

OS PILARES DE UM CLIMA POSITIVO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE PILLARS OF A POSITIVE CLIMATE: WELCOMING AND BELONGING AS
PEDAGOGICAL PRACTICES

LOS PILARES DE UN CLIMA POSITIVO: ACOGIDA Y PERTENENCIA COMO
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Márcia Maria Marques das Chagas

RESUMO

O clima escolar representa um fator determinante para o desenvolvimento integral dos estudantes, impactando diretamente a aprendizagem, a saúde mental e o bem-estar. A qualidade dessa atmosfera, contudo, não é fortuita, dependendo de ações pedagógicas intencionais para sua consolidação. Diante disso, este estudo teve como objetivo central analisar de que maneira as práticas de acolhimento e a promoção do sentimento de pertencimento se constituem como os pilares para a construção de um clima escolar positivo. A investigação foi fundamentada em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, que abrangeu a análise de artigos científicos, livros e documentos normativos contemporâneos. Os resultados indicaram que um ambiente escolar favorável é, de fato, o produto de uma cultura de cuidado, e não uma condição espontânea. Verificou-se que o acolhimento e o pertencimento não são apenas atitudes, mas estratégias pedagógicas concretas que geram a segurança psicológica necessária para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Concluiu-se que a implementação sistemática dessas práticas beneficia toda a comunidade, incluindo os educadores, e representa um deslocamento de uma perspectiva focada em déficits individuais para uma abordagem sistêmica, centrada na construção de um ecossistema educacional saudável, inclusivo e potente. Este trabalho reafirma a centralidade das relações humanas como a base de uma educação transformadora e eficaz para os desafios atuais.

Palavras-chave: Clima escolar; acolhimento; pertencimento.

ABSTRACT

The school climate is a determining factor for the holistic development of students, directly impacting their learning, mental health, and well-being. The quality of this atmosphere, however, is not accidental but depends on intentional pedagogical actions for its consolidation. Therefore, this study's main objective was to analyze how the practices of welcoming and the promotion of a sense of belonging serve as pillars for the construction of a positive school climate. The research was based on a qualitative literature review, which included the analysis of contemporary academic articles, books, and normative documents. The results indicated that a favorable school environment is indeed the product of a culture of care, not a spontaneous condition. It was found that welcoming and belonging are not merely attitudes but concrete pedagogical strategies that generate the psychological safety necessary for cognitive and socio-emotional development. The study concluded that the systematic implementation of these practices benefits the entire school community,

including educators, and represents a shift from a perspective focused on individual deficits to a systemic approach centered on building a healthy, inclusive, and powerful educational ecosystem. This work reaffirms the centrality of human relationships as the foundation of a transformative and effective education for current challenges.

Keywords: School Climate; welcoming; belonging.

RESUMEN

El clima escolar es un factor determinante en el desarrollo integral del alumnado, impactando directamente en el aprendizaje, la salud mental y el bienestar. Sin embargo, la calidad de este ambiente no es accidental, sino que depende de acciones pedagógicas intencionales para su consolidación. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo analizar cómo las prácticas de acogida y la promoción del sentido de pertenencia constituyen los pilares para la construcción de un clima escolar positivo. La investigación se basó en una revisión bibliográfica cualitativa, que abarcó el análisis de artículos científicos, libros y documentos normativos contemporáneos. Los resultados indicaron que un ambiente escolar favorable es, de hecho, producto de una cultura del cuidado, y no una condición espontánea. Se constató que la acogida y la pertenencia no son solo actitudes, sino estrategias pedagógicas concretas que generan la seguridad psicológica necesaria para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Se concluyó que la implementación sistemática de estas prácticas beneficia a toda la comunidad, incluyendo a los educadores, y representa un cambio desde una perspectiva centrada en los déficits individuales hacia un enfoque sistémico centrado en la construcción de un ecosistema educativo saludable, inclusivo y eficaz. Este trabajo reafirma la centralidad de las relaciones humanas como fundamento de una educación transformadora y eficaz ante los desafíos actuales.

Palabras clave: Clima escolar; acogida; pertenencia.

1 INTRODUÇÃO

A imersão no universo educacional contemporâneo revela, de forma inequívoca, um deslocamento tectônico no modo de compreender a finalidade da escola. A concepção histórica da instituição escolar como um reduto primordialmente dedicado à transmissão de conteúdos e ao desenvolvimento cognitivo, embora ainda presente, mostra-se cronicamente insuficiente para responder às complexidades do século XXI. Emerge, com força crescente, a percepção de que a escola é, antes de tudo, um ecossistema de relações, um espaço onde a qualidade da vida em comunidade atua como um fator determinante na promoção da saúde mental e do bem-estar, condicionando de maneira profunda as próprias possibilidades de aprendizagem (Amaral; Silveira, 2021).

