

MODELO ECOSSISTÊMICO DE AMBIÊNCIA ESCOLAR HUMANIZADA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Isaura Cristina de Andrade Aguiar [1] (UniSecal)

Resumo: A escola brasileira contemporânea reúne demandas de inclusão, convivência, saúde emocional, participação familiar e organização do trabalho que exigem respostas institucionais articuladas. Este artigo tem por objetivo propor e fundamentar o Modelo Ecossistêmico de Ambiência Escolar Humanizada (MEAEH), cuja proposta de aplicação é denominada Escola que Acolhe. Trata-se de estudo teórico-propositivo apoiado em revisão narrativa da literatura e análise documental, sem coleta de dados de campo ou avaliação de eficácia. A argumentação articula referenciais do desenvolvimento humano, clima e pertencimento escolar, neurodiversidade e ciência da implementação com marcos normativos brasileiros e experiências internacionais de abordagem integral da escola. A síntese conceitual organiza cinco dimensões de intervenção: trabalho docente, inclusão, relação família-escola, juventude e convivência restaurativa. O modelo compreende diagnóstico participativo, formação contextualizada, implementação, monitoramento e desenvolvimento de multiplicadores, com preservação das responsabilidades pedagógicas, clínicas e de proteção social. As separações entre cognição e emoção, escola e família, normalidade e diferença, transmissão e participação e formação e implementação são apresentadas como hipóteses analíticas, e não como resultados empíricos. Conclui-se que a contribuição potencial do MEAEH reside na integração de conhecimentos e práticas em um ciclo de desenvolvimento institucional. Sua viabilidade, validade, efetividade e sustentabilidade dependem de estudos
Palavras-chave: Clima escolar. Educação humanizada. Saúde mental. Inclusão educacional. Mudança institucional.

ECOSYSTEMIC MODEL OF A HUMANIZED SCHOOL ENVIRONMENT FOR CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION

Abstract: Contemporary Brazilian schools face demands concerning inclusion, coexistence, emotional health, family participation and work organization that require coordinated institutional responses. This article aims to propose and theoretically ground the Ecosystem Model of Humanized School Environment (MEAEH), whose proposed application is called Escola que Acolhe (School that Welcomes). It is a theoretical-propositional study based on a narrative literature review and documentary analysis, without field data collection or efficacy assessment. The argument connects human development, school climate and belonging, neurodiversity and implementation science with Brazilian regulatory frameworks and international whole-school approaches. The conceptual synthesis organizes five intervention dimensions: teachers' working conditions, inclusion, family-school relations, youth and restorative coexistence. The model comprises participatory diagnosis, contextualized professional development, implementation, monitoring and the development of internal facilitators, while preserving educational, clinical and social protection responsibilities. The separations between cognition and emotion, school and family, normality and difference, transmission and participation, and training and implementation are presented as analytical hypotheses rather than empirical findings. The potential contribution of MEAEH lies in integrating knowledge and practices within an institutional development cycle. Its feasibility, validity, effectiveness and sustainability depend on future studies using appropriate instruments, community participation and attention to educational inequalities.
Keywords: School climate. Humanized education. Mental health. Inclusive education. Institutional change.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições mais duradouras da modernidade. Sua permanência histórica, contudo, não significa imobilidade. Currículos foram reformulados, direitos educacionais foram ampliados, tecnologias entraram no cotidiano, a escolarização alcançou grupos antes excluídos e o próprio conceito de educação integral ganhou densidade jurídica e pedagógica. Ainda assim, permanece uma questão incômoda: as transformações da estrutura escolar ocorreram com a mesma intensidade das transformações dos sujeitos e das relações sociais que passaram a habitar essa estrutura?

[1] Doutora e Mestre em História. Bacharel em Direito. Licenciada em História e Pedagogia. Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Santa Amélia. Ponta Grossa Pr. E-mail: adrianatjmello@gmil.com



Essa pergunta não pretende sustentar uma oposição simplista entre uma suposta “escola antiga” e uma “escola nova”. Também não parte da premissa de que o aluno de décadas anteriores era mais disciplinado, mais preparado ou mais adequado à instituição. A comparação histórica proposta neste estudo tem outra finalidade: examinar o descompasso possível entre mudanças sociais, tecnológicas, jurídicas e subjetivas e a persistência de determinadas formas de organizar tempos, espaços, autoridade, ensino, avaliação, convivência e respostas às diferenças.

Um aluno que frequentava a escola brasileira na década de 1980 vivia em um ecossistema informacional, familiar, jurídico e cultural muito distinto daquele experimentado por um aluno em 2026. O acesso à informação dependia em grande medida de livros, bibliotecas, meios de comunicação de massa e da mediação de adultos. Em 2025, por contraste, a TIC Kids Online Brasil mostrou que a vida digital está incorporada ao cotidiano de crianças e adolescentes e que 65% dos usuários de Internet de 9 a 17 anos já utilizavam inteligência artificial generativa; 59% a utilizavam para pesquisas escolares ou estudos (NIC.br, 2025). A alteração não é apenas tecnológica. Ela modifica relações com conhecimento, autoria, velocidade, atenção, autoridade e mediação.

