

Encontros com orientadores educacionais para promoção de interações positivas

Vanessa Barbosa Romera Leme

Professora Associada no Departamento de Cognição e Desenvolvimento no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

✉ vanessaromera@gmail.com

Bruna Roberta Pereira dos Santos

Psicóloga na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Fernanda de Azevedo França

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora coordenadora pedagógica pelo município de Itaboraí/RJ e Inspetora Escolar pelo município Maricá/RJ.

Laura Estevam de Oliveira

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Letícia Costa Leopoldino Jacobs

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda (UERJ). Especialista em saúde mental e atenção psicossocial. Docente de psicologia. Psicóloga clínica.

Priscila Sá da Silveira

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Recebido em 5 de agosto de 2024

Aceito em 10 de setembro de 2025

Resumo:

Orientadores educacionais desempenham papéis variados no contexto escolar, promovendo processos de ensino e aprendizagem e ações de prevenção de violências e promoção da saúde mental. Entretanto, há uma escassez de pesquisas e intervenções direcionadas a esses profissionais. O estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um curso de extensão para promoção de habilidades sociais, interações positivas e prevenção de violências interpessoais e autoprovocadas no contexto escolar. Participaram 24 orientadores educacionais, sendo 21 mulheres, com idades entre 42 e 66 anos. Foram realizados quatro encontros com uma média de duração de três horas, abordando os temas: empatia; assertividade; resolução de problemas interpessoais e mediação de conflitos; intersetorialidade – prevenção e intervenção diante de vulnerabilidades, violências e protocolo de enfrentamento às violências autoprovocadas. Os instrumentos utilizados foram: (1) Impacto Imediato da Sessão; (2) Dinâmica “Que bom, que pena e que tal”; (3) Avaliação final qualitativa; (4) Avaliação de Assiduidade; e (5) Questionário com informações demográficas. Os principais resultados indicaram que as habilidades sociais favoreceram a prática profissional dos orientadores educacionais na prevenção às violências e promoção da saúde mental. Os participantes mantiveram uma frequência positiva nos encontros, demonstrando adesão às atividades propostas. Assim, o curso proporcionou uma formação continuada para os participantes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias e habilidades sociais. Conclui-se que os encontros promoveram a manutenção de relações interpessoais de qualidade, favorecendo maior satisfação com a vida e possivelmente elevando a autoestima dos participantes. A pesquisa também identificou recursos e desafios enfrentados pelos orientadores educacionais em seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Saúde mental, violência autoprovocada, prevenção, escola, habilidades sociais.

Encounters with educational counselors to promote positive interactions

Abstract:

Educational counselors play diverse roles in the school context, promoting teaching and learning processes and actions to prevent violence and promote mental health. However, there is a shortage of research and interventions specifically targeting these professionals. This study aimed to analyze the effects of an extension course focused on promoting social skills, positive interactions, and preventing interpersonal and self-inflicted violence in the school environment. Involved 24 educational counselors, 21 of whom were women, aged between 42 and 66 years. Four meetings were conducted, each averaging three hours, covering the following topics: empathy; assertiveness; interpersonal problem-solving and conflict mediation; intersectoral action – prevention and intervention regarding vulnerabilities; violence and protocols for addressing self-inflicted violence. The instruments used were: (1) Immediate Session Impact; (2) "Glad, Sad, Mad" Dynamics; (3) Qualitative Final Evaluation; (4) Attendance Evaluation; and (5) Demographic Questionnaire. The main results indicated that the social skills favored the professional practice of educational counselors in violence prevention and mental health promotion. The participants maintained a positive attendance, demonstrating adherence to the proposed activities. Thus, the course provided ongoing training for participants, contributing to the development of strategies and social skills. It is concluded that these meetings promoted the maintenance of quality interpersonal relationships, fostering greater life satisfaction and potentially boosting participants' self-esteem. The research also identified resources and challenges faced by educational counselors in their daily school routines.

Keywords: Mental health, self-inflicted, prevention, school, social skills.

Encuentros con consejeros educativos para fomentar interacciones positivas

Resumen:

Orientadores educativos desempeñan roles diversos en el contexto escolar, promoviendo los procesos de enseñanza y aprendizaje e acciones para prevenir la violencia y promover la salud mental. Sin embargo, existe una escasez de investigaciones e intervenciones dirigidas a estos profesionales. Este estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de un curso de extensión centrado en la promoción de habilidades sociales, interacciones positivas y prevención de violencias interpersonales y autoinfligidas en el entorno escolar. Participaron 24 orientadores educativos, 21 de los cuales eran mujeres, con edades comprendidas entre los 42 y 66 años. Se llevaron a cabo cuatro encuentros, cada uno con una duración promedio de tres horas, abordando los siguientes temas: empatía; asertividad; resolución de problemas interpersonales y mediación de conflictos; acción intersectorial - prevención e intervención ante vulnerabilidades; violencias y protocolos para enfrentar las violencias autoinfligidas. Los instrumentos utilizados fueron: (1) Impacto Inmediato de la Sesión; (2) Dinámica "Qué bien, qué mal y qué tal"; (3) Evaluación final cualitativa; (4) Evaluación de asistencia; y (5) Cuestionario demográfico. Los principales resultados indicaron que las habilidades sociales favorecieron la práctica profesional de los orientadores educativos en la prevención de la violencia y la promoción de la salud mental. Los participantes mantuvieron un registro positivo de asistencia, demostrando adhesión a las actividades propuestas. Así, el curso proporcionó formación continua para los participantes, contribuyendo al desarrollo de estrategias y habilidades sociales. Se concluye que la realización de estos encuentros promovió el mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad, fomentando una mayor satisfacción con la vida y posiblemente elevando la autoestima de los participantes. La investigación también identificó recursos y desafíos enfrentados por los orientadores educativos en su rutina diaria escolar.

Palabras clave: salud mental; violencia autoinfligida; prevención; escuela; habilidades sociales.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência se caracteriza pelo uso intencional de poder, força física ou influência, manifestando-se em ameaças ou ações diretas dirigidas a si mesmo, a outros indivíduos ou grupos, resultando em lesões, morte, danos psicológicos e impactos negativos no desenvolvimento. Seus efeitos impactam na diminuição da qualidade de vida individual e coletiva, tornando-se um grave problema de saúde pública global (BRITO *et al.*, 2021). Diante disso, torna-se necessário fomentar estratégias de prevenção à violência para a promoção da saúde mental em diferentes contextos e com diversos atores sociais.