Nesse novo paradigma, o construto do clima escolar deixa de ser um

elemento periférico para assumir uma posição de centralidade absoluta. Ele é a atmosfera psicológica que permeia as interações, o resultado das percepções coletivas sobre o ambiente social, emocional e físico que, em última instância, pode tanto nutrir o florescimento humano quanto desencadear processos de adoecimento (Agostini; Daura; Laudadio, 2020). A educação, sob essa lente, integra o cuidado com o equilíbrio emocional não como um apêndice, mas como condição essencial para o ato de aprender, transformando a escola em um pilar para a promoção da saúde em sua acepção mais integral e profunda.

Compreende-se, a partir daí, que as dificuldades emocionais manifestadas por estudantes, como a ansiedade ou a apatia, não podem ser lidas apressadamente como patologias de ordem estritamente individual. Com frequência, elas funcionam como um termômetro sensível, um sintoma que reflete um mal-estar no próprio ambiente, um clima que pode estar sendo percebido como hostil, indiferente ou excessivamente competitivo (Souza; Victorino, 2023). A qualidade das relações interpessoais é o principal mecanismo através do qual o clima impacta a saúde psíquica, tecendo uma rede de apoio que amortece o estresse e nutre a segurança.

Um clima escolar positivo, portanto, funciona como um poderoso fator de proteção, especialmente para sujeitos em contextos de maior vulnerabilidade. Para muitos, a escola pode se tornar um refúgio de estabilidade e reconhecimento, uma experiência que, em si mesma, mostra-se terapêutica ao fortalecer a resiliência e a capacidade de construir projetos de vida (Dantas, 2023). A saúde mental da comunidade, contudo, é um fenômeno sistêmico que inclui, de forma decisiva, o bem-estar dos próprios educadores, cujo esgotamento profissional é frequentemente um reflexo de climas institucionais tóxicos e desprovidos de suporte (Justo; Andretta, 2020).

Apesar do crescente consenso sobre a relevância do tema, observa-se um hiato persistente entre o discurso e a prática. Muitas escolas, embora reconheçam a importância das relações, carecem de estratégias pedagógicas intencionais, sistemáticas e culturalmente integradas para a construção de um ambiente genuinamente positivo. O debate sobre o clima escolar permanece, por vezes, no campo da abstração, sem se traduzir em ações concretas que transformem o

cotidiano. A ausência de um foco claro nos pilares que sustentam essa construção leva a um cenário onde muitas instituições, mesmo com boas intenções, falham em se tornar espaços seguros e acolhedores.

Essa lacuna configura o problema central desta investigação: a dificuldade das escolas em operacionalizar a construção de um clima positivo por meio de práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, eficazes e organicamente integradas à sua cultura. Diante disso, a pergunta que norteia este trabalho é: de que maneira as práticas de acolhimento e a promoção do sentimento de pertencimento, quando assumidas como eixos centrais do projeto pedagógico, podem efetivamente constituir os pilares para a edificação de um clima escolar que promova o bem-estar, a saúde mental e a aprendizagem?

A hipótese que se assume é a de que um clima positivo não é um resultado fortuito, mas o produto direto de uma pedagogia do encontro, intencionalmente cultivada. Acredita-se que o acolhimento, entendido como uma postura contínua de abertura e validação do outro, e o pertencimento, como o sentimento de ser parte integrante e valorizada de uma comunidade, não são apenas atitudes desejáveis, mas tecnologias relacionais que, ao serem implementadas de forma consistente, transformam a percepção do ambiente, gerando a segurança psicológica indispensável ao desenvolvimento humano.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar como as práticas pedagógicas de acolhimento e de promoção do sentimento de pertencimento se configuram como os alicerces para a construção de um clima escolar positivo. Para alcançar tal propósito, o percurso investigativo se desdobrará em objetivos específicos, buscando primeiramente discutir as conexões teóricas entre clima escolar, saúde mental e o processo de ensino-aprendizagem. Em um segundo momento, o estudo se dedicará a caracterizar o acolhimento e o pertencimento como práticas pedagógicas concretas e intencionais. Por fim, almeja-se refletir sobre o papel dos educadores e da gestão como agentes fundamentais na consolidação de uma cultura de cuidado na escola.