Essas mudanças ampliaram a complexidade do trabalho escolar. O professor continua responsável por ensinar, mas trabalha em ambientes nos quais precisa compreender diferenças de aprendizagem, manejar conflitos, dialogar com famílias, reconhecer sinais de sofrimento, utilizar tecnologias, proteger direitos e participar de redes de apoio, sem ultrapassar os limites de sua competência profissional. A gestão escolar, por sua vez, precisa articular dimensões pedagógicas, relacionais, organizacionais, jurídicas e ocupacionais. A família já não pode ser concebida apenas como destinatária de comunicados; alunos e responsáveis participam de uma ecologia de desenvolvimento que atravessa a experiência escolar.

Por isso, o problema deste artigo não é a ausência de teorias humanizadoras. A educação brasileira conhece há décadas perspectivas que recusam a transmissão mecânica, reconhecem a mediação social da aprendizagem e integram afetividade, cultura e desenvolvimento. O problema teórico-prático que se propõe investigar é outro: por que princípios amplamente defendidos em documentos, formações e discursos institucionais nem sempre se convertem em mudanças sustentadas na experiência cotidiana de professores, alunos e famílias?

É nessa lacuna que se situa o Modelo Ecossistêmico de Ambiência Escolar Humanizada (MEAEH). O modelo não reivindica originalidade para cada um de seus componentes isoladamente. Formação docente, educação inclusiva, participação familiar, justiça restaurativa, saúde emocional, projeto de vida e clima escolar possuem trajetórias próprias. A contribuição proposta está na arquitetura que os integra, no diagnóstico que antecede a intervenção, na diferenciação entre níveis de necessidade, no acompanhamento por indicadores e na transferência progressiva de capacidade para a própria

comunidade escolar.

A hipótese teórica central é que o descompasso entre transformações dos sujeitos, das relações sociais e das responsabilidades contemporâneas e a permanência de determinadas estruturas escolares pode contribuir para conflitos, exclusão, desengajamento, sobrecarga e sofrimento, e que respostas fragmentadas tendem a ser insuficientes diante de fenômenos de natureza ecossistêmica. A hipótese não presume causalidade simples. Ao contrário, convida a investigar mecanismos, contextos, mediadores e limites.

O objetivo geral é propor e fundamentar teoricamente o MEAEH para a educação básica brasileira. Os objetivos específicos consistem em examinar mudanças nas responsabilidades escolares, articular referenciais sobre desenvolvimento e condições institucionais, apresentar os componentes do modelo e formular uma agenda para investigar sua implementação. A educação superior é mencionada apenas como possibilidade futura de adaptação, sem pressupor a transferência direta de instrumentos ou resultados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo constitui um estudo teórico-propositivo, apoiado em revisão narrativa da literatura e análise documental. A revisão tem caráter interpretativo, orientado à construção de relações conceituais entre os eixos discutidos. Não se apresenta como levantamento sistemático ou reproduzível da produção científica. A seleção bibliográfica tem finalidade conceitual e argumentativa, sem pretensão de exaustividade ou estimativa conjunta de efeitos.

A organização da literatura acompanha eixos de desenvolvimento humano e educação humanizadora; clima escolar e pertencimento; condições de trabalho docente; inclusão e neurodiversidade; relação família-escola; juventude e propósito; convivência; e ciência da implementação. Os documentos normativos situam responsabilidades e limites de atuação, enquanto as experiências internacionais oferecem referências de organização. Normas jurídicas e documentos institucionais não são tratados como prova de eficácia do modelo.

A análise estabelece relações conceituais entre essas fontes e as necessidades que orientam a proposta Escola que Acolhe. O procedimento consiste em discutir convergências, identificar limites das respostas fragmentadas e organizar dimensões, movimentos de implementação e perguntas para pesquisas posteriores. O resultado é uma formulação conceitual, e não uma intervenção aplicada ou validada. A experiência profissional das autoras é contexto de formulação do problema e não substitui evidência empírica.



3 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E RESPONSABILIDADES DA ESCOLA

A comparação entre a escola das décadas anteriores e a de 2026 funciona como contextualização interpretativa. Sem pesquisa histórica específica, não permite afirmar que as escolas de um período fossem homogêneas ou que determinada prática permaneça em todas as redes. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB estabelecem direitos educacionais, proteção integral e atribuições do sistema de ensino que orientam a análise (Brasil, 1988, 1990, 1996).

Isso repercute sobre a autoridade pedagógica. A autoridade baseada apenas na posse da informação perde centralidade quando informações, corretas ou incorretas, estão permanentemente disponíveis. O professor não se torna menos importante; torna-se importante de outra forma: como mediador, organizador de experiências, especialista capaz de avaliar evidências, produzir sentido, estabelecer critérios, sustentar relações e favorecer pensamento crítico.

A inclusão oferece outra janela para compreender a mudança. O aumento das matrículas da educação especial em classes comuns significa que a diversidade deixou de poder ser tratada como exceção periférica. O Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), posteriormente alterado, afirma a participação, permanência e aprendizagem em classes e escolas comuns com os apoios necessários e reconhece a diversidade humana como valor. A Lei nº 15.436/2026 (Brasil, 2026), por sua vez, instituiu política nacional específica para alunos com altas habilidades ou superdotação. A escola passa a ser convocada não apenas a permitir entrada, mas a construir participação.

Em paralelo, a Lei nº 14.819/2024 (Brasil, 2024) instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e definiu a comunidade escolar de modo amplo, incluindo alunos, professores, profissionais, pais e responsáveis. Essa escolha legislativa é coerente com uma compreensão ecossistêmica: sofrimento e proteção não pertencem a um único ator. A lei estabelece integração permanente entre educação, assistência social e saúde, deslocando o debate de ações isoladas para articulação intersetorial.