Nesse ínterim, a OMS (2002) categoriza a violência em três dimensões: violência coletiva, subdividida em violência social, política e econômica; violência autoprovocada, que engloba comportamentos suicidas como ideação, planejamento e tentativa de suicídio, além de automutilação; e violência interpessoal, subdividida em violência familiar, violência por parceiro íntimo e violência na comunidade. Na última categoria inclui-se a violência escolar, visto que ela se manifesta entre indivíduos sem vínculos familiares, sejam conhecidos ou não, mas que convivem em grupo, como nas instituições educacionais (OMS, 2002). A escola, portanto, é vista como um ambiente comunitário e institucional onde emergem as violências interpessoais. Desse modo, além de proporcionar educação formal, a escola desempenha papel fundamental na vida social de crianças e adolescentes, preparando-os para a vida, fomentando a reflexão crítica sobre a realidade e promovendo a participação cidadã. Contudo, é também dentro do contexto escolar que os estudantes são expostos a diversas formas de violência, como física, verbal, relacional, sexual e rejeição devido a aspectos étnico-raciais, religiosos, sociais e econômicos, configurando situações de discriminação e preconceito (RICHARDSON *et al.*, 2024). Pesquisas demonstram que a exposição ao bullying/cyberbullying, por exemplo, afeta negativamente o clima escolar e causa diversos danos à saúde física e mental de crianças e adolescentes, contribuindo inclusive para ideações suicidas e/ou outros comportamentos relacionados ao suicídio (MENDES *et al.*, 2022).

Além disso, a violência autoprovocada tem se mostrado cada vez mais presente entre as populações mais jovens, como os estudantes da educação básica, envolvendo a agressão direcionada pelo indivíduo a si mesmo e refletindo um grande sofrimento psicológico, espe-

cialmente entre adolescentes (ALVES *et al.*, 2024). Estudos corroboram que a violência auto-provocada é mais prevalente entre adolescentes do sexo feminino, a partir dos 15 anos, e se manifesta de diversas formas (FATTAH; LIMA, 2020; BRITO *et al.*, 2021). Entre os fatores de risco destacam-se transtornos mentais, ansiedade, histórico de violência, abuso de álcool e drogas, bullying, falta de afeto e falta de habilidades emocionais (BRITO *et al.*, 2021; RICHARDSON *et al.*, 2024). Questões familiares, socioeconômicas e socioemocionais também influenciam no aumento dos casos, destacando a necessidade de intervenção em um fenômeno multicontextual (BRITO *et al.*, 2021).

Diante dessas questões, a última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2019, com adolescentes de 13 a 17 anos, avaliou indicadores de saúde mental de estudantes da rede pública e privada de ensino (ANTUNES *et al.*, 2022). O estudo identificou que 31,4% dos estudantes se sentiam tristes na maioria das vezes ou sempre, 30% consideravam que ninguém se preocupava com eles, 21,4% indicaram que "a vida não vale a pena ser vivida" e 4% relataram não ter amigos próximos. Além disso, mais da metade da amostra (50,6%) sentia-se muito preocupada com questões cotidianas e 17,7% avaliaram sua saúde mental como negativa. Os resultados destacam a existência de estudantes em risco de desfechos negativos em saúde mental, como o suicídio, ressaltando a necessidade de intervenções para promover a saúde mental nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, surge a Campanha do Setembro Amarelo, idealizada pela Associação Brasileira de Psiquiatria em 2014, com o objetivo de divulgar informações sobre a prevenção do suicídio e promover a saúde mental (SETEMBRO AMARELO, 2022). Assim, no presente estudo, o suicídio e outros problemas relacionados à saúde mental são compreendidos como fenômenos multideterminados, influenciados por questões sociais, políticas, econômicas e culturais (RIBEIRO; MOREIRA, 2018; TAVARES *et al.*, 2023). Fatores de risco para o aumento dos casos de suicídio incluem transtornos mentais, tentativas prévias de suicídio, isolamento social, tristeza, preconceito e discriminação (BARBOSA; TEIXEIRA, 2021; CARNEIRO; LIMA, 2022; LEME *et al.*, 2019; RIBEIRO; MOREIRA, 2018). Por outro lado, fatores de proteção incluem ambientes que apoiam a expressão emocional, redes de apoio, desenvolvimento de habilidades sociais e serviços de saúde mental pública (CARNEIRO; LIMA, 2022; LEME *et al.*, 2019).

De forma geral, autores indicam que, dependendo da qualidade das relações interpessoais e do suporte social no ambiente escolar, vulnerabilidades podem ser superadas por meio da implementação de estratégias coletivas de enfrentamento (ACHKAR *et al.*, 2018). Nesse sentido, estudos têm buscado investigar e promover recursos pessoais, relacionais e contextuais com diversos atores sociais na escola, ao invés de focar apenas em dificuldades e riscos individuais (ACHKAR *et al.*, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2022). Além disso, considerando a complexidade dos fatores de risco associados à saúde mental, a colaboração entre a escola e outros serviços de garantia de direitos tem mostrado resultados positivos na promoção da saúde mental dos estudantes, envolvendo o acompanhamento conjunto de estudantes, familiares e outros envolvidos para ampliar a rede de apoio (TAVARES *et al.*, 2023).

A escola, como instituição social, desempenha um papel crucial devido à sua função de mediadora entre os estudantes e a sociedade. Patto (2007) destaca que as reformas educacionais muitas vezes negligenciam os saberes e culturas diversificados que constituem o espaço escolar. Assim, a falta de análise do contexto sociocultural e histórico impede um olhar mais atento ao papel abrangente da escola, que vai além da formação de competências cognitivas, sendo também um espaço amplo de sociabilidade que pode contribuir para aprendizagens significativas nas dimensões cognitivas, sociais, afetivas, éticas e morais, proporcionando uma formação integral para a vida e para a cidadania (PATTO, 1992). Evidências científicas indicam que a escola, por meio de seus professores, diretores, orientadores e demais profissionais, forma uma importante rede de apoio afetivo-instrumental para alunos, familiares e comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, crenças de autoeficácia e favorecendo o bem-estar geral (FERNANDES *et al.*, 2018).

Assim, o presente estudo baseia-se no campo teórico-prático das habilidades sociais, entendidas como um conjunto de comportamentos valorizados de acordo com características pessoais e culturais, que o indivíduo apresenta nas interações sociais, podendo contribuir para relações interpessoais satisfatórias (Z. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 2022).

São exemplos de habilidades sociais empatia, assertividade, comunicação, fazer e manter amizades, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade (namoro e sexo), coordenar grupo e falar em grupo (Z. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 2022).

