordo com Durlak *et al.* (2011, p. 405), "programas de educação socioemocional têm mostrado melhorar significativamente tanto o comportamento social quanto o desempenho acadêmico dos alunos". Assim, através de experiências e seus relatos, é possível compreender que promover um ambiente de aprendizado acolhedor que propicie escuta e voz ativa aos

estudantes é fundamental para construir um lugar de aprendizado eficaz em termos de aprendizagem e desenvolvimento integrais e significativos.

As relações interpessoais na sala de aula, em especial a relação aluno/professor, têm um impacto substancial em diferentes aspectos tais quais bem-estar emocional tanto da criança quanto do professor, redução de conflitos entre estudantes etc. (Hernández *et al.*, 2017). Todavia, como ressaltado pela pesquisa de Hernández *et al.* (2017), acerca do papel mediador do professor em termos das relações interpessoais em sala de aula, para além dos fatores supracitados observa-se, também, um valor preditivo em relação ao desempenho acadêmico nos anos iniciais do ensino fundamental, em que os autores observaram um maior sucesso acadêmico nos casos onde a relação aluno/professor é considerada positiva.

Neste sentido, pode-se levar em consideração que casos onde tal relação aluno/professor é considerada conflituosa e, para além, a criança não percebe a figura do professor enquanto alguém em que pode confiar, o próprio processo de ensino/aprendizagem torna-se menos efetivo tanto em termos de sucesso acadêmico, quanto em termos de uma aprendizagem mais significativa (Bardagi, Hutz, 2012; Hernández *et al.*, 2017). Sendo a confiança percebida por parte do aluno um elemento central para que se estabeleça um ambiente propício à troca de conhecimentos. Havendo essa percepção de confiança, o aprendizado e a convivência tendem a ser mais harmônicos, promovendo também uma experiência de aprendizagem mais livre e espontânea (Bardagi, Hutz, 2012).

Pode-se concluir, portanto, que relações positivas e de apoio possuem o potencial de favorecer um clima escolar favorável, onde os alunos se sentem seguros e motivados para aprender e desenvolver relações mais positivas. Em contraste, interações interpessoais negativas podem criar um ambiente hostil que prejudica o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos, principalmente em casos onde perdura-se a manutenção de hostilidades em relação ao tempo, mas também em relação a construção e uma cultura escolar como um todo (Lleras, 2008).

Para além, a aprendizagem acadêmica está diretamente ligada ao desenvolvimento socioemocional e a percepção de alunos em relação a segurança proporcionada, ou não, pelo ambiente escolar (Ripski; Gregory, 2009). Neste sentido, estudo de Ripski e Gregory (2009) investiga a relação entre a percepção de segurança no ambiente escolar, o desenvolvimento

socioemocional e a aprendizagem acadêmica, destacando que esses elementos estão intrinsecamente conectados. Os autores demonstram que a percepção individual de vitimização, como bullying, está associada a menor engajamento comportamental (Exemplo: participação em aula, cumprimento de tarefas) e menor desempenho em leitura e matemática. Isso sugere que experiências negativas diretas afetam a capacidade do aluno de se concentrar e interagir positivamente com o ambiente escolar, comprometendo seu progresso acadêmico.

Além disso, em nível coletivo, escolas com percepções compartilhadas de hostilidade entre pares apresentam engajamento geral mais baixo e desempenho inferior em leitura, indicando que um clima escolar hostil prejudica não apenas indivíduos, mas toda a comunidade educacional.

Neste sentido, a pesquisa de Fredrickson (2001) sugere que emoções consideradas enquanto positivas podem favorecer repertórios cognitivos e promover um maior envolvimento em atividades acadêmicas. Portanto, ao considerar a criação de um ambiente de sala de aula que apoie o desenvolvimento socioemocional, deve-se pensar estratégias de intervenção enquanto essenciais para apoiar crianças que enfrentam dificuldades socioemocionais, em detrimento de uma educação puramente conteudista e que assuma o desenvolvimento socioemocional enquanto um papel externo à escola. Identificar e implementar práticas e intervenções eficazes torna-se, neste contexto, crucial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial. Segundo Weare e Nind (2011), programas de intervenção que focam no desenvolvimento socioemocional podem ter um impacto significativo na redução de problemas comportamentais e no aumento da autoestima dos alunos.

Essas intervenções podem variar desde programas de educação socioemocional e técnicas de gestão de comportamento até abordagens mais específicas e individualizadas. O presente relato de experiência abordará a influência do clima escolar em relação às práticas pedagógicas, as dinâmicas das relações interpessoais, o desenvolvimento socioemocional e aprendizagem acadêmica.

CLIMA ESCOLAR E APRENDIZAGEM

O clima escolar é um conceito fundamental para compreender os fatores que influenciam o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos. Trata-se de

<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/index>

uma construção multidimensional que envolve aspectos sociais, emocionais, organizacionais e físicos da escola (Larson *et al.*, 2020). Ele se refere à atmosfera geral da instituição, incluindo as interações cotidianas, os valores compartilhados, as normas de convivência, a qualidade das relações interpessoais e a percepção de segurança e justiça por parte dos membros da comunidade escolar (Mitchell *et al.*, 2010). Essa atmosfera influencia diretamente não apenas o bem-estar dos alunos, mas também sua motivação, seu engajamento e, consequentemente, sua aprendizagem (Skinner; Belmont, 1993).

Segundo Wang e Degol (2016), o clima escolar pode ser organizado em quatro grandes domínios: ambiente acadêmico, comunidade, segurança e ambiente institucional. O ambiente acadêmico diz respeito à qualidade da instrução, às práticas avaliativas e às expectativas de alto desempenho estabelecidas na escola. O domínio da comunidade envolve o senso de pertencimento, a colaboração entre os diferentes membros da escola e o envolvimento das famílias e parceiros externos. Já a segurança refere-se tanto à proteção física quanto à segurança emocional e à clareza e justiça nas normas de convivência. Por fim, o ambiente institucional compreende a estrutura organizacional, os recursos materiais, a infraestrutura e elementos como o tamanho das turmas e a disponibilidade de materiais pedagógicos. Esses domínios estão inter-relacionados e se retroalimentam: melhorias em um aspecto tendem a gerar efeitos positivos nos demais.

Já com relação a importância do clima escolar para a aprendizagem, em metanálise realizada por Ali e colaboradores (2014), foi identificado que climas escolares positivos contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, favorecem a participação nas atividades escolares e estão associados à melhoria no desempenho em disciplinas como matemática e linguagem. Esses efeitos se tornam ainda mais evidentes quando o clima da escola promove suporte emocional, clareza de expectativas, equidade e relações de respeito.

Desta forma, o impacto do clima escolar sobre a aprendizagem pode ser compreendido por diferentes mecanismos. Um dos principais é a criação de um ambiente de segurança emocional, que permite que os alunos se sintam protegidos para se expressar, errar, arriscar-se intelectualmente e participar das atividades escolares sem medo de julgamento ou punição excessiva. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros, eles tendem a apresentar

menor nível de estresse, o que favorece a concentração e o uso mais eficiente dos recursos cognitivos. Além disso, um ambiente onde prevalece o respeito e a valorização da diversidade contribui para a construção de relações interpessoais mais saudáveis, o que, por sua vez, fortalece o senso de pertencimento e a identificação com a escola (Larson *et al.*, 2020),

A identificação com a escola é outro elemento chave nesse processo. Alunos que se sentem parte da comunidade escolar internalizam suas normas e valores, desenvolvendo maior motivação intrínseca para aprender (Skinner; Belmont, 1993). Eles persistem mais diante de dificuldades, participam com mais frequência das atividades propostas e desenvolvem maior responsabilidade com o próprio processo de aprendizagem. Mitchell *et al.*, (2010) identificaram que essa percepção de pertencimento media os efeitos do clima escolar sobre o desempenho em leitura e escrita, reforçando a ideia de que fatores afetivos e relacionais têm papel central no rendimento escolar.