A Lei Brasileira de Inclusão reconhece a necessidade de enfrentar barreiras à participação e à aprendizagem (Brasil, 2015a). A Lei nº 13.935/2019 prevê serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, não estabelecendo por esse dispositivo a mesma obrigação para instituições privadas (Brasil, 2019). A atenção psicossocial deve ser articulada às redes de saúde, educação e assistência, com papéis profissionais definidos. A mudança normativa expressa ampliação de responsabilidades, mas sua execução depende de recursos e capacidade institucional.

A NR-1 inclui expressamente os fatores de riscos psicossociais relacionados ao trabalho no gerenciamento de riscos ocupacionais, conforme a redação do capítulo 1.5 vigente desde 26 de maio de 2026. Para as instituições educacionais sujeitas ao seu campo de aplicação, essa dimensão exige



examinar a organização e as condições de trabalho. A formação sobre manejo emocional não substitui as responsabilidades técnicas e legais de prevenção e gerenciamento de riscos (Brasil, [s. d.]).

4 FUNDAMENTOS DA AMBIÊNCIA ESCOLAR HUMANIZADA

Falar em “estrutura tradicional” exige precisão. A escola brasileira não é uma instituição uniforme e existem experiências profundamente inovadoras em redes públicas e privadas. Também houve mudanças importantes em currículo, avaliação, inclusão, gestão e tecnologia. A crítica proposta aqui não é dirigida a uma escola imaginária e homogênea, mas a persistências que podem coexistir com discursos contemporâneos.

Entre essas persistências está a tendência de organizar o ensino para um aluno médio abstrato. Turmas são agrupadas por idade, conteúdos são distribuídos em tempos padronizados e avaliações frequentemente pressupõem ritmos relativamente semelhantes. A padronização possui funções administrativas e curriculares legítimas; o problema surge quando se transforma em expectativa de homogeneidade humana.

Outra persistência é a centralidade da transmissão. A crítica freireana à educação bancária continua pertinente quando o aluno é tratado predominantemente como recipiente de conteúdo. Freire (1996) não elimina o papel docente nem o conhecimento sistematizado; questiona uma relação em que ensinar se reduz à transferência. No contexto de 2026, em que alunos acessam informação abundante e IA generativa, a crítica ganha nova materialidade: a escola precisa ensinar a compreender, selecionar, argumentar, verificar, relacionar e produzir, e não competir com dispositivos na velocidade de fornecer respostas.

Vygotsky (2007) contribui para compreender que aprendizagem e desenvolvimento são mediados social e culturalmente. A interação não é acessório do processo cognitivo. Wallon (2007), por sua vez, impede que a escola trate afetividade e cognição como universos estanques. Esses autores não devem ser utilizados como decoração conceitual de práticas que permanecem intactas. Se a aprendizagem é social, mediada e afetivamente atravessada, organização do espaço, qualidade das relações, segurança para perguntar, possibilidade de participação e formas de lidar com erro e conflito tornam-se questões pedagógicas.

A terceira persistência é a fragmentação institucional. Dificuldades de aprendizagem são encaminhadas à pedagogia; sofrimento, à psicologia; conflito, à disciplina; deficiência, ao atendimento especializado; família, à reunião de responsáveis; saúde ocupacional, ao setor administrativo. A especialização é necessária, mas a fragmentação ocorre quando os setores atuam como ilhas e ninguém integra as informações relevantes para compreender o contexto.



O conceito de clima escolar possui extensa literatura e costuma abranger percepções sobre segurança, relações, ensino e aprendizagem, ambiente institucional e pertencimento (Thapa et al., 2013; Wang; Degol, 2016). O MEAEH dialoga com esse campo, mas utiliza “ambiência” para enfatizar não apenas percepções, mas a produção cotidiana de condições relacionais, pedagógicas, organizacionais e institucionais.

Neste artigo, ambiência escolar humanizada é definida como o conjunto dinâmico de condições relacionais, emocionais, pedagógicas, organizacionais e institucionais que favorecem segurança psicológica, pertencimento, respeito à diversidade, participação, convivência responsável e condições adequadas para ensinar e aprender.

A segurança psicológica, conceito desenvolvido por Edmondson (1999) em contextos organizacionais, ajuda a compreender ambientes nos quais pessoas podem fazer perguntas, admitir dúvidas e comunicar problemas sem medo excessivo de punição interpessoal. Sua transposição para a escola deve ser cuidadosa, mas oferece uma chave importante para equipes docentes e gestão: instituições que punem a comunicação de dificuldades tendem a aprender menos com os próprios erros.

O pertencimento escolar constitui outra dimensão. Estudos e meta-análises associam senso de pertencimento a resultados acadêmicos, motivacionais e de bem-estar, embora relações causais dependam de desenho e contexto (Goodenow, 1993; Allen et al., 2018; Korpershoek et al., 2020). O MEAEH trata pertencimento não como slogan afetivo, mas como variável que pode ser medida, acompanhada e relacionada a práticas institucionais.

A aprendizagem socioemocional também oferece contribuições relevantes. A meta-análise de Durlak et al. (2011) mostrou efeitos de programas universais de aprendizagem socioemocional em múltiplos desfechos, e revisões posteriores reforçaram a relevância do campo. Contudo, o MEAEH evita transformar competências socioemocionais em responsabilização individual por problemas estruturais. Autorregulação é importante, mas não substitui organização saudável do trabalho; empatia é importante, mas não substitui protocolos de proteção; resiliência é importante, mas não justifica ambientes adoecedores.