Entende-se, dessa forma, que as interações entre professores e alunos durante as aulas são fundamentais para a construção social do conhecimento. Existe consenso entre os autores de que o professor faz a mediação dessas interações (Z. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 2022; JUSTO; ANDRETTA, 2020; SIMOR *et al.*, 2019). Bolsoni-Silva e Loureiro (2023) defendem as habilidades interpessoais dos professores como competências essenciais para o exercício da docência, pois cabe ao professor compreender as singularidades do ambiente em que atua com seus alunos. Nesse sentido, docentes com um repertório desenvolvido de habilidades sociais educativas podem auxiliar na redução dos problemas de aprendizagem dos estudantes e nas práticas de violência escolar (JUSTO; ANDRETTA, 2020; SIMOR *et al.*, 2019).

Além dos professores, é relevante considerar que o orientador educacional é um dos profissionais integrados nas equipes escolares que tem uma colaboração significativa para o desempenho e desenvolvimento integral dos estudantes, bem como na prevenção das violências (ALMEIDA, 2019). O Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, é o dispositivo legal que regulamenta o exercício profissional do orientador educacional, estipulando que sua atuação visa "a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade" (BRASIL, 1973, Art. 1). Esse modo de atuação indica um efeito positivo do trabalho do orientador educacional, não apenas para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também para o desenvolvimento social e emocional deles, promovendo relações positivas entre escola, família e comunidade (FONTANIVA; PACHECO, 2023).

Ademais, as atividades e estratégias realizadas por esses profissionais na escola para favorecer a integralidade do desenvolvimento dos alunos incluem especialmente a articulação pedagógica (ALMEIDA, 2019). Dentre as funções do orientador educacional destacam-se a orientação acadêmica, a integração entre escola, família e comunidade, o acompanhamento dos estudantes, a avaliação de dificuldades e encaminhamentos a especialistas, a colaboração com o currículo, e outras participações no acompanhamento de turmas e grupos (BRASIL, 1973). Observa-se também o papel crucial dos orientadores educacionais na resolução de conflitos e problemas interpessoais na comunidade escolar (FONTANIVA; PACHECO, 2023). Em suma, esses profissionais podem contribuir tanto para o cuidado em saúde mental dos estudantes quanto para o fortalecimento das relações interpessoais positivas no ambiente escolar.

Professores e orientadores educacionais podem desenvolver habilidades interpessoais aplicáveis ao contexto educativo (ACHKAR *et al.*, 2018). Desse modo, profissionais que investem em capacitação e formação continuada colaboram na construção de processos sociais baseados em aspectos morais e éticos no ambiente escolar, transmitindo suas expectativas, agindo com afeto, oferecendo apoio e oportunidades de participação (ACHKAR *et al.*, 2018; YUNES *et al.*, 2015). Além disso, se empenham em ensinar habilidades para a vida, estabelecendo limites claros que enriquecem e fortalecem os vínculos sociais (YUNES *et al.*, 2015). Nesse sentido, cabe aos psicólogos e estudantes de psicologia, por meio de processos de ensino, pesquisa e extensão, contribuir para a formação docente e outros profissionais da escola, promovendo reflexões críticas sobre temas específicos que fortaleçam práticas escolares inclusivas (SILVA; TEIXEIRA, 2024). Além disso, o campo da educação tem cada vez mais discutido a importância da inserção de psicólogos nas escolas para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de forma não discriminatória e promover o diálogo entre os atores escolares, favorecendo a construção de um ambiente saudável e respeitoso (SILVA; TEIXEIRA, 2024).

As evidências científicas indicam que a equipe escolar (professores, diretores, orientadores educacionais etc.) forma uma importante rede de apoio afetivo-instrumental para os alunos, seus familiares e toda a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais, crenças de autoeficácia e favorecendo o bem-estar de todos (FLETCHER; SARKAR, 2013; FERNANDES *et al.*, 2018; NOLTERMEYER; BUSH, 2013). De maneira geral, autores mostram que, dependendo do tipo de relações interpessoais e do apoio social recebido no contexto escolar, processos de resiliência podem ser desenvolvidos e vulnerabilidades superadas por meio da implementação de estratégias coletivas de enfrentamento (ACHKAR *et al.*, 2018). É um fato que nas últimas duas décadas têm sido realizadas pesquisas sobre a importância da qualidade das relações entre professores e alunos para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Além disso, estudos têm mostrado que as relações positivas entre professor-aluno são responsáveis por vários indicadores de sucesso escolar, não apenas em termos acadêmicos, mas também no que se refere ao funcionamento socioafetivo dos estudantes (JOVANOVIĆ *et al.*, 2019; KAMSTRA, 2021). Portanto, é crucial priorizar relações interpessoais de qualidade entre alunos e professores, com respeito e competência para ouvir, pois a escola tem todos os atributos para se tornar um lugar de parceria entre o conhecimento, o

afeto e as relações interpessoais de qualidade, promovendo a saúde mental e prevenindo diversos transtornos psicológicos e o suicídio (ACHKAR *et al.*, 2018; YUNES *et al.*, 2015).

Assim, a partir de uma concepção de raciocínio sistêmico por parte dos atores do cenário educativo e sob a ótica das interações ecológicas em sentido bidirecional, recursos internos e do contexto poderão proporcionar caminhos possíveis para que a escola exerça um papel positivo junto ao desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos, professores e toda a comunidade, favorecendo a saúde mental. Dessa forma, enfatiza-se que encontros com o objetivo de apresentar e desenvolver habilidades sociais com orientadores educacionais são recursos importantes para a promoção de interações positivas e prevenção de violências. Contudo, observa-se uma escassez de pesquisas e intervenções realizadas com orientadores educacionais. Desse modo, o estudo teve por objetivo analisar os efeitos de um curso de extensão para promoção de habilidades sociais, interações positivas e prevenção de violências interpessoais e autoprovocadas no contexto escolar.

METODOLOGIA

Participantes

Esta pesquisa teve caráter quantitativo-qualitativo, com delineamento transversal, sendo realizada com amostra de conveniência. Participaram do curso de extensão 24 orientadores educacionais que atuavam na rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro. No primeiro encontro, participaram 23 profissionais, dos quais 91,3% (n=21) se declararam do sexo feminino e 8,7% (n=2) do sexo masculino, com a faixa etária variando entre 42 e 66 anos (M = 55; DP = 15,55). No segundo encontro, participaram 23 profissionais, sendo 86,95% (n=20) do sexo feminino e 13,05% (n=3) do sexo masculino, com a faixa etária variando entre 37 e 66 anos (M = 51,5; DP = 20,50). No terceiro e quarto encontros, participaram 24 profissionais, sendo 87,5% (n=21) do sexo feminino e 12,5% (n=3) do sexo masculino, com a faixa etária variando entre 37 e 66 anos (M = 51,5; DP = 20,50).