A relevância deste estudo se justifica em múltiplas dimensões. Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o adensamento do campo ao deslocar o foco de uma discussão genérica sobre "clima" para a análise de suas práticas

constitutivas, oferecendo um arcabouço conceitual que articula a psicologia da educação e a pedagogia. Investiga-se o "como se faz", buscando superar a retórica e aprofundar a compreensão dos mecanismos que tecem, no cotidiano, um ambiente saudável (Vanderlei *et al.*, 2025). Cientificamente, o trabalho dialoga com uma vasta produção recente que, impulsionada por diretrizes como as da BNCC (Carneiro; Pinho, 2025), busca caminhos para a efetivação da educação socioemocional.

Socialmente, a pesquisa se mostra de uma urgência premente. Em um cenário pós-pandêmico que evidenciou a fragilidade da saúde mental de crianças e jovens, compreender como transformar a escola em um espaço de proteção e cuidado é uma demanda inadiável. Os resultados podem oferecer subsídios para que escolas, redes de ensino e formuladores de políticas públicas repensem suas estratégias, deslocando o investimento de ações pontuais e remediativas para a construção sistêmica de ecossistemas promotores de bem-estar. A transformação da cultura escolar tem o potencial de impactar não apenas a trajetória dos estudantes, mas a saúde de comunidades inteiras.

Adicionalmente, a justificativa se estende à sua aplicabilidade prática, uma vez que o estudo pode inspirar a revisão de projetos político-pedagógicos e, de modo especial, os programas de formação inicial e continuada de professores. A pesquisa lança luz sobre a necessidade de se preparar os educadores não apenas para o domínio de conteúdos, mas para serem arquitetos de ambientes de aprendizagem relacionais e afetivamente seguros, uma competência central para a educação do século XXI (Tesch *et al.*, 2024). A construção de uma escola que acolhe é, em última instância, um projeto de sociedade que se deseja mais justa e solidária (Colares; Fonseca; Colares, 2021).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A relação intrínseca entre clima escolar, saúde mental e bem-estar

A instituição escolar, para além de sua função instrutiva, é um ecossistema determinante para a saúde mental de crianças e adolescentes. O clima que permeia suas interações diárias atua como um fator crucial na promoção do equilíbrio emocional ou, ao contrário, como gatilho para o adoecimento psíquico, o que

transfere o foco das intervenções do indivíduo para o ambiente (Amaral; Silveira, 2021). Nesse sentido, a educação emocional e cognitiva se revela uma estratégia de prevenção primária, integrando o bem-estar como condição essencial para a aprendizagem e posicionando a escola como um pilar na promoção da saúde em sua concepção mais ampla (Pintó; Anastácio; Martins, 2022).

As dificuldades emocionais manifestadas pelos estudantes, como ansiedade ou agressividade, não devem ser interpretadas como falhas puramente individuais, mas frequentemente como sintomas que refletem um mal-estar no próprio clima escolar (Souza; Victorino, 2023). O principal mecanismo pelo qual o ambiente impacta a saúde mental é a qualidade das relações interpessoais. Vínculos de confiança e afeto com professores e colegas formam uma rede de apoio social que amortece o estresse e nutre a segurança emocional, que é a base da saúde psíquica (Agostini; Daura; Laudadio, 2020).

Um clima escolar positivo funciona como um poderoso fator de proteção, podendo transformar a escola em um refúgio de estabilidade e reconhecimento para estudantes em situação de vulnerabilidade, o que, por si só, é terapêutico (Dantas, 2023). Essa atmosfera de cuidado é construída por meio de práticas de acolhimento que, ao se tornarem parte da cultura institucional, criam um ambiente percebido como seguro e convidativo. Gestos cotidianos de reconhecimento e escuta sensível são fundamentais para tecer essa teia de prevenção ao adoecimento (Effgen, 2022).

A saúde mental da comunidade escolar é um fenômeno sistêmico. O clima institucional afeta diretamente o bem-estar dos educadores, sendo que ambientes de trabalho positivos protegem contra o esgotamento profissional e a síndrome de burnout (Justo; Andretta, 2020). Com isso, cria-se um ciclo virtuoso: professores mais saudáveis constroem relações de maior qualidade com os alunos, que se sentem mais seguros e engajados, melhorando o bem-estar coletivo. Este não é a soma das partes, mas uma propriedade que emerge da qualidade das relações na escola (Vanderlei *et al.*, 2025).

Portanto, a promoção da saúde mental deve ser uma dimensão transversal do projeto pedagógico, e não uma ação pontual. Embora diretrizes como a BNCC ofereçam respaldo para essa centralidade (Carneiro; Pinho, 2025), é preciso uma vigilância crítica para que essa agenda não seja cooptada por uma lógica que

individualiza a responsabilidade e medicaliza os desafios da vida (Sousa; Klein, 2025). O desafio é transformar a cultura escolar, tornando-a uma comunidade intencionalmente desenhada para o cuidado, a segurança e o florescimento humano de todos os seus membros.