O termo ambiência designa, nesta proposta, a articulação entre condições percebidas e processos institucionais. Sua distinção em relação ao clima escolar é operacional e ainda necessita de demonstração conceitual e empírica; não se assume que o uso de outra denominação constitua, por si, um construto novo. Regras, critérios acadêmicos e responsabilização integram a proposta, desde que acompanhados de respeito, acessibilidade e condições de participação.

4.1 AS CINCO MURALHAS COMO HIPÓTESES ANALÍTICAS

A metáfora das muralhas sintetiza separações que podem dificultar respostas integradas. As cinco hipóteses são: a dissociação entre cognição e emoção; o distanciamento entre escola e família; a organização para um padrão abstrato de normalidade; a predominância da transmissão sem participação; e a distância entre formação e implementação. Sua existência, intensidade e efeitos variam entre instituições e deverão ser investigados. A metáfora não constitui diagnóstico das escolas brasileiras.

A segunda muralha aparece na relação família-escola. Bronfenbrenner e Morris (2006) oferecem base especialmente produtiva: o desenvolvimento decorre de processos proximais inseridos em sistemas interdependentes. A relação entre família e escola é, portanto, parte do contexto de desenvolvimento, não um elemento externo ao aluno. O MEAEH propõe corresponsabilidade com funções distintas, evitando tanto culpabilização familiar quanto transferência indevida de funções escolares.

A quinta muralha é o foco da ciência da implementação. Fixsen et al. (2005), Damschroder et al. (2009) e Proctor et al. (2011) demonstram, em diferentes tradições, que intervenções dependem de fatores como contexto, liderança, recursos, competência, fidelidade, adaptação e sustentabilidade. A inovação educacional não pode ser avaliada apenas pela qualidade de uma formação; precisa ser observada no que efetivamente muda nas práticas e rotinas.

5 DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO DO MODELO

As cinco dimensões organizam possibilidades de intervenção vinculadas ao diagnóstico local. Os nomes dos módulos pertencem à proposta das autoras e não designam programas previamente avaliados. A escolha das ações depende de necessidades identificadas, recursos, etapa de ensino e limites profissionais.

5.1 TRABALHO DOCENTE E SUPORTE INSTITUCIONAL

O professor é frequentemente convocado a sustentar o bem-estar dos alunos, mas políticas de cuidado que ignoram o próprio trabalhador produzem uma contradição. O eixo Professores que Permanecem nasce dessa tensão. Seu nome não significa apenas retenção funcional; representa a possibilidade de permanecer na profissão com sentido, suporte, competência e condições de trabalho.

Maslach e Leiter (2016) situam o esgotamento profissional em relação às condições do trabalho, enquanto Bakker e Demerouti (2007) discutem o equilíbrio entre demandas e recursos. A hipótese do eixo é que suporte, clareza de responsabilidades e revisão de fatores organizacionais possam ampliar as condições para a prática pedagógica. Essa expectativa não equivale a demonstrar redução de burnout ou de afastamentos.

O guia Teaching with care, elaborado conjuntamente por UNESCO, UNICEF e OMS, delimita o papel dos professores na promoção de ambientes seguros, no reconhecimento de sinais de sofrimento e na articulação de apoio. Não lhes atribui o diagnóstico de transtornos ou a oferta de cuidado especializado. O modelo adota essa delimitação para evitar que acolhimento implique sobrecarga ou exercício de funções clínicas (UNESCO; UNICEF; WHO, 2026).

5.2 INCLUSÃO E NEURODIVERSIDADE

O eixo Neurodivergência na Prática foi concebido para responder a uma necessidade observada no material original: professores podem experimentar insegurança diante de autismo, TDAH, altas habilidades, crises de desregulação, adaptações e responsabilidades legais. A resposta não pode ser uma lista de diagnósticos acompanhada de receitas pedagógicas universais. Pessoas com o mesmo diagnóstico apresentam perfis distintos, e dificuldades emergem da interação entre características individuais e contexto.

O paradigma da neurodiversidade oferece uma contribuição ética e conceitual, mas deve ser articulado a evidências de educação inclusiva e desenho universal. O Desenho Universal para a Aprendizagem, atualizado pelo CAST em 2024, oferece princípios para ampliar múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão. Sua utilidade para o MEAEH está em antecipar diversidade em vez de adaptar somente depois que o aluno “não cabe”.

Walker (2021) apresenta a neurodiversidade como perspectiva para compreender variações neurológicas e questionar pressupostos de normalização. No modelo, essa perspectiva dialoga com a educação inclusiva e não elimina deficiência, diagnóstico ou necessidade de suporte. A Lei nº 15.436/2026 também contempla alunos com altas habilidades ou superdotação, inclusive com dupla excepcionalidade. Neurodivergência e público da educação especial não são categorias equivalentes; o TDAH, por exemplo, não deve ser automaticamente equiparado às categorias legais de atendimento educacional especializado (Brasil, 2025, 2026).