Instrumentos

Impacto Imediato da Sessão: Instrumento desenvolvido por Murta (2008) para investigar, entre outros aspectos, a satisfação dos participantes com a sessão, a integridade e fidelidade do tratamento e as descobertas realizadas. Para isso, o instrumento dispõe de uma lista de sentimentos, pensamentos e comportamentos positivos e negativos que podem surgir enquanto o grupo está em andamento. A avaliação é constituída por 23 itens distribuídos em uma escala Likert de três pontos, variando de 1 (Não aconteceu comigo) a 3 (Aconteceu bastante comigo). No presente estudo, a pontuação da escala foi modificada para uma escala Likert de três pontos, variando de 0 (Não aconteceu comigo) a 2 (Aconteceu bastante comigo).

Dinâmica “Que bom, que pena e que tal”: Instrumento adaptado de Berkenbrock (2014) para investigar a satisfação dos participantes após o encerramento da atividade. Utilizou-se as frases disparadoras “Que bom”, “Que pena” e “Que tal”, objetivando identificar, respectivamente, os aspectos positivos, negativos e sugestões. A avaliação é constituída por respostas abertas, escritas individualmente pelos participantes.

Avaliação Final Qualitativa: Questionário elaborado para o terceiro encontro com quatro perguntas abertas, nas quais os participantes deveriam discorrer sobre suas percepções acerca dos encontros dos quais participaram. As perguntas são: Numa escala de 1 a 10, qual a nota que você dá para o curso? Por quê? Descreva uma situação na escola em que você usou os conhecimentos e habilidades sociais (por exemplo, empatia e assertividade) discutidos durante o curso. Alguém na sua escola percebeu mudanças positivas no seu comportamento que possam estar relacionadas à sua participação no curso? Se sim, descreva para nós. Tem sugestões em relação a futuros temas, organização do curso, atividades etc.? Tem críticas?

Questionário com Informações Demográficas (professores e orientadores educacionais): Elaborado para este estudo, investiga informações sociais e demográficas, divididas em três partes: (a) Informações gerais de aplicação; (b) Informações sobre os participantes (nome, idade, sexo); (c) Informações sobre formação e trabalho (escolaridade, formação, disciplina que ministra, número de alunos que atende etc.).

Avaliação de Assiduidade: Instrumento elaborado para esta pesquisa com o objetivo de registrar a frequência de participação nos encontros.

Procedimentos

Coleta de dados

Primeiramente, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) entrou em contato com a primeira autora, coordenadora do projeto de extensão (nome do projeto ocultado), buscando oferecer ações para profissionais da educação da rede estadual durante a campanha de prevenção ao suicídio, em virtude das demandas apresentadas nas unidades escolares. Durante as reuniões entre a SEEDUC e a primeira autora, definiu-se que seria oferecido um curso de extensão aos orientadores educacionais, por serem os profissionais que atuariam junto aos alunos e professores das unidades escolares, lidando com situações relacionadas à prevenção de violências e à promoção da saúde mental. Posteriormente, a SEEDUC divulgou o curso de extensão, por meio de um formulário online (Google Forms), para os orientadores educacionais da rede estadual, dos quais foram selecionados os primeiros 30 inscritos. Todos os participantes responderam antes do início do curso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética com Seres Humano da Universidade (OCULTO – incluir após revisão por pares).

O curso de extensão, cujo tema foi "Habilidades sociais, escola e saúde mental", fez parte da Campanha do Setembro Amarelo da rede de ensino parceira. Foram realizados quatro encontros presenciais nos meses de setembro e outubro de 2019. As atividades ocorreram em uma sala ampla, própria para atividades extensionistas da universidade pública (nome da universidade ocultado), durante três quartas-feiras, com frequência quinzenal. Cada encontro teve duração média de três horas, sendo conduzido por três facilitadores (discentes da pós-graduação) e duas co-facilitadoras (estudantes da graduação). O último encontro foi conduzido pela equipe multidisciplinar da SEEDUC, com a participação da primeira autora deste artigo.

Os temas para os encontros foram escolhidos com base nas necessidades indicadas pela SEEDUC. Assim, os encontros buscaram trabalhar com os participantes os seguintes aspectos: 1. Conhecer o campo teórico-prático das habilidades sociais; 2. Desenvolver ou ampliar habilidades sociais; 3. Possibilitar um espaço de escuta e acolhimento sobre temáticas que impactassem os relacionamentos interpessoais e a saúde mental; 4. Fornecer informações

sobre direitos humanos, ética, valores de convivência, ações pró-sociais e pró-éticas; 5. Identificar e desenvolver estratégias coletivas de enfrentamento de práticas cotidianas escolares que envolvessem atos de violência, como bullying/cyberbullying, discriminação, preconceito e violação de direitos humanos; 6. Implementar estratégias coletivas para melhorar as relações entre professor-aluno-escola-comunidade; 7. Fomentar a reflexão, o pensamento crítico, as crenças de autoeficácia e o autoconhecimento, a fim de prevenir sintomas de estresse e promover o bem-estar e o sentido de vida pessoal e profissional; 8. Promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a saúde mental dos diferentes atores do contexto educativo.

O primeiro encontro, com o tema "Empatia: cultivar afetividade, apoio e solidariedade", teve por objetivos desenvolver os seguintes aspectos: observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva); demonstrar respeito às diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; apoiar quando os alunos estão passando por algum problema; ao perceber que o aluno está triste ou magoado, se colocar à disposição para conversar; escutar os alunos quando eles quiserem contar coisas que acontecem com eles no dia a dia; quando o aluno estiver tentando resolver um problema pessoal, ouvir e fazer perguntas; incentivar o bom humor dos alunos, oferecendo modelos.

O segundo encontro apresentou o tema "Assertividade: expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento", ética e valores de convivência. Seus objetivos foram: conhecer os comportamentos assertivos, agressivos e passivos; dar feedback negativo diante de um comportamento indesejado; pedir mudança de comportamento; referir-se ao comportamento do outro e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desagrado; possibilitar aos professores a reflexão sobre a importância da boa convivência, da solidariedade e, consequentemente, da redução da violência e práticas discriminatórias no contexto escolar; suscitar nos participantes o desejo de criar regras de convivência com as turmas nas quais atuam; levar os participantes à compreensão de que os valores de convivência e a ética são essenciais para uma relação saudável entre professor-aluno-escola-comunidade.