A liderança escolar também exerce um papel estratégico na constituição do clima escolar. Escolas com líderes que articulam metas claras, valorizam o trabalho docente, promovem a escuta ativa e incentivam a participação dos diferentes atores tendem a apresentar um clima mais positivo. Amsalu e Belay (2024), em estudo com escolas etíopes, identificaram que o ambiente de ensino-aprendizagem e a liderança escolar explicam diretamente o desempenho acadêmico dos alunos, mediando inclusive os efeitos de fatores como segurança e ambiente físico. Isso indica que a infraestrutura, por si só, não garante um bom rendimento: é a maneira como a escola se organiza pedagogicamente e valoriza as relações que determinam o impacto real sobre a aprendizagem.

Outro estudo relevante para a compreensão do conceito de clima escolar é o de Huang (2024) ao elaborar que relações positivas entre professores e alunos e entre os próprios alunos estão fortemente associadas ao desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e prazer em aprender. Tais achados ressaltam a ideia de que o clima escolar não impacta apenas o desempenho tradicionalmente medido por notas e testes, mas também competências socioemocionais e cognitivas essenciais para o mundo contemporâneo.

O clima escolar atua, portanto, como mediador entre variáveis estruturais e pedagógicas e os resultados educacionais. A criação de um ambiente emocionalmente seguro, academicamente desafiador e socialmente inclusivo potencializa o aproveitamento das práticas

pedagógicas e amplia o alcance das políticas educacionais. Climas escolares negativos, por outro lado, tendem a gerar altos níveis de estresse, evasão, desmotivação e conflitos, o que compromete não apenas a aprendizagem, mas o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sugerindo, portanto, que estratégias voltadas à melhoria do clima escolar devem contemplar tanto a formação continuada de professores quanto o fortalecimento das relações entre os diferentes segmentos da escola. Programas de desenvolvimento profissional que integrem competências socioemocionais, estratégias de comunicação e práticas inclusivas são fundamentais para que os docentes consigam lidar com os desafios cotidianos e construir ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes. Além disso, a governança participativa, que inclui alunos e famílias na tomada de decisões, contribui para o aumento da corresponsabilidade e do engajamento com os projetos escolares (Maia; Lobo, 2013).

Dessa forma, fica evidente que o clima escolar não é um elemento periférico da vida escolar, mas sim um componente central da qualidade educacional. Sua influência sobre o rendimento acadêmico, o comportamento, a motivação e o bem-estar dos alunos torna o seu diagnóstico, monitoramento e aprimoramento uma prioridade para escolas que desejam promover uma aprendizagem significativa e equitativa. Partindo desse pressuposto, o presente relato de experiência propõe avaliar um conjunto de práticas adotadas em contexto de ensino fundamental e seus impactos, sendo melhor detalhado adiante.

MÉTODO

Coleta e Registro de dados

Este trabalho tem como base o relato de experiência a partir da prática pedagógica conduzida pela primeira autora enquanto professora de ensino fundamental. Os registros foram feitos a partir do uso de diários de campo, além dos registros cotidianos sistemáticos realizados na plataforma digital disponibilizada pela instituição de ensino no âmbito de sua atuação profissional. Sendo possível manter o controle e registro de informações diversas, tais como frequência dos alunos, troca de mensagens com famílias, planos de aula, avaliações, notas e, principalmente, registro contínuo e individualizados das expectativas acadêmicas e habilidades socioemocionais dos alunos.

Neste sentido, o diário de campo visou documentar as expressões e vivências quando

em contexto de andamento da rotina escolar, principalmente pelo seu caráter dinâmico e não totalmente sistematizado. Por outro lado, a utilização de informações providas dos registros efetuados no sistema de gestão escolar utilizado pela instituição possibilitou acesso sistemático a informações diversas através da ferramenta Sponte¹.

No âmbito acadêmico, o sistema possibilita o registro de dados quantitativos como frequência diária dos alunos, histórico de notas por disciplina, desempenho em avaliações e informações sobre conclusão de tarefas. Essas métricas permitem correlacionar intervenções pedagógicas (como atividades socioemocionais) com resultados acadêmicos mensuráveis.

O módulo comportamental do Sponte possibilita documentar indicadores qualitativos para observações de caráter socioemocional, tais quais registros de ocorrências (como conflitos entre alunos ou situações de colaboração), observações personalizadas dos professores sobre habilidades sociais e evolução individual em competências como autorregulação. A ferramenta também sistematiza comunicação família-escola, armazenando registros de reuniões, mensagens trocadas e feedbacks dos responsáveis.

CONTEXTO DE INSERÇÃO

O relato se baseia na inserção da primeira autora enquanto Professora em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental, sendo uma delas no turno matutino e outra no vespertino, em uma escola privada da cidade de Maceió/AL, tendo como foco a promoção de construção de vínculos entre professor e alunos, desenvolvimento acadêmico e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

De modo geral, a configuração das turmas em questão se deu por 26 alunos por turno e idades entre 7 e 8 anos. Cada turma também possui 3 adultos em sala, sendo a professora autora, assistente de sala e mediador educacional (função direcionada para o acompanhamento mais próximo de alunos que possuem diagnósticos relacionados ao desenvolvimento). As práticas aqui descritas levam em consideração, além dos diários de campo, os planejamentos de aula que são elaborados de forma semanal e incluem momentos de escuta ativa das demandas dos alunos, momentos de feedback professor/aluno, dinâmicas em grupo, atividades colaborativas,

¹ <https://www.sponte.com.br/>

rodas de conversa, adaptação de planos de aula, supervisão dos adultos em momentos de intervalo e etc. Ressaltando que a mesma ferramenta onde são feitos os registros de planos de aula também permite o registro e acompanhamento das demais informações e dados supracitados nesta sessão. Os tópicos a seguir descrevem as práticas conduzidas a partir de uma divisão de temas, assim como os resultados observados e suas devidas análises e interpretações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sala de aula, organização física e práticas pedagógicas

Entende-se aqui que a sala de aula não é apenas um espaço físico para a instrução acadêmica, mas também um ambiente onde as crianças se desenvolvem diariamente nos mais diversos âmbitos e onde elas precisam ser acolhidas pelas práticas pedagógicas.

Em consonância com essa ideia, o trabalho de Teixeira e Reis (2012) ao pensar a organização do espaço da sala de aula como um fator crítico para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, enfatiza que a disposição física, assim como a boa organização da rotina, tem o potencial de influenciar diretamente a dinâmica de interações, a colaboração e o bem-estar coletivo. O estudo ressalta ainda que a coerência entre a organização espacial e os objetivos pedagógicos, incluindo dimensões física, funcional, relacional e temporal, cria ambientes acolhedores e seguros, reduzindo comportamentos disruptivos e aumentando o engajamento (Teixeira; Reis, 2012).