5.3 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

O projeto original propôs a Comunidade Filhos Intensos como espaço de parentalidade, neurodesenvolvimento, rotina, limites, telas, ansiedade, seletividade, autonomia, autoestima e vínculos. No MEAEH, essa proposta é reposicionada: não se trata de ensinar pais a “consertar” filhos, mas de construir linguagem compartilhada entre família e escola e ampliar repertórios de compreensão e ação.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner é central. O desenvolvimento acontece por processos proximais em contextos interdependentes; mudanças em um ambiente podem repercutir em outro. A relação família-escola constitui um mesosistema relevante. Quando escola e família operam com

interpretações incompatíveis, a criança pode receber mensagens contraditórias; quando existe diálogo, torna-se possível construir coerência sem exigir uniformidade.

O eixo prevê encontros, oficinas, materiais e apoio continuado. Para fins de pesquisa, podem ser examinados conhecimentos parentais, autoeficácia percebida, qualidade da comunicação família-escola, estratégias de manejo, percepção de apoio e encaminhamentos. A participação de famílias deve respeitar diversidade cultural e socioeconômica, evitando transformar um padrão de parentalidade de classe média em norma universal.

5.4 JUVENTUDE E CONSTRUÇÃO DE PROPÓSITO

A adolescência não pode aparecer na escola apenas como problema disciplinar ou fase de risco. Erikson (1968) situou a construção de identidade como tarefa central do desenvolvimento, enquanto pesquisas contemporâneas sobre propósito, motivação e autodeterminação mostram a relevância de autonomia, competência, vínculo e sentido. Damon (2008) contribui para compreender propósito como orientação estável e significativa para além de objetivos imediatos; Deci e Ryan (2000) oferecem base para discutir necessidades psicológicas e motivação.

A BNCC incorporou projeto de vida, autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade entre as competências gerais, criando espaço normativo para que a formação escolar dialogue com dimensões de identidade e futuro. O desafio é evitar que “projeto de vida” se torne mais uma disciplina burocrática ou um conjunto de atividades genéricas. A referência normativa é a BNCC, sem que isso constitua evidência de efetividade das oficinas propostas (Brasil, 2018c).

A hipótese é que oportunidades estruturadas de participação, voz, pertencimento e construção de futuro podem fortalecer engajamento e vínculo com a escola. Estudos futuros deverão distinguir efeitos de curto prazo sobre percepção e efeitos mais difíceis de demonstrar, como permanência, desempenho ou redução de violência.

5.5 CONVIVÊNCIA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Conflitos são inerentes à convivência. O objetivo de uma escola humanizada não é eliminá-los, mas desenvolver repertório para diferenciá-los, preveni-los e enfrentá-los de modo proporcional. Bullying, violência, divergência, indisciplina e conflito não são sinônimos e exigem respostas distintas.

A Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015b) instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e a Lei nº 13.663/2018 (Brasil, 2018a) incluiu entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino medidas de prevenção e combate à violência e ações de promoção da cultura de paz. A legislação, portanto, já deslocou o tema da esfera privada da disciplina para uma responsabilidade institucional.



A Justiça Restaurativa, discutida por Zehr (2015), propõe perguntas diferentes das respostas exclusivamente punitivas: quem foi afetado, quais necessidades surgiram, quem possui responsabilidades e como reparar o dano? Essa abordagem não significa ausência de consequência e não deve ser aplicada mecanicamente a todas as situações. Casos de violência grave, risco ou violação de direitos exigem protocolos protetivos e acionamento das autoridades e redes competentes.

O eixo inclui círculos restaurativos, comunicação, escuta, mediação, pertencimento, regulação emocional e convivência. Sua implementação exige formação, critérios de indicação, supervisão e protocolos claros. O resultado esperado a ser testado não é "ausência de conflitos", mas aumento da capacidade institucional de responder a eles com segurança, proporcionalidade, responsabilização e aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS E IMPLEMENTAÇÃO

As abordagens de escola promotora de saúde da OMS e UNESCO integram políticas, liderança, participação e serviços. Os padrões globais de 2021 e a orientação de implementação dos serviços de saúde escolar de 2026 oferecem referências para articulação institucional, sem transferir ao professor atribuições clínicas (WHO; UNESCO, 2021; WHO, 2026).

Na Irlanda, o framework de bem-estar e o processo de autoavaliação escolar articulam definição de foco, coleta de evidências, análise, plano de melhoria, implementação e acompanhamento. São documentos distintos e anteriores a 2026, utilizados como referências de organização participativa (Ireland, 2019, 2021). Na Nova Zelândia, o Positive Behaviour for Learning apoia ambientes positivos e inclusivos. O MEAEH aproxima-se dessas abordagens quanto à participação e ao acompanhamento, mas requer adaptação ao contexto brasileiro (New Zealand, [s. d.]).

A comparação internacional também previne uma reivindicação indevida de ineditismo. O MEAEH não é o primeiro modelo sistêmico de escola. Sua originalidade potencial está na síntese brasileira que articula ambiência, saúde docente, neurodiversidade, parentalidade, juventude, convivência restaurativa, legislação nacional e ciência da implementação em um ciclo orientado à autonomia.

Uma escola pode concordar com todos os princípios apresentados neste artigo e ainda assim não mudar. Essa constatação é o ponto de entrada da ciência da implementação. Fixsen et al. (2005) distinguem programas no papel de programas em prática e destacam componentes como seleção, formação, coaching, avaliação de desempenho, suporte administrativo e liderança. Damschroder et al. (2009), por meio do CFIR, organizam fatores de intervenção, contexto externo, contexto interno, indivíduos e processo. Proctor et al. (2011) propõem desfechos de implementação como aceitabilidade, adoção, adequação, viabilidade, fidelidade, custo, penetração e sustentabilidade.