O terceiro encontro teve como tema "Resolução de problemas interpessoais e mediação de conflitos", com os seguintes objetivos: acalmar-se diante de uma situação-problema;

pensar antes de tomar decisões; reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; em uma atividade ou problema que o aluno deve resolver, apresentar dicas ou pistas de como resolver; identificar rede de apoio; buscar estratégias coletivas de enfrentamento.

O quarto encontro, atendendo às demandas dos participantes dos três primeiros encontros quanto a orientações práticas sobre a condução de situações de agravo em saúde mental de estudantes, abordou o tema "Intersetorialidade e protocolo de enfrentamento às violências autoprovocadas". Este encontro, conduzido pela equipe multidisciplinar da SEEDUC, teve como objetivos: fornecer subsídios às unidades escolares para o enfrentamento de situações da realidade social que interferem na relação ensino-aprendizagem; discutir a rede socioassistencial e demais instituições/serviços que compõem os territórios; favorecer que a descentralização da unidade escolar possa trazer novos sentidos nesse campo de relações e produzir novas referências, reconhecendo o potencial educativo do território; e, por fim, apresentar o Protocolo de Enfrentamento às Violências Autoprovocadas, que é uma normativa institucional com procedimentos a serem adotados pelas escolas diante de situações de violência autoprovocada no Estado do Rio de Janeiro.

Durante os três primeiros encontros, foram desenvolvidas metodologias vivenciais e participativas, além de discussões de situações-problemas em pequenos grupos para avaliar a compreensão dos conceitos apresentados, com o intuito de suprimir déficits e maximizar habilidades sociais em ações educativas coletivas. O último encontro, por meio de metodologia expositiva, visou ampliar conhecimentos sobre procedimentos e recursos disponíveis para o enfrentamento de violências autoprovocadas e vulnerabilidades que afetam o desempenho escolar dos alunos. No final dos encontros I e II, foram aplicadas a Avaliação do Impacto da Sessão e a Avaliação da Atividade "Que bom, que pena e que tal", enquanto no final do encontro III foi aplicada uma Avaliação Final Qualitativa. Não houve avaliação no último encontro.

Durante todo o curso, foram apresentados slides com conteúdo sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais, contextualizado com as situações e realidades das unidades escolares. Ao final do curso, foram enviados por e-mail aos participantes materiais sobre prevenção às violências e saúde mental na escola, além dos números de telefone de clínicas psi-

cológicas emergenciais e não emergenciais, contatos e formas de acionamento da rede socio-assistencial do Estado do Rio de Janeiro. Os participantes também receberam certificado do curso de extensão emitido pela UERJ.

A presente pesquisa procurou por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (ocultado) e aprovado (ocultado).

Análise de dados

A avaliação dos encontros foi realizada por meio do número de inscritos, do índice de evasão e da satisfação dos participantes, conforme relatado por eles e pelo preenchimento dos instrumentos ao longo do curso. Os dados obtidos na Avaliação do Impacto Imediato da Sessão foram tabulados no software Microsoft Excel, no qual se calculou a frequência dos sentimentos positivos e negativos de cada participante após cada atividade. As informações obtidas na Avaliação “Que bom, que pena e que tal” e na Avaliação Final Qualitativa foram transcritas em um documento de Word e analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), composta pela exploração do material, inferência, interpretação e tratamento dos dados.

RESULTADOS

No Encontro I, com 23 participantes, os resultados da análise do Impacto Imediato da Sessão indicaram um total de 410 escores positivos de um total de 598, o que corresponde a 68,56% de satisfação com a atividade. Os itens positivos mais frequentes foram "tive confiança no grupo" (F=39; 84,78%), "percebi que tenho forças para viver" (F=39; 84,78%) e "desejei realizar projetos de vida" (F=35; 76,08%). Em relação às pontuações negativas, foram contabilizados 50 escores negativos de um total de 460, ou seja, 10,87% apresentaram escores de insatis-

fação. Os itens mais relatados foram "percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo" (F=21; 45,65%) e "questionei se vir a esses encontros vale a pena" (F=7; 15,21%).

Na análise do instrumento de Avaliação da Atividade "Que bom, que pena e que tal" do Encontro I, registraram-se 61 relatos, sendo 44,26% (F=27) positivos ("Foi esclarecedor. Aprendi que empatia é a chave que alavanca o meu trabalho de O. E."; "Troca de experiências e esclarecimentos sobre empatia."), 34,42% (F=21) sugestões ("Outros projetos em parceria para os orientadores educacionais. Penso que precisamos muito de vocês."; "Mais encontros para trocar sugestões."; "Ampliar o tempo dos encontros."), e 21,31% (F=13) negativos ("Pouco tempo."; "Abordar ou melhor orientar, instrumentalizar atitudes práticas que podem nos ajudar no dia a dia."; "São apenas três encontros de 2 horas."). Destaca-se ainda que, dos 27 relatos positivos, 40,74% (F=11) se referiam à troca de experiências e ao acolhimento proporcionado pelo encontro ("A troca de experiências é excelente, sentimos que não estamos sozinhos; os colegas passam pelas mesmas situações que nós e um pode contribuir com o outro."; "Maravilhosa a iniciativa de nos reunir para avaliar nosso trabalho e adquirir mais ferramentas para atendermos a comunidade escolar.").

No Encontro II, com 23 participantes, os resultados da análise da Avaliação de Impacto Imediato da Sessão indicaram um total de 464 escores positivos de um total de 598, o que corresponde a 77,59% de satisfação com a atividade. Os itens positivos mais frequentes foram "me senti confiando mais em mim mesmo" (F=44; 95,65%), "tive confiança no grupo" (F=40; 90,90%) e "percebi que tenho forças para viver" (F=40; 90,90%). Em relação às pontuações negativas, foram contabilizados 58 escores de um total de 460, ou seja, 12,60% apresentaram escores de insatisfação. Os itens mais relatados foram "percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo" (F=21; 45,65%), "fiquei tenso" (F=7; 15,21%) e "senti que o grupo me rejeitou" (F=7; 15,21%).