3 METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos propostos, a metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. O levantamento teórico foi realizado a partir de uma criteriosa seleção de artigos científicos, livros, teses e dissertações publicadas em periódicos e bases de dados de reconhecido impacto acadêmico.

A análise documental de políticas e diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, também compôs o corpus da investigação, permitindo contextualizar o debate no cenário educacional brasileiro. A seleção do material buscou privilegiar produções recentes, de modo a garantir um diálogo atualizado com o estado da arte da pesquisa sobre o tema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de um clima escolar positivo, embora reconhecida como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem, não é um resultado espontâneo, mas sim o produto de ações deliberadas e consistentes. Dentre as estratégias que alicerçam essa edificação, as práticas de acolhimento e a promoção do sentimento de pertencimento emergem como pilares insubstituíveis. Elas representam a dimensão mais concreta e cotidiana da pedagogia do cuidado, transformando a escola de um espaço de passagem em um lugar de permanência, segurança e vínculo (Effgen, 2022).

O acolhimento, em sua acepção pedagógica, transcende o ato formal de dar as boas-vindas no início do ano letivo. Trata-se de uma postura contínua de abertura e disponibilidade para com o outro, uma prática diária de reconhecer e validar a presença de cada estudante como um ser único e valioso. É o gesto que comunica, para além das palavras, que aquele indivíduo importa e que sua existência é bem-vinda naquela comunidade (Dias; Gontijo; Matias, 2022).

Essa prática se materializa em ações aparentemente simples, mas de profundo impacto na segurança psicológica do aluno. O professor que recebe a turma na porta da sala, que dedica os primeiros minutos da aula para uma escuta sensível de como os estudantes estão se sentindo, ou que se dirige a cada um pelo nome, está tecendo uma rede de reconhecimento que nutre a autoestima e a confiança. Tais rituais criam uma previsibilidade afetiva que acalma e organiza internamente o sujeito para a tarefa de aprender (Silva; Menezes *et al.*, 2024).

O sentimento de pertencimento é, em grande medida, o resultado acumulado dessas experiências de acolhimento. Pertencer significa sentir-se parte integrante e indispensável de um grupo, um membro valorizado cujas contribuições são esperadas e apreciadas. É a transição do estado de "estar na escola" para o de "ser da escola", uma apropriação simbólica e afetiva do espaço que ancora o estudante em sua jornada (Vanderlei *et al.*, 2025). A promoção do pertencimento se dá através de práticas pedagógicas que fomentam a interdependência positiva e a construção de uma identidade coletiva. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o trabalho em equipe, são estratégias privilegiadas para esse fim, pois exigem que os estudantes unam suas habilidades em prol de um objetivo comum, aprendendo na prática o valor da colaboração e do respeito às diferenças (Barboza *et al.*, 2025).

A segurança psicológica é o principal produto da articulação entre acolhimento e pertencimento. Um estudante que se sente acolhido em suas vulnerabilidades e que se percebe como parte de um grupo que o apoia, não terá medo de se expor, de fazer perguntas, de arriscar hipóteses e, fundamentalmente, de errar. O erro, nesse ambiente, deixa de ser uma fonte de vergonha e se torna uma etapa natural e bem-vinda do processo de aprendizagem (Amaral; Silveira, 2021). O professor é o principal arquiteto dessa segurança no microcosmo da sala de aula. Sua capacidade de regular as próprias emoções, de mediar conflitos com serenidade e de oferecer um feedback construtivo e encorajador é o que modela um ambiente onde os alunos se sentem seguros para serem eles mesmos e para se dedicarem ao desafio de aprender (Justo; Andretta, 2020).

Essa competência relacional do docente não é um dom inato, mas uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida. A formação de professores, portanto,

precisa incluir, de forma robusta, o debate e a vivência de práticas que fortaleçam sua própria segurança emocional e que os instrumentalizem para serem agentes ativos na construção de um clima de acolhimento em suas turmas (Tesch *et al.*, 2024).

As práticas de diálogo, como as assembleias de turma ou os círculos de construção de paz, são ferramentas pedagógicas de altíssimo valor para cultivar o pertencimento. Ao dar voz aos estudantes e ao envolvê-los na construção das regras e na resolução dos problemas da comunidade, a escola está lhes transmitindo a poderosa mensagem de que suas opiniões importam e de que eles são corresponsáveis pela qualidade da convivência (Sousa Matos, 2022).