Destaca-se, nesse contexto, a importância de uma análise crítica acerca das dinâmicas que permeiam a organização do ambiente pedagógico, considerando-se não apenas sua estruturação física e metodológica, mas também suas implicações simbólicas. Tais elementos são determinantes na construção de espaços educativos que favoreçam, de modo sistêmico, a promoção integral do bem-estar socioemocional dos alunos, mediante a articulação coerente entre práticas pedagógicas, gestão de interações e disposição de recursos materiais e simbólicos.

Como ilustração empírica desta discussão a partir do relato de experiência no processo de planejamento didático para a disciplina de História, houve um momento específico em que ao planejar três horas aula, foram priorizados exclusivamente os objetivos curriculares, com ênfase em competências cognitivas e conteudistas alinhadas às diretrizes propostas no currículo. Contudo, em um dia marcado por rupturas na rotina escolar, observou-se um padrão

comportamental coletivo caracterizado por interrupções frequentes e resistência às atividades propostas. Os alunos demonstraram priorizar demandas socioemocionais imediatas, evidenciando maior interesse em interações afetivas do que na assimilação de conteúdos programáticos. A partir dessa dinâmica, identificou-se um estado coletivo de agitação e nervosismo latente, incompatível com metodologias centradas na transmissão unilateral de conhecimento.

Diante deste cenário, optou-se por uma reconfiguração espacial colaborativa, organizando os alunos em disposição circular no ambiente físico, sendo então realizado um momento de conversa para que as crianças pudessem falar sobre seus interesses, rotinas e etc. para toda a turma e ter a interação mediada pelos adultos em sala por meio de rodadas de pergunta e *feedback* positivo, estratégia que substituiu o modelo expositivo tradicional por uma abordagem dialógica (Abreu-e-Lima, Alves, 2011; Teixeira, Reis, 2012). A análise desse contexto indicou a necessidade de flexibilização pedagógica, redirecionando o foco para práticas de escuta ativa e validação emocional. Assim, a situação serve enquanto ilustração da relevância de estratégias responsivas, capazes de harmonizar objetivos cognitivos com necessidades afetivas emergentes. Onde, inclusive, após a intervenção foi possível realizar duas horas de aula de forma harmoniosa, produtiva e com participação ativa dos alunos. Cumprindo-se a maior parte do planejamento inicial.

Com isso, é perceptível que as práticas pedagógicas que incorporam estratégias de apoio emocional, como *feedback* positivo e encorajamento, são essenciais para o desenvolvimento socioemocional (Abreu-e-Lima, Alves, 2011).

O estudo de Hamre e Pianta (2001, p. 626) aponta que: “Thus, from both teachers' and children's perspectives, the emotional connection between adults and children in schools is an important factor in children's school performance. Through the early elementary years there is substantial evidence supporting the link between the quality of teacher-child relationships and children's adaptation” (2001, p. 626).

Desta forma, compreende-se que práticas como reconhecer os esforços dos alunos, ouvi-los e proporcionar apoio individualizado celebrando as conquistas ajudam a criar um ambiente positivo que promove o desenvolvimento emocional.

Além do olhar cuidadoso de que eles precisavam conversar com os colegas e debater livremente, foi possível notar que a sala estava demasiadamente desorganizada. As crianças, juntas, ajudaram na organização do espaço físico, podendo inclusive trazer suas sugestões e contribuições para mudanças de organização.

Como evidenciado no episódio descrito, mudanças pedagógicas (exemplo: reconfigurar a metodologia de aula, priorizar a escuta ativa, introduzir feedbacks positivos) e alterações estruturais (exemplo: disposição circular dos mobiliários, coorganização do espaço físico pelos próprios estudantes) atuam como forças interdependentes que moldam o clima escolar e, por extensão, impactam diretamente a aprendizagem. Do ponto de vista ecológico, a sala de aula funciona como um microssistema (Bronfenbrenner, 1979); pequenas variações em seus elementos, sejam eles materiais, simbólicos ou relacionais, repercutem no senso de segurança, pertencimento e agência dos alunos. Ao abandonar momentaneamente o modelo expositivo e adotar uma abordagem dialógica, a professora não só atendeu a necessidades socioemocionais latentes, mas também explicitou uma mudança de locus de controle: do ensino centrado no professor para um ambiente que reconhece a voz discente como fonte legítima de conhecimento (Freire, 1996).

Essa transição potencializou a redução de tensões, restabeleceu o engajamento e permitiu retomar os objetivos cognitivos planejados sem perda substancial de conteúdo, revelando que um clima emocionalmente seguro pode potencializar a eficiência do tempo pedagógico (Hattie, 2009).

Sob a ótica da motivação autodeterminada, práticas que incluem validação emocional, oportunidade de escolha e cooperação favorecem a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, preditoras de maiores índices de persistência e rendimento (Ryan; Deci, 2020). Quando os alunos reorganizaram a sala, não só desenvolveram habilidades de responsabilidade coletiva, mas também transformaram simbolicamente o espaço em algo “seu”, elevando o comprometimento com as tarefas subsequentes. Estudos recentes corroboram que ambientes fisicamente acessíveis e emocionalmente responsivos diminuem comportamentos disruptivos e ampliam a atenção sustentada (OECD, 2023), efeito observado nas duas horas de aula subsequentes à intervenção.

Contudo, a adoção de práticas responsivas exige preparo docente para leitura contextual

e flexibilidade curricular. Se, por um lado, intervenções pontuais podem restaurar um clima positivo, por outro, mantê-las como exceção reforça a lógica de remediação emergencial. Assim, impõe-se uma reflexão sistêmica: mudanças estruturais e pedagógicas precisam ser sustentadas por políticas de formação docente, gestão participativa e infraestrutura adaptável, evitando que iniciativas isoladas se percam frente às pressões de cobertura curricular.

Conclui-se, portanto, com relação a este tópico, que alterações planejadas na configuração física da sala de aula, aliadas a estratégias pedagógicas voltadas à regulação emocional e à participação discente, transformam o clima escolar de modo a favorecer tanto o bem-estar quanto a aprendizagem. Ao reconhecer a interdependência entre espaço, relações e currículo, educadores podem criar ambientes nos quais a aquisição de conhecimentos acadêmicos deixa de competir com as necessidades afetivas, passando a integrar-se a elas em um processo de desenvolvimento humano pleno.

Educação socioemocional e relações com aprendizagem acadêmica

A integração da educação socioemocional no ambiente escolar tem ganhado reconhecimento crescente devido à sua influência significativa no desempenho acadêmico dos alunos (Nunes; Gomes, 2024). Concentrar-se no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, potencializa uma formação integral de alunos bem-sucedidos, inclusive impactos positivos no âmbito acadêmico (Abed, 2016).

Em uma das turmas em que a primeira autora estava inserida, foi observado que as crianças mantinham relações e formas de comunicação hostis com seus pares, sendo essa uma aparente constante na rotina escolar dessa turma em específico. Necessitando, desta forma, de intervenções e mediações que pudessem incentivar relações mais positivas e novas formas de comunicação mais respeitadas.

Diante da identificação de lacunas no desenvolvimento socioemocional do grupo, delineou-se uma intervenção pedagógica estruturada em quatro eixos centrais: autoconhecimento, autorregulação, respeito e empatia. A metodologia adotada integrou estratégias sistemáticas de mediação e participação ativa dos alunos, por meio de sessões de leitura crítica de obras literárias selecionadas (alinhadas a temáticas como

diversidade, cooperação e gestão emocional) e solicitações frequentes de contribuições e orais, visando estimular a reflexão coletiva.