Ao analisar o instrumento de Avaliação da Atividade "Que bom, que pena e que tal" do Encontro II, registraram-se 63 relatos, sendo 44,44% (F=28) positivos ("Entender o que vem a ser comportamento assertivo e como empregá-lo nas minhas relações."; "Estamos identificando nossas condutas."; "Poder identificar como tenho agido diante das situações de conflitos."), 31,74% (F=20) sugestões ("Outros projetos em parceria para os orientadores educacionais. Penso que precisamos muito de vocês."; "Mais encontros para trocar sugestões."; "Am-

pliar o tempo dos encontros.”) e 23,80% (F=15) negativos (“Pouco tempo.”; “Abordar ou melhor orientar, instrumentalizar atitudes práticas que podem nos ajudar no dia a dia.”; “Que são apenas três encontros de 2 horas.”). Verificou-se também que, dos 28 relatos positivos, 17,85% (F=5) estavam relacionados à troca de experiências e ao acolhimento proporcionados pelo Encontro II (“Que estamos vivendo experiências e trocando também precisamos, pois, o O.E. também precisa ser ouvido.”; “Em estar mais uma vez nesse encontro e poder aprender tanto. É ótimo ter trocas de ideias e ações para ajudar meu trabalho na escola.”).

No terceiro encontro, foi realizada a avaliação final de todas as atividades pelos 24 participantes. Essa avaliação evidenciou que, em uma escala de um a 10, 75% (F=18) dos participantes atribuíram ao curso de extensão a pontuação máxima, enquanto 12,5% (F=3) avaliaram os encontros com nota nove e outros 12,5% (F=3) classificaram o curso com nota oito. Quando perguntado o motivo das pontuações do curso, foi identificado que a maioria dos participantes, 83,83% (F=20), constatou que os temas abordados durante o curso contribuíram para sua atuação profissional na escola (“O curso foi muito bom! Os temas abordados vão contribuir para uma prática mais empática frente à diversidade nas escolas...”; “O aprendizado foi de grande importância para nossa atual função.”).

Ao serem solicitados a descrever situações na escola em que utilizaram os conhecimentos e habilidades sociais discutidas no decorrer do curso, todos os participantes (100%, F=24) relataram o desenvolvimento de habilidades sociais, seja com responsáveis, alunos, professores ou outros profissionais da escola (“Atendimento a responsável por causa de aluno infrequente. Perpassou tanto a empatia quanto a assertividade. Compreendi a dificuldade da mãe por seus horários de trabalho, porém a assertividade facilitou o atendimento do responsável quanto às implicações da situação de infrequência. E a aluna, no caso, voltou a frequentar regularmente.”; “Responsável foi tratada com agressividade em atendimento na secretaria da escola. Conversei com a funcionária sobre as condições e dificuldades dela, tornando possível que a funcionária reconhecesse o erro e se retratasse.”).

Quanto à pergunta “Alguém da sua escola percebeu mudanças positivas no seu comportamento que pode estar relacionada à sua participação no curso?”, notou-se que 62,50% (F=15) dos participantes responderam que sim (“Sim, pois passei para a equipe pedagógica os conceitos de assertividade e empatia e a importância deles nos atendimentos que fazemos na escola.”; “Sim, pela tranquilidade em tentar resolver os problemas.”), enquanto 29,16% (F=7)

identificaram que ainda não foram percebidas mudanças positivas em seu comportamento, 4,16% (F=1) relataram que não sabem e 4,16% (F=1) não responderam.

DISCUSSÃO

A literatura indica que diferentes tipos de violência têm afetado adolescentes em idade escolar, destacando como fatores de risco os transtornos mentais, ansiedade, abuso de álcool e drogas, bullying, tentativas de suicídio, ausência de afeto, entre outros (BRITO *et al.*, 2021; FATTAH; LIMA, 2020; MENDES *et al.*, 2022; RICHARDSON *et al.*, 2024). Diante do exposto, pesquisas ressaltam que profissionais capacitados nas escolas, ao utilizarem e multiplicarem estratégias de enfrentamento às violências, como o desenvolvimento de habilidades sociais, podem contribuir para a promoção de relações positivas, resolução de conflitos e fortalecimento de redes de apoio, favorecendo o cuidado em saúde mental de toda a comunidade escolar (ACHKAR *et al.*, 2018; JUSTO; ANDRETTA, 2020; LEME *et al.*, 2019; SIMOR *et al.*, 2019; YUNES *et al.*, 2015). Nesse sentido, os resultados obtidos no primeiro encontro (Empatia) indicaram que a maioria dos participantes (68,56%) demonstrou satisfação com o primeiro dia da oficina, evidenciando confiança no grupo, autoconhecimento e desejo de realizar projetos de vida. Esses dados estão alinhados a outros estudos, como o de Leme *et al.* (2019), que destacaram que participantes de encontros sobre habilidades sociais apresentaram ganhos no autoconhecimento e satisfação em participar dos encontros.

Quando analisados a temática e os conteúdos propostos no primeiro encontro, registrou-se que a maioria (44,26%) dos participantes percebeu o tema como importante para a sua prática, destacando, por exemplo, o papel da empatia como fundamental para a manutenção das relações com a comunidade escolar. Estudos prévios ressaltam o desenvolvimento da habilidade social de empatia como essencial para a construção de relações interpessoais positivas e fator de proteção na redução da violência nas escolas (CARNEIRO; LIMA, 2022; LEME *et al.*, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2022; Z. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 2022). Portanto, os achados do presente estudo evidenciam as atribuições do orientador educacional, considerando que seu papel na comunidade escolar inclui ouvir, agir com afeto e apoiar os estudantes

frente a diferentes demandas, sejam elas acadêmicas ou interpessoais (ACHKAR *et al.*, 2018; BRASIL, 1973; YUNES *et al.*, 2015).

No encontro II, cujo tema foi assertividade, os resultados indicaram um índice similar de satisfação dos participantes com a oficina (77,59%). Segundo as percepções dos orientadores educacionais, observou-se um aumento na taxa de confiança em relação ao primeiro encontro, visto que 90,90% relataram confiar no grupo para expor suas reflexões. Além disso, esses dados estão alinhados com os resultados da avaliação da atividade, na qual os profissionais destacaram a importância do espaço de escuta e da troca de experiências no grupo. Verificou-se também, pelas falas dos participantes, que a atividade proposta permitiu ampliar o conhecimento sobre comportamentos assertivos, gerar sentimento de autoconfiança após a atividade, além de fortalecer o sentimento de "forças para viver". A avaliação final do encontro indicou que os orientadores educacionais perceberam melhorias em suas habilidades para lidar com situações de conflito. Esses resultados corroboram a pesquisa de Leme *et al.* (2019) sobre os efeitos positivos de encontros de habilidades sociais na ampliação do autoconhecimento e na satisfação com os encontros.

Adicionalmente, a ampliação do conhecimento sobre o próprio desempenho diante de divergências é relevante considerando o papel dos orientadores educacionais no manejo de conflitos e dificuldades nas relações interpessoais (FONTANIVA; PACHECO, 2023). Por fim, os achados do segundo encontro reforçaram a necessidade de mais tempo na duração da atividade e de mais encontros com os orientadores educacionais para favorecer seu processo formativo. Esse resultado está alinhado ao papel da psicologia na promoção de reflexões críticas e na construção de práticas educacionais positivas pelos educadores (SILVA; TEIXEIRA, 2024).