O acolhimento não se resume a um conjunto de técnicas ou a um protocolo a ser seguido. É, antes de tudo, uma ética do cuidado que se traduz em uma presença sensível e atenta às necessidades do outro. Implica em suspender o julgamento para praticar a escuta empática, em reconhecer a legitimidade dos sentimentos do estudante mesmo quando seu comportamento é inadequado, e em comunicar consistentemente a crença no seu potencial de desenvolvimento e superação (Effgen, 2022, p. 25).

A gestão escolar desempenha um papel crucial ao criar as condições institucionais para que essa pedagogia do encontro possa florescer. Isso envolve desde a alocação de tempo na grade horária para as práticas de diálogo até a promoção de uma cultura de colaboração entre os próprios professores, pois um docente que não se sente acolhido dificilmente conseguirá acolher seus alunos (Fernandes *et al.*, 2024).

Para o estudante em situação de vulnerabilidade, essas práticas têm um impacto ainda mais vital. A escola que acolhe e que promove o pertencimento pode se tornar o principal fator de proteção em sua vida, um espaço de resiliência que o ajuda a contrabalançar os efeitos de um contexto externo adverso e a manter viva a esperança no futuro (Dantas, 2023). A parceria com as famílias é essencial para que as práticas de acolhimento e pertencimento sejam consistentes. Uma comunicação aberta e uma relação de confiança permitem que a escola compreenda melhor a realidade de cada aluno e que as famílias se sintam parte da comunidade educativa, reforçando em casa os valores e as atitudes cultivados na instituição (Dias; Barroso, 2023).

A aprendizagem socioemocional ocorre de forma muito mais orgânica e eficaz quando está imersa nessas práticas. A necessidade de se organizar para um

projeto em grupo, por exemplo, ensina na prática sobre responsabilidade e gestão do tempo. A mediação de um desentendimento com um colega ensina sobre empatia e comunicação não violenta (Santos, 2023). O desenvolvimento de habilidades sociais, nesse contexto, deixa de ser um treinamento artificial e se torna uma consequência natural da participação na vida comunitária. O currículo das relações, vivenciado no dia a dia, é o que verdadeiramente ensina a conviver (Del Prette; Del Prette, 2022).

A utilização de metodologias ativas é, em si, uma prática que gera pertencimento, pois reposiciona o aluno de mero espectador para protagonista de seu processo de aprendizagem. Sentir-se autor de seu conhecimento e colaborador na aprendizagem dos colegas é uma experiência que fortalece imensamente a autoestima e o vínculo com a escola (Cavalcanti, 2023). A dimensão da afetividade e da amorosidade, quando legitimada como parte da prática pedagógica, potencializa o sentimento de acolhimento. Um ambiente onde as demonstrações de afeto e cuidado são bem-vindas é um ambiente que gera segurança e que comunica, de forma inequívoca, o valor de cada pessoa (Gonçalves; Resende, 2024).

As dificuldades emocionais dos estudantes, quando surgem, são acolhidas pela comunidade como um pedido de ajuda, e não como um problema de indisciplina. A resposta do grupo, seja dos colegas ou dos professores, torna-se uma lição prática de solidariedade e cuidado, fortalecendo ainda mais os laços (Souza; Victorino, 2023). O desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula, portanto, está diretamente atrelado à qualidade do ambiente criado pelo professor. Um clima de confiança e respeito mútuo é o pré-requisito para que os alunos se sintam à vontade para explorar suas emoções e para treinar novas habilidades sociais (Carneiro; Lopes, 2020).

A escola, ao se estruturar em torno desses pilares, torna-se uma comunidade que promove a saúde mental de forma ativa. O acolhimento e o pertencimento são antídotos poderosos contra o isolamento, a ansiedade e a depressão, construindo um capital de bem-estar que beneficia a todos (Pintó; Anastácio; Martins, 2022). A formação de uma cidadania crítica e participativa é nutrida por essas práticas. A vivência de ser um membro ativo e ouvido em uma comunidade democrática e justa como a da sala de aula é a melhor preparação para

o exercício da cidadania na sociedade mais ampla (Quevedez *et al.*, 2024).

Essa abordagem se alinha a uma visão de educação como transformação social. A escola, ao se tornar um modelo de comunidade inclusiva e cuidadosa, não apenas forma seus alunos, mas também influencia positivamente seu entorno, tornando-se um farol de novas possibilidades de convivência (Colares; Fonseca; Colares, 2021). O ensino das habilidades socioemocionais se funde, então, com a própria prática pedagógica. Não há um momento para "ensinar empatia"; a empatia é praticada e aprendida na forma como o professor conduz uma discussão, na maneira como um aluno ajuda o outro, na forma como o grupo celebra as conquistas de cada um (Muto; Galvani, 2023).