A ciência da implementação também impede a reprodução rígida. Fidelidade não significa copiar cada atividade independentemente do contexto. É necessário distinguir componentes essenciais do modelo e elementos adaptáveis. No MEAEH, componentes essenciais seriam: participação de múltiplos atores, diagnóstico contextual, seleção de prioridades, formação vinculada à prática, monitoramento, fronteiras profissionais e construção de autonomia. Formatos de oficina, carga horária, instrumentos e composição dos núcleos podem variar.

Essa distinção será central nos estudos de campo. Uma intervenção pode falhar porque a teoria está errada, porque a implementação foi insuficiente ou porque o contexto exige adaptação. Sem medidas de implementação, essas hipóteses ficam confundidas.

7 ORGANIZAÇÃO OPERACIONAL DO MEAEH

O MEAEH é definido como uma arquitetura cíclica de desenvolvimento institucional destinada a alinhar condições relacionais, pedagógicas, organizacionais e de suporte às necessidades contemporâneas de ensinar, aprender e conviver. Sua unidade de análise não é apenas o aluno, o professor ou a família, mas as relações entre pessoas, práticas, estruturas e redes.

O modelo possui três níveis. O nível da pessoa inclui alunos, professores, profissionais e familiares. O nível das relações inclui pares, professor-aluno, família-escola, equipe-gestão e relações interprofissionais. O nível institucional inclui cultura, políticas, liderança, protocolos, organização do trabalho, currículo, apoios, dados e articulação com redes externas. Atravessando os três níveis estão informação, formação, pertencimento, inclusão, prevenção, responsabilização e autonomia.

A proposta de aplicação Escola que Acolhe organiza o modelo em cinco movimentos articulados. A sequência orienta o planejamento, mas admite revisão das prioridades e retorno ao diagnóstico. Não corresponde a um protocolo validado ou a uma sequência cuja superioridade tenha sido demonstrada.

7.1 DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO E MAPA DE AMBIÊNCIA

O primeiro movimento rompe com a prática de oferecer soluções antes de compreender o problema. O Mapa de Ambiência Escolar combina dados quantitativos e qualitativos sobre clima, pertencimento, relações, conflitos, segurança, inclusão, relação família-escola, percepção docente, organização do trabalho e recursos disponíveis.

As fontes podem incluir questionários validados, entrevistas, grupos focais, análise de registros, escuta da gestão, professores, alunos e famílias e indicadores administrativos. O princípio é triangulação: nenhuma fonte isolada define a realidade da escola.



O Mapa não é diagnóstico clínico e não deve identificar publicamente indivíduos. Seu produto é uma leitura institucional: forças, vulnerabilidades, prioridades e recursos. Em redes maiores, pode permitir comparação entre unidades desde que se evitem rankings simplistas e se considerem contexto e composição.

7.2 FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A formação é selecionada a partir do Mapa, não por calendário temático genérico. As cinco dimensões do projeto original funcionam como repertório modular: Professores que Permanecem; Neurodivergência na Prática; Escola Restaurativa; Jovens com Propósito; e Filhos Intensos.

Cada trilha precisa explicitar objetivos de aprendizagem, competências, práticas esperadas e limites profissionais. A formação combina fundamentos, estudo de casos, simulações, planejamento de aplicação e instrumentos de apoio. O professor não deve sair apenas “sensibilizado”; precisa saber o que fazer na segunda-feira e quando pedir ajuda.

7.3 IMPLEMENTAÇÃO INSTITUCIONAL

No terceiro movimento, conhecimentos são convertidos em mudanças observáveis: protocolos de acolhimento e encaminhamento, rotinas de comunicação, estratégias inclusivas, práticas de convivência, espaços de participação, revisão de fluxos e articulação com serviços externos.

A implementação pode seguir lógica em camadas. A camada universal contempla práticas benéficas para toda a comunidade. A camada direcionada responde a grupos ou contextos identificados pelo diagnóstico. A camada especializada é acionada quando necessidades ultrapassam a competência educacional e requerem profissionais ou serviços específicos. Essa arquitetura reduz dois riscos: medicalizar todos e deixar sem suporte quem realmente precisa de cuidado especializado.

7.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O quarto movimento pergunta não apenas se atividades foram realizadas, mas se houve mudança. Indicadores de processo podem incluir adesão, participação, satisfação, adoção de protocolos e fidelidade. Indicadores intermediários podem incluir autoeficácia docente, pertencimento, percepção de suporte, segurança psicológica e qualidade da relação família-escola. Indicadores de resultado podem incluir conflitos registrados, absenteísmo, afastamentos, permanência e outros desfechos, sempre com cautela causal.

A avaliação deve combinar números e narrativas. Uma redução de registros de conflito pode significar melhora ou subnotificação; aumento inicial pode significar maior confiança para reportar. Por isso, interpretação exige triangulação e conhecimento do contexto.

7.5 MULTIPLICADORES E AUTONOMIA

O quinto movimento diferencia o MEAEH de intervenções dependentes de consultoria permanente. O objetivo é desenvolver capacidade instalada. Cada escola ou rede pode formar multiplicadores e organizar um Núcleo Interno de Ambiência Escolar, respeitando sua estrutura e as funções já existentes.

O núcleo não substitui direção, coordenação, AEE, psicologia, serviço social, CIPA, SESMT ou rede de proteção. Sua função é articular informação, acompanhar prioridades, apoiar implementação e garantir que o conhecimento produzido não desapareça com a saída do consultor.