A intervenção foi planejada para ter a duração de três meses, com periodicidade semanal, sendo possível observar a construção progressiva de uma consciência coletiva na turma a partir de indicadores qualitativos, como a redução de conflitos interpessoais e o aumento de iniciativas colaborativas por parte dos alunos, o que pode evidenciar a internalização das habilidades socioemocionais que foram os eixos centrais da intervenção.

Esses resultados alinham-se às premissas relatadas por Sousa e Bernardino (2011) sobre competências socioemocionais que destacam a literatura como ferramenta catalisadora de processos reflexivos. Demonstrando que a integração sistemática de práticas dialógicas em ambientes educativos favorece a construção de competências socioafetivas e a consolidação de culturas escolares colaborativas. Ressaltando, inclusive, a premissa de que quando os alunos desenvolvem habilidades socioemocionais, eles se tornam mais capazes de colaborar e interagir de maneira construtiva com seus colegas e professores (Jones; Bouffard, 2012).

A implementação de intervenções com foco na educação socioemocional também tem um efeito positivo sobre a autoestima e a confiança dos alunos, principalmente ao se pensar na autoeficácia e no reconhecimento das próprias habilidades e o quanto oportunizam que os alunos possam acreditar em sua capacidade de realizar tarefas acadêmicas com sucesso (Costa Júnior *et al.*, 2023).

O trabalho de Bandura (1997, p.3) sobre autoeficácia demonstra que "a crença nas próprias habilidades é um determinante crítico do sucesso acadêmico, influenciando a motivação e o engajamento dos alunos". Alunos com uma autoimagem positiva e confiança em suas habilidades tendem a se envolver mais nas atividades escolares e a ter um melhor desempenho acadêmico.

Além dos benefícios individuais, a educação socioemocional promove, potencialmente, um desenvolvimento colaborativo entre os alunos. Habilidades sociais aprimoradas permitem que os alunos trabalhem efetivamente em grupos, contribuam para discussões e se envolvam em projetos colaborativos. Estudos evidenciam que a participação discente em atividades colaborativas, aliada ao desenvolvimento de competências para o trabalho coletivo, está correlacionada com melhores indicadores de desempenho acadêmico e com o aprimoramento

de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia e resolução de conflitos, além da redução de comportamentos considerados negativos ou disruptivos (Greenberg *et al.*, 2001; Rimm-Kaufman; Sawyer, 2004).

Levando em consideração o relato apresentado, avalia-se formas pelas quais mudanças pedagógicas que incorporam intencionalmente a educação socioemocional ao currículo, assim como alterações estruturais na forma de condução das interações escolares podem impactar diretamente o clima da sala de aula e, por conseguinte, os processos de aprendizagem. A experiência descrita demonstra que a aprendizagem não ocorre em um vácuo emocional ou relacional: ela é profundamente modulada pelas condições afetivas do ambiente escolar. Ao diagnosticar padrões de comunicação hostis e relações interpessoais frágeis, os educadores não apenas reconheceram um obstáculo à aprendizagem acadêmica, mas também compreenderam que esse obstáculo estava enraizado em lacunas socioemocionais, e não exclusivamente cognitivas, que demandam atenção intencional.

A reorganização metodológica, com base em quatro eixos (autoconhecimento, autorregulação, respeito e empatia), propôs uma mudança estrutural e pedagógica, pois rompeu com a lógica tradicional de ensino centrado no conteúdo e elaborou uma abordagem integral do sujeito. Ao propor atividades mediadas por literatura crítica e momentos dialógicos de escuta e reflexão coletiva, o ambiente de aprendizagem passou a favorecer não apenas a internalização de competências socioafetivas, mas também a criação de um espaço de convivência mais harmonioso, reduzindo tensões e comportamentos disruptivos.

Do ponto de vista do clima escolar, tais transformações são fundamentais. Como defendem Cohen e Michelli (2009), um clima positivo é composto por segurança emocional, relações respeitadas, e senso de pertencimento — elementos que foram diretamente mobilizados pela intervenção descrita. Isso sugere que intervenções socioemocionais não atuam de forma periférica, mas sim estruturante, ao incidir sobre os vínculos interpessoais, a disposição dos alunos para colaborar e o engajamento nas atividades escolares. Quando os alunos são capazes de nomear suas emoções, escutar ativamente o outro e resolver conflitos de forma construtiva, o ambiente de aprendizagem se torna mais previsível, mais seguro e, portanto, mais propício à concentração e ao aprendizado acadêmico (Maia; Lobo, 2013).

Além disso, a melhora progressiva no comportamento colaborativo e a diminuição de conflitos observadas ao longo dos três meses de intervenção não devem ser vistas como efeitos colaterais, mas como evidências concretas de que a aprendizagem socioemocional favorece a aprendizagem acadêmica. Esse argumento é reforçado por autores como Zins *et al.* (2004), que demonstram que escolas que adotam programas estruturados de aprendizagem socioemocional tendem a apresentar ganhos significativos em desempenho escolar, motivação e habilidades de autorregulação, fatores-chave para o sucesso acadêmico em longo prazo.

Outro ponto que merece atenção, nesse contexto, é a mudança na postura docente. Para que tais intervenções sejam eficazes, é necessário que o professor atue como mediador relacional e não apenas como transmissor de conteúdo. Isso demanda não apenas formação continuada, mas também tempo institucionalmente reconhecido para planejamento, acompanhamento e avaliação de ações integradas. Ou seja, a sustentabilidade dessas mudanças depende de um compromisso mais amplo com a reformulação das práticas escolares e do próprio currículo, valorizando a dimensão emocional do desenvolvimento humano como constitutiva da aprendizagem.

Assim, conclui-se neste tópico que mudanças pedagógicas que incluem intencionalmente o desenvolvimento socioemocional e transformações nas formas de interação e organização do tempo e do espaço escolar influenciam de modo direto e profundo o clima escolar. Quando este passa a ser marcado por vínculos positivos, segurança emocional e participação ativa, a aprendizagem acadêmica deixa de ser apenas uma meta cognitiva e se torna um processo ancorado na experiência coletiva e no reconhecimento mútuo, condição central para que todos os alunos aprendam e se desenvolvam plenamente.

Relações e interações interpessoais no ambiente escolar

O ambiente escolar constitui um espaço multifacetado, no qual as interações interpessoais exercem um papel determinante no desenvolvimento socioemocional dos alunos e na qualidade de sua experiência educacional. A dinâmica entre estudantes, docentes, familiares e demais colaboradores influencia diretamente o bem-estar emocional, a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade dessas interações podem fomentar um ambiente favorável ao desenvolvimento ou, ao contrário, contribuir para um clima

adverso que impacta negativamente a vivência escolar (Petrucci *et al.*, 2016). Neste sentido, Costa Júnior *et al.*, (2023) ressaltam que a qualidade das relações entre professores e alunos, quando caracterizada por apoio emocional e respeito mútuo, é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo. A demonstração de empatia, interesse e acolhimento por parte dos docentes, portanto, contribui para que os alunos se sintam mais seguros e motivados a participar ativamente das atividades escolares.