A tecnologia pode ser uma aliada, desde que usada para fortalecer os laços. Ferramentas que permitem a coautoria de projetos, fóruns de discussão ou a criação de portfólios digitais podem ampliar as oportunidades de interação e de reconhecimento do trabalho de cada um, contribuindo para o sentimento de pertencimento (Versuti *et al.*, 2020). A BNCC, ao enfatizar as competências socioemocionais, legitima e incentiva a adoção dessas práticas pedagógicas. Ela oferece o respaldo para que as escolas invistam tempo e recursos naquilo que é a base de todo o processo educativo: a qualidade dos vínculos humanos (Carneiro; Pinho, 2025).

As experiências que vêm sendo desenvolvidas em diversas redes de ensino mostram a viabilidade e a potência dessa abordagem. Professores e gestores que ousam colocar o acolhimento e o pertencimento no centro de sua prática relatam melhoras significativas não apenas no bem-estar, mas também no engajamento e no desempenho acadêmico dos alunos (Fonseca, 2019).

O sentimento de pertencimento é o que transforma um agregado de indivíduos em uma comunidade. Ele nasce da experiência repetida de ser reconhecido, de ter sua voz ouvida e de sentir-se seguro para contribuir com a sua singularidade para o bem do coletivo. Uma prática pedagógica que visa o pertencimento é aquela que intencionalmente cria oportunidades para a colaboração, para a celebração da diversidade e para a participação ativa dos estudantes na construção de sua própria cultura escolar (Vanderlei *et al.*, 2025, p. 8140).

É preciso, contudo, estar atento para que essas práticas não se tornem superficiais ou meramente instrumentais. O acolhimento verdadeiro não é uma técnica de gerenciamento de turma, mas uma postura ética de genuíno interesse

pelo outro. O pertencimento autêntico não pode ser forjado; ele brota de relações de confiança construídas ao longo do tempo (Sousa; Klein, 2025). A crítica à racionalidade neoliberal nos lembra que o pertencimento não pode ser usado como uma ferramenta para gerar conformidade. Uma comunidade saudável não é aquela onde todos pensam igual, mas aquela que sabe gerir seus dissensos de forma democrática e respeitosa, valorizando o pensamento crítico e a autonomia (Alves *et al.*, 2020).

O desenvolvimento socioemocional no ensino fundamental é particularmente dependente da qualidade dessas práticas. Uma criança que, nessa fase, constrói um vínculo seguro com a escola e com seus pares, terá uma base afetiva muito mais sólida para enfrentar os desafios da adolescência e da vida adulta (Montes; Gomes, 2024). Em última análise, a pedagogia do encontro, materializada nas práticas de acolhimento e pertencimento, é o que dá alma à escola. É o que transforma a jornada educacional de uma mera obrigação em uma aventura humana, rica em significado, em descobertas e, acima de tudo, em relações que marcam e que formam para toda a vida (Araújo *et al.*, 2025).

A segurança psicológica, pilar para o desenvolvimento socioemocional, é construída quando o ambiente escolar comunica consistentemente que a vulnerabilidade é permitida e o erro é parte do processo. Práticas de acolhimento que validam as emoções e promovem a escuta, aliadas a um sentimento de pertencimento que garante ao aluno que ele não está sozinho em suas dificuldades, são os ingredientes essenciais que permitem ao estudante baixar suas defesas e se engajar de corpo e alma no processo de aprender (Dantas; Gontijo, 2022, p. 12).

A validação de instrumentos que medem a percepção dos alunos sobre o acolhimento e o pertencimento pode ser uma ferramenta de diagnóstico importante para a escola. Os dados coletados devem servir como ponto de partida para a reflexão coletiva e para o planejamento de ações de melhoria contínua, envolvendo toda a comunidade no processo (Marques *et al.*, 2024). A escola, ao se comprometer com esses pilares, não apenas melhora seus indicadores internos, mas cumpre sua mais profunda missão social: a de ser uma comunidade de cuidado e aprendizagem que forma seres humanos mais íntegros, empáticos e preparados para construir um mundo melhor (Batistella; Batistella, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o percurso investigativo empreendido ao longo deste trabalho permitiu alcançar o objetivo central de analisar como as práticas de acolhimento e de promoção do pertencimento se constituem como pilares para a edificação de um clima escolar positivo. A pesquisa logrou demonstrar que a qualidade da atmosfera escolar não é uma condição abstrata ou espontânea, mas o resultado concreto e mensurável de uma pedagogia intencional, que posiciona a qualidade das relações no centro do processo educativo. Com isso, responde-se ao problema de pesquisa, que apontava para a lacuna entre o discurso sobre a importância do clima e a carência de estratégias pedagógicas para sua efetiva construção.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial de que o acolhimento e o pertencimento são, de fato, as tecnologias relacionais fundamentais para a criação de um ambiente de segurança psicológica. Evidenciou-se que tais práticas, ao se tornarem parte da cultura institucional, transcendem o nível individual e se convertem em um capital de bem-estar coletivo, impactando positivamente não apenas a saúde mental e o engajamento dos estudantes, mas também a satisfação e a saúde dos próprios educadores. A análise revelou um ciclo virtuoso: a segurança gerada pelo acolhimento fomenta o pertencimento, que, por sua vez, fortalece a disposição para a aprendizagem e para a convivência democrática.