Autonomia, portanto, não significa isolamento. Uma instituição autônoma sabe o que pode resolver internamente e reconhece quando precisa acionar serviços externos. A maturidade está tanto na capacidade de agir quanto na capacidade de encaminhar.

8 DISCUSSÃO LIMITES E AGENDA DE PESQUISA

A proposta também altera a lógica de oferta. Em vez de todas as escolas receberem todos os módulos, o Mapa orienta prioridades. Uma escola pode apresentar forte necessidade de convivência e baixa necessidade de determinado eixo; outra pode enfrentar insegurança docente diante da inclusão; outra pode necessitar fortalecer relação com famílias. A personalização reduz desperdício e aumenta relevância contextual.

A não patologização também exige cuidado com linguagem. “Aluno agressivo”, “criança intensa”, “família desestruturada” ou “professor resistente” podem congelar pessoas em rótulos. O modelo prefere descrever comportamentos, contextos, necessidades e barreiras. Isso não elimina responsabilidade individual; torna a análise mais precisa.

A análise de Oliveira et al. (2025), baseada em 125 artigos, e a revisão integrativa de Silva et al. (2025), que selecionou 11 estudos de 2013 a 2023, sustentam a relevância de investigar intervenções, estratégias de implementação e mecanismos de mudança. Esses resultados fundamentam a agenda de pesquisa, mas não avaliam o MEAEH. Evidência relativa a outros programas não demonstra automaticamente eficácia de uma nova combinação de componentes.

A primeira investigação deverá priorizar aceitabilidade, viabilidade, adesão e condições de implementação. A avaliação pode combinar linha de base, medidas posteriores e seguimento, com instrumentos apropriados ao contexto brasileiro. Caso haja escolas comparadoras, a análise deverá considerar diferenças entre unidades e outros fatores que interferem nos resultados. A matriz de operacionalização original constitui proposta inicial, sem validade psicométrica ou função de diagnóstico clínico.



Estudos específicos podem examinar demandas e recursos docentes; barreiras à inclusão e autoeficácia percebida; comunicação família-escola; pertencimento e participação juvenil; e respostas institucionais aos conflitos. É necessário definir componentes essenciais, intensidade das ações, responsáveis, custos e indicadores antes da aplicação. O número de oficinas ou participantes não basta para demonstrar transformação institucional.

O tratamento de dados pessoais deve observar finalidade, necessidade e proteção, especialmente quando envolve crianças ou informações de saúde. A LGPD distingue dados pessoais sensíveis e estabelece regras específicas para crianças e adolescentes; o Mapa de Ambiência não deve funcionar como prontuário ou instrumento de exposição individual (Brasil, 2018b). A pesquisa futura deverá observar as exigências éticas aplicáveis, o consentimento e o assentimento quando pertinentes, além de prever encaminhamento em situações de risco.

A eventual utilização em políticas públicas exigiria evidências de efetividade, equidade, custo, capacidade de escala e sustentabilidade. Também exigiria adaptação federativa e participação de profissionais e comunidades. O artigo, portanto, não recomenda adoção governamental imediata; propõe uma arquitetura que pode ser investigada como possível instrumento de política após validação adequada.

Essa cautela é importante porque boas ideias podem produzir efeitos indesejados quando escaladas sem evidência. Um programa que amplia identificação de sofrimento sem ampliar redes de atendimento pode aumentar filas e frustração. Um programa de inclusão sem suporte pode transferir responsabilidade para o professor. Uma política de bem-estar baseada apenas em competências individuais pode invisibilizar desigualdades e condições de trabalho. Avaliação de implementação e equidade deve acompanhar qualquer expansão.

A primeira limitação é a natureza teórico-propositiva. O artigo organiza evidências e referenciais, mas não demonstra eficácia do MEAEH. Afirmações sobre resultados devem ser tratadas como hipóteses até que estudos de campo sejam realizados.

A segunda limitação é a amplitude. Integrar professores, alunos, famílias, inclusão, convivência e saúde ocupacional aumenta relevância sistêmica, mas também complexidade. Modelos amplos podem perder precisão se não definirem componentes essenciais, mecanismos e medidas.

A terceira limitação está na própria noção de “escola brasileira”. O país possui desigualdades territoriais, raciais, socioeconômicas e de infraestrutura profundas. Um modelo desenvolvido em instituição urbana privada pode não ser transferível a uma escola rural, indígena, quilombola ou periférica sem reconstrução participativa.

A comparação histórica é interpretativa; a revisão narrativa não esgota a produção científica; a formulação ampla exige maior precisão dos mecanismos; e não existem dados de campo apresentados

que permitam avaliar efeitos. A aplicação em outras etapas ou redes dependerá de reconstrução participativa. A educação superior constitui possibilidade de investigação futura, sem presumir equivalência com a educação básica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Modelo Ecossistêmico de Ambiência Escolar Humanizada foi proposto para enfrentar essa distância. Sua arquitetura parte do diagnóstico, seleciona prioridades, forma pessoas, implementa mudanças, monitora resultados e transfere capacidade para a instituição. As cinco dimensões — professores, neurodiversidade, convivência, juventude e família — não são departamentos separados, mas portas de entrada para um mesmo ecossistema.

A principal inovação reivindicada não é a descoberta de que relações importam, de que professores sofrem, de que famílias precisam participar ou de que alunos são diversos. Tudo isso possui literatura e história. A inovação potencial está em transformar conhecimentos dispersos em uma engenharia de mudança institucional adaptável, mensurável e orientada à autonomia.