Além da interação entre professores e estudantes, as relações entre os próprios alunos representam um fator determinante para o desenvolvimento socioemocional. A capacidade de estabelecer vínculos saudáveis e de gerenciar conflitos de maneira construtiva influencia diretamente o clima social da escola. Baia e Machado (2021) destacam que relações interpessoais positivas entre colegas favorecem um ambiente mais colaborativo e menos conflituoso, o que, por sua vez, promove o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Quando o ambiente escolar proporciona acolhimento, há um fortalecimento do senso de pertencimento e segurança, aspectos fundamentais para um desempenho acadêmico satisfatório e um desenvolvimento integral.

O envolvimento dos pais e responsáveis também desempenha um papel essencial nas interações escolares. A cooperação entre família e escola pode fortalecer a rede de suporte emocional dos alunos (Costa *et al.*, 2015). O engajamento parental nas atividades escolares e uma comunicação eficaz com os professores são práticas que contribuem significativamente para um ambiente escolar mais coeso. Fonsêca e colaboradores (2016) ressaltam que a participação ativa dos pais na educação dos filhos e a manutenção de um diálogo contínuo com a escola são elementos fundamentais para o suporte ao desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos. A presença e o acompanhamento dos responsáveis permitem um suporte adicional ao aprendizado, reforçando, no ambiente doméstico, os valores e habilidades adquiridos na escola.

Neste sentido, atuação conjunta desses profissionais possibilita a identificação e o atendimento adequado às necessidades emocionais e comportamentais dos estudantes. Dias *et al.* (2017) enfatizam que uma abordagem integrada, na qual professores, orientadores e psicólogos trabalham de maneira colaborativa, contribui significativamente para a qualidade do suporte emocional e educacional oferecido aos alunos. Dessa forma, estratégias mais eficazes

podem ser implementadas para lidar com desafios socioemocionais e comportamentais, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor.

A fim de aprimorar as interações interpessoais e a qualidade do ambiente escolar, diversas estratégias podem ser adotadas. Como, por exemplo, a promoção de programas de formação continuada para professores, com foco em habilidades de comunicação e manejo emocional. Justo e Andretta (2020) apontam que formações específicas para educadores sobre estabelecimento de relações positivas e gestão de conflitos são eficazes para a melhoria do clima escolar e da interação entre alunos e professores.

Uma das intervenções que compõem o presente relato, desta vez promovida pela instituição de ensino e direcionada para o corpo docente, constituiu-se enquanto modelo de formação dividida em dois momentos distintos, sendo uma palestra e posteriormente uma oficina. A implementação dessa intervenção, voltada para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e manejo emocional demonstrou impacto significativo na dinâmica de uma equipe docente que, conforme relatado anteriormente, foi composta por três profissionais atuando conjuntamente em sala de aula. O programa abordou estratégias de comunicação assertiva, escuta ativa e regulação emocional, o que resultou em uma melhoria expressiva na colaboração entre os membros da equipe. Antes da formação, desafios relacionados à divisão de tarefas e à tomada de decisões eram frequentes, gerando conflitos e dificultando a manutenção de um ambiente coeso. No entanto, após a capacitação, observou-se um aprimoramento na clareza da comunicação entre os docentes, permitindo que cada um desempenhasse seu papel de forma mais alinhada, eficiente e com maior clareza sobre as potencialidades de cada indivíduo.

Sendo possível observar esses avanços relatos a partir de indicadores como redução de situações de conflito, redução da necessidade de mediação por parte da liderança pedagógica e também um maior sentimento de bem-estar em relação ao próprio trabalho.

Além da melhoria na interação entre os integrantes da equipe, a intervenção contribuiu significativamente para a qualidade das relações entre professores e alunos. A capacitação ofereceu subsídios para que os docentes desenvolvessem maior sensibilidade na mediação de conflitos e no acolhimento das necessidades socioemocionais dos estudantes. Durante o momento de oficinas, foram trabalhadas técnicas de escuta ativa e, quando postas em prática, resultando em um aumento da confiança dos alunos em relação aos professores e favorecendo

o engajamento dos estudantes, reduzindo também os indicadores de desmotivação e comportamento disruptivo.

A experiência demonstrou que investimentos na capacitação de educadores não apenas fortalecem as relações interpessoais no ambiente escolar, mas também potencializam a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Dessa forma, a formação se mostrou uma ferramenta importante para a construção de um espaço educacional mais acolhedor e produtivo, beneficiando toda a comunidade escolar.

Atividades que estimulam a cooperação e o trabalho em equipe, como projetos colaborativos e dinâmicas de grupo, principalmente quando efetuadas de forma recorrente, também demonstram eficácia no fortalecimento das relações interpessoais. Ferreira, Carvalho e Senem (2016) observam que práticas que incentivam a colaboração e a resolução conjunta de problemas auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e na construção de relacionamentos saudáveis entre os estudantes. Tais iniciativas não apenas aprimoram as interações entre os alunos, mas também favorecem um ambiente de aprendizagem mais cooperativo e menos propenso a conflitos (Ferreira *et al.*, 2016).

A análise do relato apresentado permite compreender, com clareza, como mudanças pedagógicas e estruturais, especialmente aquelas voltadas à qualificação das interações interpessoais, influenciam de forma direta o clima escolar e, por consequência, os processos de aprendizagem. O caso da formação docente promovida pela instituição, com foco em habilidades de comunicação, manejo emocional e escuta ativa, evidencia que a melhoria das relações entre os adultos da escola constitui um elemento estruturante para o bem-estar coletivo. Antes da intervenção, os conflitos entre professores geravam desorganização e insegurança, tanto no corpo docente quanto no discente, demonstrando que o contexto emocional dos educadores é inseparável da qualidade do ambiente de aprendizagem oferecido aos alunos.

A formação, ao proporcionar instrumentos práticos para a escuta e a cooperação, gerou consequências claras: redução de conflitos, fortalecimento das relações de trabalho, maior clareza na divisão de funções e, sobretudo, uma transformação qualitativa na relação com os estudantes. Isso indica que o investimento na dimensão relacional da prática docente não é um luxo ou um acessório, mas uma necessidade estrutural. Professores emocionalmente preparados e capazes de atuar de forma colaborativa criam um espaço escolar mais previsível, seguro e

estimulante, o que repercute diretamente na forma como os alunos se comportam, se engajam e aprendem (Weare, 2010).

A literatura é consistente ao afirmar que o clima escolar é um preditor robusto de rendimento acadêmico e de indicadores de saúde emocional (Pianta; Stulhman, 2004). Quando o ambiente é marcado por respeito mútuo, acolhimento e comunicação clara, os alunos tendem a desenvolver maior confiança em relação aos professores e maior disposição para se envolver com os conteúdos escolares. A experiência narrada ilustra com precisão esse fenômeno: após o aprimoramento das competências relacionais dos docentes, houve redução de comportamentos disruptivos e aumento do engajamento, representando indicadores claros de melhoria no clima da sala de aula.

Importante destacar que a experiência demonstra que mudanças significativas no clima escolar não exigem, necessariamente, grandes recursos financeiros ou reformas físicas, mas sim um compromisso institucional com a formação continuada e com o desenvolvimento profissional dos educadores. Tais formações devem ser contínuas, contextualizadas e voltadas para a construção de uma cultura de convivência democrática e de cuidado mútuo. Afinal, é na qualidade das relações (exemplo: entre docentes, alunos, famílias e equipe escolar) que se funda a possibilidade de uma aprendizagem significativa e integral.