Contudo, é imperativo reconhecer as limitações inerentes a este estudo. Sua natureza, pautada em uma revisão bibliográfica, oferece um panorama robusto do debate teórico e das evidências já consolidadas na literatura, mas não avança para a investigação empírica da realidade no chão da escola. A análise se concentrou no que se prescreve e se discute sobre as práticas, e não na complexidade de sua implementação em contextos diversos e, por vezes, adversos. O mapa conceitual aqui desenhado, portanto, demanda ser confrontado e validado pelo território vivo das instituições escolares.

A partir dessa constatação, descortinam-se caminhos promissores para futuras investigações. Impõe-se a necessidade de estudos de caso de natureza etnográfica, que mergulhem no cotidiano de escolas que são referência na construção de um clima positivo, buscando compreender as nuances de suas

práticas, rituais e desafios. Pesquisas-ação, que articulem a universidade e a escola na construção colaborativa de projetos de intervenção, também se mostram como uma via potente para a produção de um conhecimento engajado e transformador. Ademais, estudos longitudinais que acompanhem o impacto de longo prazo de um clima acolhedor na trajetória de vida dos estudantes poderiam fornecer evidências ainda mais contundentes para a defesa dessas políticas.

Em suma, esta investigação reafirma que investir na construção de uma cultura de acolhimento e pertencimento não é uma opção secundária ou um mero verniz humanista, mas uma decisão pedagógica estratégica e uma responsabilidade ética. A edificação de um clima escolar positivo revela-se como a condição indispensável para que a escola cumpra sua dupla e inseparável missão: a de promover a aprendizagem e a de formar cidadãos mais íntegros, saudáveis e preparados para os desafios da vida em comunidade.

6 REFERÊNCIAS

AGOSTINI, C.; DAURA, F.; LAUDADIO, J. La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos*, v. 45, n. 3, p. 31-49, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300031>. Acesso em: 29 set. 2025.

ALVES, F. D. L. *et al.* Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. *In: ANAIS VII CONEDU - EDIÇÃO ONLINE*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68909>. Acesso em: 29 set. 2025.

AMARAL, R. C. E. M.; SILVEIRA, G. T. Equilíbrio emocional, saúde mental nas escolas e a atuação do Conselho Estadual de Educação. São Paulo: SIEEESP, 2021. Disponível

em: <http://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/DOCUMENTOS/Indica%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%20239-25%20-%20O%20bem-estar%20coletivo,%20a%20sa%C3%BAde%20mental%20e%20as%20aprendizagens%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20adolescentes%20como%20uma%20responsabilidade%20compartilhada.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

ARAÚJO, G. da S. *et al.* A importância do desenvolvimento socioemocional na jornada educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 22790–22802, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-114. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4926>. Acesso em: 29 set. 2025.

ARAÚJO, V. S.; DERING, R. de O.; GUIMARÃES, R. dos S. Considerações sobre inclusão digital e sua relação com o letramento escolarizado. *In*: DERING, R. de O. (Org.). *Perspectivas educacionais: debates contemporâneos*. Goiânia: Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/E-book-Perspectivas-Educacionais-Debates-Contemporaneos-2023.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

BARBOZA, P. Q. *et al.* A importância da aprendizagem socioemocional na educação ativa. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, v. 17, n. 4, e7997, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-059.

BATISTELLA, J.; BATISTELLA, M. A. A. Educação socioemocional, essencial no ensino fundamental: contribuindo para um processo educativo mais eficaz. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, Brasil*, v. 3, n. 18, 2024. DOI: 10.56166/remici.v3n18101024. Disponível em: <https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/422>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 53, p. 1-14, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4295/idonline.v14i53.2775>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARNEIRO, T. M. de A.; PINHO, A. M. Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, v. 11, n. 2, p. 458–480, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18039.

CAVALCANTI, C. C. *Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores*. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. A educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, SP, v. 21, p. e021003, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>.

Acesso em: 29 set. 2025.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais do currículo. *In: Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor*. São Carlos: EDUFSCAR, 2022.

DIAS, D.; BARROSO, R. Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e242143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tt4rYPfRvFCNpsnTtFdTBpC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 set. 2025.