O terceiro encontro abordou a resolução de problemas interpessoais e mediação de conflitos, incluindo a realização da avaliação final das atividades. Segundo os resultados, a maioria dos participantes (83,83%) indicou que os temas trabalhados contribuíram para suas práticas como orientadores educacionais, aplicando-os nos ambientes onde atuam. Isso evidencia a aplicabilidade e efetividade das habilidades sociais em diferentes contextos (Z. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, 2022). Além disso, todos os participantes reconheceram a importância das habilidades de empatia e assertividade para a interação e mediação de conflitos com alunos, professores, responsáveis e outros profissionais escolares. Assim, por meio de suas experiências compartilhadas, os orientadores educacionais demonstraram como aplicaram

habilidades empáticas com responsáveis e estudantes frente às demandas apresentadas, assim como habilidades assertivas para mediar conflitos internos alinhados às normas institucionais. Possuir essas habilidades sociais é essencial para o orientador educacional, dada sua função conciliadora e seu papel em promover fatores de proteção no ambiente escolar (ALMEIDA, 2019).

O quarto encontro abordou o tema da intersetorialidade, o qual foi implementado em resposta à demanda surgida ao longo dos três primeiros encontros pela equipe multidisciplinar composta por duas psicólogas e um docente. Esse tema é considerado uma diretriz principal norteadora do trabalho nas políticas de promoção à saúde mental, devido à multiplicidade de fatores determinantes para o bom desenvolvimento da saúde mental dos jovens (TAVARES *et al.*, 2023).

A literatura sobre a atuação da psicologia na educação destaca seu papel em integrar as ações escolares com a comunidade, visando à prevenção de problemas em saúde mental e incluindo noções de encaminhamento e compartilhamento de cuidados (SILVA; TEIXEIRA, 2024). Portanto, foi positivo para o processo de formação continuada dos orientadores educacionais que esse último encontro tenha sido conduzido pela equipe multidisciplinar da instituição parceira, pois eles puderam efetivamente exercer seu papel e colaborar para a promoção da saúde mental no ambiente escolar (SILVA; TEIXEIRA, 2024).

Foram identificados alguns limites no estudo: (1) a ausência de uma avaliação de necessidades prévia aos encontros. A avaliação de necessidades é crucial para a realização de formações iniciais e continuadas, pois permite identificar as questões que necessitam de reflexão e debate a partir dos relatos dos participantes. Futuras pesquisas devem investigar as demandas específicas dos participantes para identificar temas relevantes aos contextos escolares em que atuam; (2) o número reduzido de encontros realizados. Portanto, estudos posteriores devem aumentar o número de encontros para explorar de forma mais aprofundada as questões levantadas pelos participantes; (3) a falta de avaliações pré-teste e pós-teste, assim como follow-up. Estudos subsequentes devem incluir essas avaliações para compreender melhor as mudanças nos comportamentos dos participantes, além de utilizar grupos controle para comparação com o grupo que participou da formação proposta.

CONCLUSÃO

Os principais resultados do presente estudo indicaram que, diante das diferentes formas de agravos em saúde mental e violências no contexto escolar, a presença de habilidades sociais favorece a prática profissional dos orientadores educacionais na prevenção e promoção da saúde mental na escola. Assim, o estudo proporcionou uma formação continuada para os participantes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias e habilidades sociais, como autoconhecimento, autoconfiança, empatia e assertividade. No geral, os participantes mantiveram uma assiduidade positiva, com frequência estável, indicando adesão às atividades propostas. Além disso, considerando a lacuna em pesquisas e intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais entre orientadores educacionais, e o papel relevante destes na atenção às necessidades de saúde mental dos estudantes e na mediação de conflitos entre alunos, professores, escola e comunidade, o estudo apresenta contribuições importantes tanto no campo da formação continuada quanto no das habilidades sociais. Portanto, políticas educacionais devem considerar o investimento na formação dos orientadores para promoção da saúde mental e prevenção de violências na escola.

Em suma, os achados deste estudo destacaram a necessidade de pesquisas e intervenções voltadas para a formação continuada e inicial dos orientadores educacionais, visando ao investimento em políticas públicas direcionadas a esse grupo. A formação continuada dos orientadores é importante para a prevenção de violências interpessoais e autoprovocadas nas escolas. Atividades de extensão, como as apresentadas neste estudo, promovem a aplicação de abordagens baseadas em evidências, o desenvolvimento de programas preventivos eficazes, a compreensão dos mecanismos de risco e a implementação de intervenções proativas no contexto escolar. Além disso, orientadores educacionais com um repertório sólido de habilidades sociais podem oferecer suporte emocional, promover um ambiente escolar seguro e gerenciar crises de forma eficaz. Ao investir na formação contínua dos orientadores, as escolas podem criar ambientes mais seguros e acolhedores, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos estudantes e dos demais profissionais envolvidos.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Vanessa Barbosa Romera Leme: Responsável pelo delineamento metodológico do estudo, condução da coleta e análise dos dados, bem como pela redação inicial e revisão técnica do manuscrito. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

Bruna Roberta Pereira dos Santos: Contribuiu na condução da coleta e análise dos dados, para a redação científica, revisão crítica de conteúdo e adequação do manuscrito às normas editoriais da revista. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

Fernanda de Azevedo França: Contribuiu na condução da coleta e análise dos dados, para a redação científica, revisão crítica de conteúdo e adequação do manuscrito às normas editoriais da revista. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

Laura Estevam de Oliveira: Contribuiu na condução da coleta e análise dos dados, para a redação científica, revisão crítica de conteúdo e adequação do manuscrito às normas editoriais da revista. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

Letícia Costa Leopoldino Jacobs: Contribuiu na condução da coleta e análise dos dados, para a redação científica, revisão crítica de conteúdo e adequação do manuscrito às normas editoriais da revista. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

Priscila Sá da Silveira: Contribuiu na condução da coleta e análise dos dados, para a redação científica, revisão crítica de conteúdo e adequação do manuscrito às normas editoriais da revista. Todos os autores revisaram e aprovaram a versão final submetida, assumindo responsabilidade integral pelo conteúdo e pelos resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

ACHKAR, A. M. N. E.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B.; YUNES, M. A. M. Correlações entre Habilidades Sociais Educativas dos Professores, Burnout e Relação Professor-Aluno. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 873–891, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2016.32890>>. Acesso em 31 jul. 2024.