Intervenções para dificuldades emocionais

As dificuldades socioemocionais enfrentadas por crianças no ambiente escolar podem ter um impacto significativo em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essas dificuldades incluem uma ampla gama de desafios, desde problemas de comportamento e comunicação até questões mais profundas, como ansiedade perante a rotina escolar (Abed, 2016).

Neste sentido, intervenções para dificuldades socioemocionais devem ser multifacetadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos (Ripski; Gregory, 2009). Uma abordagem que se demonstra eficaz é a implementação de estratégias de intervenção que auxiliem na identificação e abordagem de problemas socioemocionais antes que eles se agravem, o que influencia diretamente, também, o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos alunos (Weissberg *et al.*, 2015; Jones *et al.*, 2011).

Nesse contexto, a equipe docente montou e colocou em prática um modelo de Plano de Ação estruturado em metas de curto e longo prazo e que permite que alunos e educadores definam objetivos claros e de fácil indicativo de melhoria. Basicamente, sua organização é composta por 1) Metas de curto prazo: permitem dividir objetivos complexos em etapas alcançáveis, úteis para intervenções pontuais e com foco em indivíduos ou pequenos grupos; 2) Metas de longo prazo: alinham-se a valores essenciais (exemplo: empatia), trabalhados continuamente em sala.

O Quadro 1, abaixo, é uma exemplificação de como esse modelo de plano de ação poderia ser preenchido e não retrata situações reais.

Quadro 1. Exemplo de modelo de plano de ação.

Objetivo de curto prazo 1	Ações/Indicadores	Responsáveis
Controlar a frustração durante atividades desafiadoras.	a. Identifica sinais físicos de frustração? (ex.: respiração acelerada). b. Prática técnicas de respiração profunda diariamente. c. Registrar em um diário situações de sucesso.	Aluno e professor
Objetivo de curto prazo 2	Ações/Indicadores	Responsáveis
Melhorar a comunicação durante trabalhos em equipe	a. Realizar uma atividade cooperativa por semana. b. Utilizar rodas de feedback após cada atividade. c. Definir funções específicas para cada membro.	Alunos em pequenos grupos e professor
Objetivo de longo prazo	Ações/Indicadores	Responsáveis
Promover um ambiente inclusivo e respeitoso	a. Estabelecer regras de convivência em conjunto com os alunos. b. Realizar círculos de conversa semanais para discutir emoções. c. Desenvolver projetos interclasses que valorizem a diversidade.	Alunos em pequenos grupos e professor

Fonte: elaboração própria.

Dentre as vantagens observadas ao utilizar essa ferramenta, para além de permitir uma melhor estruturação de forma simples e ágil, foi a possibilidade de acompanhamento próximo e metas personalizadas que aumentam a autonomia do aluno, visto que ele participa da elaboração das metas, indicadores e do monitoramento das mesmas através de momentos semanais onde a turma avalia o cumprimento das mesmas, podendo sugerir alterações.

<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/index>

Inclusive, com a possibilidade de contribuição individual em momentos diversos. Promovendo, também, uma interação social e aprendizagem colaborativa, com metas compartilhadas e que integram valores socioemocionais ao currículo, fortalecendo o senso de comunidade.

O modelo supracitado, desenvolvido no contexto da prática profissional da primeira autora, configura-se como uma abordagem possível para estruturar intervenções voltadas a questões socioemocionais em ambientes educacionais. Paralelamente, destaca-se a relevância de estratégias pedagógicas no processo de inclusão de estudantes com desafios nessa esfera (Lima *et al.*, 2024). Entre tais estratégias, sobressaem-se o ensino sistemático de habilidades sociais e a adoção de práticas didáticas que priorizam o fortalecimento de competências socioemocionais, como a autorregulação e a empatia. Essas metodologias contribuem para que os alunos desenvolvam maior capacidade de gerenciar emoções e comportamentos, além de facilitar a construção de relações interpessoais mais positivas. Nesse sentido, Anjos *et al.* (2013) ressaltam que a integração de práticas pedagógicas focadas no estímulo à comunicação, à regulação emocional e à compreensão empática no currículo escolar potencializa a criação de ambientes educacionais inclusivos e pedagogicamente eficientes. Tais evidências reforçam a importância de alinhar intervenções individualizadas a diretrizes coletivas, as quais devem ser incorporadas ao planejamento didático de modo transversal, visando à promoção integral do desenvolvimento discente.

A colaboração multidisciplinar entre educadores e profissionais de apoio, como psicólogos escolares e terapeutas, configura-se como uma estratégia relevante para o enfrentamento de desafios socioemocionais no contexto educacional. A integração desses especialistas às práticas pedagógicas viabiliza suporte complementar aos estudantes, permitindo a elaboração de planos de intervenção individualizados e a avaliação sistemática de suas demandas. De Maman (2012) aponta para as dificuldades em abordar questões de saúde mental para com profissionais docentes, para além pode-se perceber que a articulação entre docentes e profissionais de saúde mental potencialmente favorece a construção de estratégias personalizadas e o monitoramento contínuo do desenvolvimento discente, assegurando que necessidades emocionais e comportamentais sejam abordadas de maneira integrada.

A capacitação docente emerge como outro eixo fundamental para a eficácia das intervenções socioemocionais. Programas de formação continuada, centrados em técnicas de

manejo comportamental e estratégias de apoio emocional, instrumentalizam os educadores para lidar com desafios complexos nessa esfera. Justo e Andretta (2020) apontam que o treinamento de professores em competências socioemocionais e metodologias de intervenção amplia a capacidade de identificação precoce de dificuldades e a implementação de respostas pedagógicas adequadas.

Paralelamente, o envolvimento das famílias no processo educativo fortalece a continuidade das intervenções, criando uma rede de suporte que transcende o ambiente escolar. Iniciativas como programas de orientação parental, que elucidam estratégias para o desenvolvimento socioemocional de crianças, demonstram potencial significativo. Petrucci, Borsa e Koller (2016) ressaltam que a parceria escola-família é determinante para consolidar ambientes de apoio mútuo, garantindo a aplicação coerente de estratégias em diferentes contextos.

A experiência descrita neste tópico indica que intervenções socioemocionais bem-estruturadas não operam apenas como “remédios” pontuais para problemas de comportamento; elas redimensionam a própria arquitetura pedagógica da escola e, ao fazê-lo, transformam o clima relacional que sustenta a aprendizagem. Ao adotar um Plano de Ação negociado com os alunos, metas graduadas (curto e longo prazo) e um modelo de apoio em três níveis, a professora implantou mudanças estruturais (exemplo: rotinas, papéis, fluxos de acompanhamento) e pedagógicas (exemplo: cogestão de objetivos, ensino explícito de habilidades socioemocionais) que deslocam a educação de um regime de controle para um regime de corresponsabilidade. Essa virada incide diretamente sobre três elementos decisivos do clima escolar: 1) Segurança emocional e previsibilidade, sendo a definição pública de metas, critérios de sucesso e momentos de revisão cria um quadro estável no qual alunos sabem o que se espera deles e podem monitorar seu próprio progresso. Segundo Cohen e Michelli (2009), ambientes previsíveis reduzem a ansiedade e liberam recursos cognitivos para tarefas acadêmicas; 2) Pertencimento e agência, ocorrendo quando os estudantes participam da elaboração das metas e dos indicadores, deixam de ser objetos de intervenção para se tornarem coprodutores das soluções. Esse sentido de agência fortalece o vínculo com a escola e aumenta o engajamento (Ryan; Deci, 2020), como se verificou na diminuição de comportamentos disruptivos e na adesão às tarefas; 3) Colaboração entre adultos, em que a estrutura de três níveis exige diálogo

constante entre docentes, equipe técnica e famílias para calibrar o apoio. Essa colaboração multiprofissional rompe a lógica de “salas estanques” e produz uma cultura de cuidado compartilhado, que os alunos percebem e replicam em suas próprias interações.