Uma escola que acolhe, nessa perspectiva, não é uma escola sem conflitos, diferenças ou sofrimento. É uma instituição que desenvolve competência coletiva para reconhecer essas realidades, ensinar em meio a elas, agir dentro de suas atribuições, proteger direitos, mobilizar apoios e aprender com a própria experiência.

O objetivo propositivo foi atendido mediante a organização de fundamentos, dimensões e movimentos de implementação. O artigo oferece uma hipótese de desenvolvimento institucional, cuja contribuição deverá ser apreciada pela clareza conceitual e pela possibilidade de investigação. A validação futura precisa examinar viabilidade, resultados, equidade e sustentabilidade, sem pressupor que uma formulação teoricamente coerente produzirá os efeitos esperados em qualquer escola.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Kelly-Ann et al. What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 30, n. 1, p. 1–34, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8. Acesso em: 4 ago. 2026.

BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia. The Job Demands-Resources model: state of the art. **Journal of Managerial Psychology**, v. 22, n. 3, p. 309–328, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1108/02683940710733115. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12**.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Texto consolidado. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13**.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13**.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13**.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13**.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13**.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14**.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15**.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8**.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9**.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1)**: disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais. Brasília, DF: MTE, [s. d.]. Texto vigente na data da

consulta. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-1. Acesso em: 10 set. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: LERNER, Richard M. (ed.). **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2006. v. 1, p. 793–828. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114. Acesso em: 14 set. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/. Acesso em: 16 set. 2026.

DAMON, William. **The path to purpose**: helping our children find their calling in life. New York: Free Press, 2008.

DAMSCHRODER, Laura J. et al. Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. **Implementation Science**, v. 4, art. 50, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50. Acesso em: 18 set. 2026.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em: 21 set. 2026.

DURLAK, Joseph A. et al. 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. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. Acesso em: 23 set. 2026.

EDMONDSON, Amy. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350–383, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.2307/2666999. Acesso em: 25 set. 2026.

ERIKSON, Erik H. **Identity**: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

FIXSEN, Dean L. et al. **Implementation research**: a synthesis of the literature. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network, 2005. (FMHI Publication, 231). Disponível em: https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf. Acesso em: 28 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. **Psychology in the Schools**, v. 30, n. 1, p. 79–90, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X. Acesso em: 30 set. 2026.

IRELAND. Department of Education and Skills. **Wellbeing policy statement and framework for practice 2018–2023**. Revised Oct. 2019. Dublin: Department of Education and Skills, 2019.



Disponível em: https://oide.ie/wp-content/uploads/2023/10/Wellbeing-Policy-Statement-and-Framework-for-Practice.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

IRELAND. Department of Education. **School self-evaluation (SSE) six-step process**. Dublin: Department of Education, 2021. Disponível em: https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/school-self-evaluation-sse-six-step-process/. Acesso em: 6 ago. 2026.

KORPERSHOEK, Hanke et al. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 6, p. 641–680, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116. Acesso em: 10 ago. 2026.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103–111, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1002/wps.20311. Acesso em: 12 ago. 2026.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **Positive Behaviour for Learning**. Wellington: Ministry of Education, [s. d.]. Disponível em: https://www.education.govt.nz/education-professionals/schools-year-0-13/learning-support/positive-behaviour-learning. Acesso em: 14 ago. 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). TIC Kids Online Brasil: 65% das crianças e dos adolescentes usam IA generativa para estudar, criar conteúdo e lidar com emoções. São Paulo: NIC.br, 22 out. 2025. Disponível em: https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-65-das-criancas-e-dos-adolescentes-usam-ia-generativa-para-estudar-criar-conteudo-e-lidar-com-emocoes/. Acesso em: 18 ago. 2026.

OLIVEIRA, Valéria Cristina et al. Muita teoria e pouca prática: revisão das intervenções para o clima escolar. **Educação & Sociedade**, v. 46, e295493, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.295493. Acesso em: 20 ago. 2026.

PROCTOR, Enola et al. Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research**, v. 38, n. 2, p. 65–76, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7. Acesso em: 24 ago. 2026.

SILVA, Ana Claudia Pinto da et al. Revisão integrativa de intervenções com foco no clima escolar. **Psico-USF**, v. 30, e281015, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-8271202530e281015. Acesso em: 26 ago. 2026.

THAPA, Amrit et al. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0034654313483907. Acesso em: 28 ago. 2026.

UNESCO; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Teaching with care**: a practical guide for teachers to support mental health and well-being in schools. Geneva: WHO, 2026. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240124912. Acesso em: 22 set. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, Nick. **Neuroqueer heresies**: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. [S. l.]: Autonomous Press, 2021. Disponível em: https://neuroqueer.com/neuroqueer-heresies/. Acesso em: 2 set. 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica L. School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. **Educational Psychology Review**, v. 28, n. 2, p. 315–352, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1. Acesso em: 4 set. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Making every school a health-promoting school**: implementation guidance for school health services. Geneva: WHO, 2026. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240118966. Acesso em: 8 set. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNESCO. **Making every school a health-promoting school**: global standards and indicators. Geneva: WHO; UNESCO, 2021. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059/. Acesso em: 10 set. 2026.

ZEHR, Howard. **The little book of restorative justice**. Revised and updated ed. New York: Good Books, 2015.