ALMEIDA, L. R. Orientação educacional e coordenação pedagógica no estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (continuação). **Psicologia da Educação**, n. 49, p. 116-120, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190024>>. Acesso em 31 jul. 2024.

ALVES, R. L.; de ALBUQUERQUE, A. Mapeamento de ações preventivas e interventivas à automutilação com adolescentes em escolas públicas do Distrito Federal: Mapping of preventive and interventive actions to self-injury for adolescents in public schools in the Federal District. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 1-25, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.35716>>. Acesso em 31 jul. 2024.

ANTUNES, J. T. et al. A saúde mental dos adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019. **REME-Revista Mineira De Enfermagem**, v. 26, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2316-9389.2022.38984>>. Acesso em 31 jul. 2024.

BARBOSA, B. A.; TEIXEIRA, F. A. F. C. Perfil epidemiológico e psicossocial do suicídio no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e32410515097–e32410515097, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15097>>. Acesso em 31 jul. 2024.

BARDIN, L. Análise de conteúdo Lisboa: **Edições 70**, 1977.

BERKENBROCK, J. V. Dinâmicas para encontros de grupo. Petrópolis: **Vozes**, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: comparações de grupos. **Psico**, v. 54, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.38861>>. Acesso em 31 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 31 jul. 2024.

BRITO, F. A. M. D. et al. Violência autoprovocada em adolescentes no Brasil, segundo os meios utilizados. **Cognitare Enfermagem**, v. 26, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5380/ce.v26i0.76261>>. Acesso em 31 jul. 2024.

CAMPANHA SETEMBRO AMARELO SALVA VIDAS! In: **Setembro amarelo**. 2022. Disponível em: <www.setembro-amarelo.com>. Acesso em 31 jul. 2024.

CARNEIRO, D. S. G.; de LIMA, C. A. DEPRESSÃO, SUICÍDIO E HABILIDADES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE CORUMBÁ E LADÁRIO-MS. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 28, p. 215-232, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/aprender.i28.10640>>. Acesso em 31 jul. 2024.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola. São Carlos, SP: **EdUFSCar**, 2022.

FATTAH, N.; LIMA, M. S. Perfil epidemiológico das notificações de violência autoprovocada de 2010 a 2019 em um estado do sul do Brasil. **SMAD Revista eletrônica saúde mental álcool drogas**, v.16, n. 4, p. 65-74, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.166310>>. Acesso em 31 jul. 2024.

FERNANDES, L. DE M. et al. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas psicol., Ribeirão Preto**, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>>. Acesso em 31 jul. 2024.

FLETCHER, D.; SARKAR, M. Resiliência psicológica: uma revisão e crítica de definições, conceitos e teoria. **Psicólogo Europeu**, v. 18, n. 1, 12-23, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>>. Acesso em 31 jul. 2024.

FONTANIVA, L. S.; PACHECO, L. M. O Papel dos Orientadores Educacionais na Promoção do Sucesso Escolar: The Role of Educational Counselors in Promoting School Success. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7848>>. Acesso em 31 jul. 2024.

JOVANOVIĆ, J. et al. Predictive power of regularity of pre-class activities in a flipped classroom. **Computers & Education**, v. 134, p. 156-168, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.011>>. Acesso em 31 jul. 2024.

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 50, p. 104-113, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200001>>. Acesso em 31 jul. 2024.

LEME, V. B. R. et al. Habilidades Sociais e Prevenção do Suicídio: Relato de Experiência em Contextos Educativos. **Estud. pesqui. psicol. (Impr.)**, p. 284-297, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2019.43020>>. Acesso em 31 jul. 2024.

KAMSTRA, L. S. G. Improving EFL Teachers' Professional Experiences and Motivation: An Ecological Approach. **TESL-EJ**, 25(1), 2021. Disponível em: <<https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej97/ej97a20/>>. Acesso em 31 jul. 2024.

MENDES, L. H. R.; VIANA, J. A.; SUZUKI, D. C.; CÁ, A. B.; BARROS, L. da S.; SAKUMA, T. H.; CRESCIULO, C. M. S.; WEILER, R. M. E.; VITALE, M. S. de S. Cyberbullying among adolescents during the COVID-19 pandemic: an integrative review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e49711629413, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29413>>. Acesso em 31 jul. 2024.

MURTA, S. G. A prática grupoterápica sob enfoque psicoeducativo: uma introdução. In: MURTA, S. G. (Org.). Grupos Psicoeducativos: Aplicações em múltiplos contextos. Goiânia: **Porã Cultural**, 2008. pp. 13-28.

NOLTERMEYER, A. L.; BUSH, K. R. Adversidade e resiliência: Uma síntese da pesquisa internacional. **Psicologia Escolar Internacional**, v. 34, n. 5, p. 474-487, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0143034312472758>>. Acesso em 31 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. A. et al. A Contribuição das competências socioemocionais para a formação integral do aluno. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 4, p. e341308-e341308, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.47820/recima21.v3i4.1308>>. Acesso em 31 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: **OMS**, 2002.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, p. 107-121, 1992. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>>. Acesso em 31 jul. 2024.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>>. Acesso em 31 jul. 2024.

RIBEIRO, J. M.; MOREIRA, M. Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2821-2834, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.17192018>>. Acesso em 31 jul. 2024.

RICHARDSON, R. et al. Risk and Protective Factors of Self-harm and Suicidality in Adolescents: An Umbrella Review with Meta-Analysis. **Journal of youth and adolescence**, v. 53, n. 6, p. 1301-1322, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10964-024-01969-w>>. Acesso em 31 jul. 2024.

SILVA, F. P. A. da; TEIXEIRA, K. P. A importância da psicologia na educação: diálogos entre pesquisa e extensão. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 4, p. e3911, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.56083/RCV4N4-030>>. Acesso em 31 jul. 2024.

SIMOR, T. K. S. et al. Depressive Symptoms, Anxiety, Self-Esteem and Educational Social Skills in Public School Teachers. **Creative Education**, v. 10, n. 13, p. 3469-3482, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013267>>. Acesso em 31 jul. 2024.

TAVARES, C. M. M. et al. Saúde Mental na Escola: Reflexão Teórico-Prática. **Rev Pró-UniversSUS**, v. 14, n. 2, p. 14-18, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.21727/rpu.v14iEspecial.4129>>. Acesso em 31 jul. 2024.

YUNES, M. A. M. et al. Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: O profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência. In: S. Cabral & B. Cyrulnik (Orgs.), *Resiliência: Como tirar leite de pedra*, p. 155-170. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2015.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).