O impacto sobre a aprendizagem acadêmica decorre dessa melhoria de clima. Alunos emocionalmente regulados e que se sentem pertencentes apresentam maior capacidade de atenção sustentada, maior tolerância à frustração e melhor uso de estratégias metacognitivas, variáveis amplamente correlacionadas a desempenho em leitura, matemática e escrita (Weissberg *et al.*, 2015; Durlak *et al.*, 2011). Além disso, a divisão da intervenção em níveis permite que o suporte seja proporcional à necessidade: quem precisa de ajuda intensiva a recebe sem que toda a turma fique “presa” em um único ritmo; quem já domina certas competências progride em desafios mais complexos. Essa lógica de resposta à intervenção reduz a dispersão de tempo pedagógico e eleva a eficácia global do ensino (Fuchs; Fuchs, 2006).

Contudo, tais ganhos só se sustentam se as mudanças forem incorporadas ao tecido institucional, isto é, se deixarem de ser “projetos” e passarem a compor a rotina curricular, o calendário de formação continuada e os instrumentos de avaliação. Sem esse enraizamento, há risco de regressão ao modelo punitivo, sobretudo em contextos de alta rotatividade docente ou pressão por resultados de curto prazo. Avaliações formativas periódicas, espaços de reflexão docente e envolvimento sistemático das famílias são, portanto, condições de manutenção do novo clima.

Em síntese, as transformações pedagógicas e as reconfigurações estruturais descritas no relato evidenciam uma possibilidade robusta: quando a escola se organiza para tratar das dimensões emocionais com a mesma intencionalidade dedicada aos conteúdos acadêmicos, ela cria um ambiente mais seguro, participativo e cooperativo. Esse clima, por sua vez, atua como mediador da aprendizagem, convertendo a sala de aula em um espaço onde desempenho e bem-estar deixam de competir e passam a se potencializar mutuamente.

Protocolo de Intervenção Socioemocional

A partir das discussões apresentadas no relato de experiência, propomos um protocolo de intervenção que articula ações em cinco eixos complementares de nível individual, pequenos grupos, turma inteira, formação docente contínua e fortalecimento da parceria família-escola.

O protocolo busca garantir suporte proporcional à intensidade das necessidades dos estudantes, além de consolidar uma cultura escolar de corresponsabilidade e bem-estar.

Neste sentido, nas intervenções individualizadas, voltadas para estudantes que apresentam dificuldades persistentes de autorregulação ou baixa autoestima, preveem-se planos personalizados de autogerenciamento emocional (exemplo: técnicas de respiração, diário de sentimentos) acompanhados de feedback semanal, visando a redução comportamentos disruptivos e elevação do engajamento acadêmico (Hamre; Pianta, 2001; Ryan; Deci, 2020).

No caso das Intervenções em Pequenos Grupos, propõe-se a formação de grupos de 4-6 alunos para a participação, de forma mediada pelo professor, em tarefas cooperativas com foco nas temáticas de respeito, empatia e habilidades comunicativas. Aproveitando, portanto, a mediação entre pares para fomentar competências pró-sociais (Greenberg *et al.*, 2003; Rimm-Kaufman; Sawyer, 2004).

Já nas Intervenções para Toda a Turma, estabelece-se um conjunto de normas de convivência construídas coletivamente, partindo do pressuposto de que salas seguras e previsíveis favorecem pertencimento e desempenho acadêmico (Wang, Degol, 2016; Cohen *et al.*, 2009).

No âmbito da formação docente continuada, propõe-se oficinas sobre escuta ativa, gestão emocional e feedback construtivo, focadas em capacitar professores a atuar como mediadores relacionais, diminuindo a dependência de intervenções corretivas (Weare, Nind, 2011) e ampliando as condições para um clima escolar positivo (Durlak *et al.*, 2011).

Por fim, com relação a Parceria Família–Escola, ressalta-se a importância de reuniões periódicas e canais de comunicação abertos, visando assegurar coerência entre práticas domésticas e escolares, fortalecendo redes de apoio interrelacionadas (Almeida, Nascimento, 2020). A integração destes cinco eixos responde ao princípio de que intervenções socioemocionais eficazes não devem ser episódicas, mas sim estruturadas, sistemáticas e sustentáveis (Fuchs, Fuchs, 2006). Alinhando metas de curto e longo prazo em todos os níveis, o protocolo visa um ciclo em que segurança emocional gere maior engajamento, resultado em melhores resultados acadêmicos (Weissberg *et al.*, 2015). O Quadro 2, abaixo, demonstra a estruturação proposta para este protocolo.

Quadro 2. Proposta de protocolo de intervenção.

Nível de Intervenção	Objetivo	Estratégias	Indicadores de Sucesso	Responsáveis
Individual	Apoiar autorregulação e autoestima de aluno específico	Técnicas de respiração, diário emocional, feedback individual	Redução de comportamentos disruptivos; aumento de engajamento	Aluno, professor, equipe multidisciplinar
Pequenos Grupos	Melhorar colaboração e respeito entre pares	Atividades cooperativas com feedback estruturado	Menor número de conflitos; aumento de ações colaborativas	Professor, pequenos grupos de alunos
Turma	Promover clima e cultura de pertencimento	Regras de convivência coletivas	Engajamento geral; relatos positivos sobre o ambiente escolar	Professor, turma toda
Formação Docente	Fortalecer escuta, empatia e mediação de conflitos	Oficinas de escuta ativa, gestão emocional, feedback construtivo	Melhora nas relações em equipe e com alunos; menor necessidade de mediação externa	Coordenação, professores, equipe multidisciplinar
Família-Escola	Criar rede de apoio ampliada ao aluno	Reuniões periódicas, canais abertos de comunicação	Maior participação das famílias; coerência entre escola e casa	Família, professor, equipe multidisciplinar

Fonte: elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou demonstrar como o ambiente de sala de aula, o clima escolar e o vínculo entre professor e aluno são fatores decisivos tanto para o desenvolvimento socioemocional quanto para o rendimento acadêmico. Confirmou-se, ao longo das discussões, que mudanças pedagógicas como o ensino explícito de competências socioemocionais, o uso de feedback formativo e a definição conjunta de metas, e mudanças estruturais como a reorganização do espaço, a criação de rotinas de escuta e a atuação multiprofissional, interagem para sustentar um clima escolar positivo, marcado por segurança emocional, senso de pertencimento e previsibilidade.

Uma sala de aula organizada em torno de práticas de corresponsabilidade favorece a confiança, reduz a ansiedade e diminui comportamentos disruptivos, criando condições para que os alunos concentrem energia nas tarefas acadêmicas. A relação professor-aluno, ancorada

em respeito e estímulo constante, torna-se a base de um ambiente no qual o estudante se sente valorizado e motivado a aprender.