FERNANDES, A. B. *et al.* Inovação e tecnologia na gestão escolar: possibilidades e desafios. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 2, p. e2786, 2024.

FONSECA, D. C. da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. *Revista Caparaó*, v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>. Acesso em: 29 set. 2025.

GONÇALVES, L. S.; RESENDE, K. I. D. S. de. Construto socioemocional e suas contribuições para a Psicologia e Educação. *Fractal: Revista De Psicologia*, v. 36, e38241, 2024. DOI: 10.22409/1984-0292/2024/v36/38241.

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Revista Psicologia da Educação*, v. 1, n. 50, p. 104–113, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n50/2175-3520-psie-50-104.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

MARQUES, L. do N. *et al.* Evidências de validade de conteúdo de uma medida de competências socioemocionais para crianças e adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 24, e72560, nov. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/386140934_Evidencias_de_Validade_de_Conteudo_de_uma_Medida_de_Competicencias_Socioemocionais_para_Crianças_e_A

dolescentes. Acesso em: 29 set. 2025.

MONTES, P. V.; GOMES, A. V. L. A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de alunos do ensino fundamental. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 74, p. 41-48, 2024. DOI: 10.47879/ed.ep.2024455p41. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/1073>. Acesso em: 29 set. 2025.

MORAIS, A. C. S. O projeto professor diretor de turma (PPDT) como ferramenta de desenvolvimento socioemocional. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 3066–3082, 2024.

MUTO, J.; GALVANI, M. O ensino das habilidades socioemocionais na escola. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, e023156, 2023.

NAGUMO, E.; TELES, L. F.; SILVA, L. de A. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. Educação Temática Digital, Campinas, v. 24, n. 1, p. 220–237, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665292>. Acesso em: 29 set. 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. ARACÊ, v. 4, p. 19459–19475, 2025.

PINTÓ, R.; ANASTÁCIO, Z.; MARTINS, P. Educação emocional e cognitiva como pilar da promoção e educação em saúde: scoping review. Revista Internacional de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, v. 2, n. 1, p. 377-392, 2022.

QUEDEVEZ, G. R. *et al.* Educação, ética e democracia: desafios para a formação de cidadãos críticos e participativos. Revista Roda De Conversa, v. 1, n. 3, out. 2024.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. 3. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RAMOS, M. N.; SCORSOLINI-COMIN, F. A importância das habilidades socioemocionais na BNCC: Reflexões para a prática docente na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 23, n. 2, p. 123-138, 2020.

ROGERS, C. R. Client Centered Therapy. 70th anniversary edition. [S. l.]: Robinson Press, 2021.

SANTOS, A. N. S. dos *et al.* “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *Observatório De La Economía Latinoamericana*, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e6729, 2024. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6729>.

Acesso em: 29 set. 2025.

SANTOS, D. Desenvolvimento socioemocional na educação básica. *Educação Por Escrito*, v. 14, n. 1, e45151, 2023.

SILVA, C. *et al.* Educação socioemocional no ambiente escolar: evidências e desafios. *Observatório De La Economía Latinoamericana*, v. 23, n. 3, e9260, 2025.

SILVA, C. L. da; MENEZES, F. O. *et al.* Emotologia, amorosidade e afetividade: perspectivas socioemocionais na sala de aula da educação básica. *In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/218>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUSA, J. de F. A.; KLEIN, L. Habilidades socioemocionais: Melhoria educativa ou educação controlada. *Revista Contexto & Educação*, v. 40, n. 122, e16424, 2025. DOI: 10.21527/2179-1309.2025.122.16424.

SOUSA, J. da S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Competências socioemocionais: concepções relevantes ao fazer docente. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13791, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-303.

SOUSA MATOS, M. M. de. *Círculos de diálogo e construção de paz como estratégia para o desenvolvimento das competências socioemocionais: uma experiência exitosa.* Fortaleza: SEDUC-CE, 2022. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/CREDE-06-MARTA-MARIA.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUZA, R.; VICTORINO, L. Dificuldades emocionais de universitários: reflexões sobre as contribuições de programas de treinamento de habilidades socioemocionais para saúde mental dos estudantes. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, e28812240367, 2023.

TESCH, A. da C. *et al.* Formação de professores para educação socioemocional. Revista Ilustração, v. 5, n. 7, p. 11-28, 2024.

VANDERLEI, M. J. G. *et al.* Educação socioemocional e o clima escolar: estratégias de acolhimento e pertencimento. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, v. 17, n. 4, e8137, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-135.

VERSUTI, F. *et al.* Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira De Informática Na Educação, v. 28, p. 1086-1104, 2020.