As estratégias que valorizam o esforço individual, a autorregulação e a empatia, articuladas em Planos de Ação com metas de curto e longo prazo, engajam os estudantes como protagonistas do processo educativo. Esse protagonismo retroalimenta a motivação e eleva o comprometimento coletivo, nutrindo um ciclo virtuoso de aprendizagem e bem-estar.

Na dimensão horizontal, a cooperação entre pares reduz conflitos e multiplica oportunidades de apoio mútuo, contribuindo para resultados acadêmicos mais sólidos e relações sociais mais saudáveis. Paralelamente, a colaboração entre adultos (exemplo: professores, equipe técnica e famílias) fortalece a rede de suporte que sustenta o clima escolar e possibilita respostas rápidas a dificuldades emergentes (Damiani, 2008).

Este trabalho confirma, apesar das suas limitações enquanto um relato de experiência, que o clima escolar não é um simples pano de fundo, mas sim o terreno fértil onde o aprendizado germina. Investir na formação contínua dos educadores, em intervenções socioemocionais sistemáticas e em práticas inclusivas é fundamental para que a sala de aula se consolide como um espaço de transformação, onde o crescimento acadêmico e emocional caminha lado a lado, potencializando-se mutuamente.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ABREU-E-LIMA, D.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 189–205, 2011.

ALI, Z.; KHAN, A.; TATLAH, I.; AMIN, M.; DOGAR, A.; SALEEM, K. School Climate: a Predictor for Students' Academic Achievement. **AYER**, v.3. pag 71-82, 2014.

AMSALU, A.; BELAY, S. Analyzing the contribution of school climate to academic achievement using structural equation modeling. **International Journal of Educational Research Open**, v. 5, 2024.

ANJOS, H. P.; MELO, L. B.; SILVA, K. R.; RABELO, L. C.; ARAÚJO, M. A. Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 495–507, 2013.

BAIA, S. F.; MACHADO, L. R. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, n. 1, p. 177–193, 2021.

<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/index>

- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Harvard University Press, 1979.
- COHEN, J.; MICHELLI, N. School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. **Teachers College Record**. Vol. 111, p. 180-213, 2009.
- COSTA JÚNIOR, J. F.; MORAES, L. S.; DE SOUZA, M. M. N.; LOPES, L. C. L.; MENESES, A. R.; PONTES PINTO, A. R. de A.; DOS SANTOS, L. S. R.; ZOCCOLOTTO, A. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 324-341, 2023.
- COSTA, R. F.; ZEITOUNE, R. C.; QUEIROZ, M. V.; GARCÍA, C. I.; GARCÍA, M. J. Adolescent support networks in a health care context: the interface between health, family and education. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. 5, p. 0741-0747, 2015.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ rev.** 2008, v. 31, p. 213-230, 2008.
- DE MAMAN, D. Cuidando de quem educa: condições de saúde mental do professor. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 5142-5158, 2012.
- DIAS, A. C.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.
- DURLAK, J.; WEISSBERG, R.; DYMNIKI, A.; TAYLOR, R.; SCHELLINGER, K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. A.; SENEM, C. J. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Constr. psicopedag.**, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016.
- FONSÊCA, P. N.; LOPES, B. J.; PALITOT, R. M.; ESTANISLAU, A. M.; COUTO, R. N.; COELHO, G. L. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 611-620, 2016.
- FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218-226, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 93-99, 2006.
- GREENBERG, M.; DOMITROVICH, C.; BUMBARGER, B. Preventing mental disorders in school-aged children: A review of the effectiveness of prevention programs. **Prevention & Treatment**, v. 6, n. 1, p. 1-62, 2001.
- HAMRE, B.; Pianta, R. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development**, v. 72, n. 2, p. 625-638, 2001.

HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

HERNÁNDEZ, M.; VALIENTE, C.; EISENBERG, N.; BERGER, R.; SPINRAD, T.; VANSCHYNDEL, S.; SILVA, K.; SOUTHWORTH, J.; THOMPSON, M. Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher-student relationship quality. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 40, p. 98-109, 2017.

HUANG, H. School Climate Affecting Students' Competence to Learn. **Journal of Education and Educational Research**, v. 10, p. 268-274, 2024.

JONES, S. M.; BOUFFARD, S. M. Social and emotional learning in Schools: from programs to strategies. **Society for Research in Child Development**, v. 26, n. 4, 2012.

JONES, S. M.; BROWN, J.; ABER, L. Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and character development program: An experiment in translational developmental research. **Child Development**, v. 84, n. 2, p. 533-554, 2011.

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicol. Educ.**, n. 50, p. 104-113, 2020.

LARSON, K.; NGUYEN, A.; OROZCO SOLIS, M.; HUMPHREYS, A.; BRADSHAW, C.; JOHNSON, S. A systematic literature review of school climate in low and middle income countries. **International Journal of Educational Research**, v. 102, 2020.

LIMA, R. S.; CANZIAN, E. R. V.; CAMARINHA, J. B.; GOMES, A. B.; ROCHA, V. L. de O.; BARTH, L. da S.; MESNDES, L. E. P. R.; RIBEIRO, S. da S.; PAUDARCO, V. N. de C.; PINTO, C. L. A.; PIRES, V. das N. F.; HERBST, S. M. Inclusão e diversidade na escola: estratégias pedagógicas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. **Revista FOCO**, v. 17, n. 10, p. 1-16, 2024.

LLERAS, C. Hostile School Climates: Explaining Differential Risk of Student Exposure to Disruptive Learning Environments in High School. **Journal of School Violence**, v. 7, n. 3, p. 105-135, 2008.

MAIA, D.S.; LOBO, B. O. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2013.

MITCHELL, M.; BRADSHAW, C.; LEAF, P. Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. **The Journal of school health**, v. 80, p. 271-279, 2010.

NUNES, P. S.; GOMES, E. C. O impacto do currículo de educação socioemocional na formação docente. **Revista Nova Paideia**, v. 6, n. 3, p. 241-250, 2024.

OECD. **Teaching for the Future: Global Perspectives and Practices**. Paris: OECD Publishing, 2023.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

- PIANTA, R. C.; STUHLMAN, M. W. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. **School Psychology Review**, v. 33, n. 3, p. 444–458, 2004.
- RIMM-KAUFMAN, S. E.; SAWYER, B. E. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. **Social Development**, v. 13, n. 2, p. 321–341, 2004.
- RIPSKI, M.; GREGORY, A. Unfair, Unsafe, and Unwelcome: Do High School Students' Perceptions of Unfairness, Hostility, and Victimization in School Predict Engagement and Achievement? **Journal of School Violence**, v. 8, n. 4, p. 355–375, 2009.
- RYAN, R.; DECI, E. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: Guilford Press, 1ª ed., 2017.
- SOUSA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.
- SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 4, p. 571–581, 1993.
- TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.
- WANG, M.; DEGOL, J. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. **Educational Psychology Review**, v. 28, p. 315–352, 2016.
- WEARE, K. Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances. **Advances in School Mental Health Promotion**. v.3, n. 1, 2010.
- WEARE, K.; NIND, M. Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? **Health Promotion International**, v. 26, n. 1, 2011.
- WEISSBERG, R. P.; DOMITROVICH, C.; DURLAK, J. Social and emotional learning: Past, present, and future. In: DURLAK, J.; DOMITROVICH, C.; MAHONEY, J. **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. Guilford Press, p. 3–19, 2015.
- ZINS, J.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** Teachers College Press, 2004.

Recebido em: 03/07/2025

Aprovado em: 25/09/2025