ISSN: 2358-8829

O PAPEL DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Elaine Nogueira da Silva [1]

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é desafiada a promover aprendizagens acadêmicas sem desconsiderar as dimensões sociais, emocionais e relacionais que atravessam a experiência de estudantes e professores. Ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, pois o processo educativo ocorre em um espaço marcado por interações, expectativas, conflitos, vínculos, sentimentos e diferentes formas de participação. Nesse cenário, a afetividade ganha relevância como dimensão constitutiva da relação pedagógica e como elemento que pode favorecer a confiança, a motivação, o engajamento e a disposição para aprender.

A discussão sobre afetividade no contexto escolar não significa substituir o conhecimento científico por práticas meramente emocionais. Trata-se, de reconhecer que os processos cognitivos são vivenciados por sujeitos concretos, inseridos em relações sociais e em condições históricas específicas. Vygotsky (2001) destaca o caráter social do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto Wallon (2007) atribui papel central à afetividade e às emoções no desenvolvimento humano. Piaget (1973) também permite compreender que aspectos afetivos e cognitivos se articulam na construção do conhecimento. Na perspectiva de Freire (1996), o ato educativo pressupõe diálogo, respeito, esperança e reconhecimento do educando como sujeito.

Partindo dessa compreensão, esta pesquisa investigou a importância da afetividade e do cuidado emocional nos processos de ensino e aprendizagem, focando a relação entre professor e aluno em uma escola pública de ensino fundamental do município de Solonópole, Ceará. O estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Aníbal Rodrigues Pinheiro, instituição que atende estudantes dos anos finais

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Milhã-CE e Solonópole-CE; elainens.sol@gmail.com

do ensino fundamental, além de Educação de Jovens e Adultos, e dispõe de espaços e serviços pedagógicos especializados. A investigação buscou compreender como docentes e discentes percebem a presença da afetividade nas práticas pedagógicas, quais efeitos atribuem ao cuidado emocional e quais obstáculos dificultam a consolidação dessas práticas.

O objetivo geral foi analisar de que maneira a afetividade e o cuidado emocional podem contribuir para o sucesso escolar, considerando as percepções de professores e estudantes e os desafios encontrados no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, procurou-se identificar práticas afetivas utilizadas pelos docentes; compreender a percepção dos estudantes acerca da relação de tratamento docente, motivação, comportamento e aprendizagem; analisar os desafios para a incorporação sistemática da dimensão afetiva às práticas pedagógicas; e elaborar uma proposta de formação continuada, denominada Programa Caminhos do cuidar, voltada ao fortalecimento de competências relacionais e socioemocionais na docência.

A metodologia desenvolvida trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa e utilização complementar de procedimentos quantitativos descritivos. Foram executados levantamento bibliográfico, análise do contexto, observações, questionários e entrevistas.

Os resultados revelaram forte reconhecimento da relevância da afetividade por parte dos professores e estudantes, mas também evidenciaram uma distância entre reconhecer a importância do cuidado emocional e incorporá-lo de forma contínua às práticas pedagógicas. Diante desses achados, defende-se que a afetividade seja compreendida como princípio pedagógico e não como ação espontânea ou complementar. A principal contribuição do estudo consiste em aproximar evidências empíricas, fundamentação teórica e uma proposta formativa que valoriza o cuidado de quem ensina e de quem aprende.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida como pesquisa-ação, entendida como modalidade investigativa que procura compreender a realidade para uma intervenção transformadora. Tripp (2005) destaca a pesquisa-ação, enfatizando que investigação e ação se relacionam

ISSN: 2358-8829

de maneira contínua. Essa opção metodológica mostrou-se adequada porque o estudo não pretendia apenas descrever percepções sobre afetividade, mas também construir uma resposta formativa aos desafios identificados.

Quanto à abordagem, o estudo apresenta predominância qualitativa, pois buscou compreender percepções, experiências e significados atribuídos por docentes e discentes à afetividade e ao cuidado emocional. Foram utilizados, de forma complementar, dados quantitativos descritivos para organizar as respostas.

O campo empírico foi a Escola de Ensino Fundamental Aníbal Rodrigues Pinheiro, localizada na sede de Solonópole – CE. Participaram da investigação professores vinculados à rede municipal e estudantes de diferentes turmas, selecionados para a composição da amostra. A coleta ocorreu em momentos organizados para não prejudicar a rotina escolar. Foram utilizados questionários específicos, entrevistas semiestruturadas e observação direta do cotidiano pedagógico.

Os dados foram organizados inicialmente por estatística descritiva e examinadas qualitativamente. A interpretação buscou aproximar os achados empíricos das contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire e demais autores utilizados na tese.

Foram observados os princípios éticos aplicáveis à pesquisa e como produto da investigação, foi concebida uma proposta de intervenção formativa para professores. A proposta foi construída a partir das necessidades identificadas na pesquisa e organizada em módulos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A afetividade pode ser compreendida como uma dimensão que envolve emoções, sentimentos, vínculos e formas de relação com o outro e com o mundo. No espaço escolar, ela se manifesta em atitudes de respeito, escuta, acolhimento, reconhecimento, confiança e disponibilidade para o diálogo. Trata-se de estabelecer uma relação para construir condições relacionais, onde a autoridade pedagógica se articule ao respeito e à dignidade dos sujeitos. Nesse sentido, a qualidade da interação entre professor e aluno, participa da constituição do clima da sala de aula e pode influenciar a forma como o estudante se posiciona diante das atividades escolares.

ISSN: 2358-8829

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2001) compreende o desenvolvimento como processo de mediação social. A aprendizagem acontece nas interações e, portanto, o modo como essas interações são estabelecidas importa para a constituição do sujeito. A dimensão afetiva não está separada da atividade intelectual: sentimentos, motivações e relações sociais atravessam a maneira como o indivíduo interpreta experiências e participa de situações de aprendizagem. Assim, o professor não atua somente como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências sociais e culturais que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação do estudante.

Wallon (2007), por sua vez, coloca a afetividade em posição central na compreensão do desenvolvimento humano. Emoção, movimento, cognição e relações sociais constituem dimensões interdependentes. Essa abordagem faz pensar o cotidiano escolar, porque permite reconhecer que comportamentos, dificuldades de aprendizagem, conflitos e formas de participação não podem ser interpretados exclusivamente pelo desempenho cognitivo. O olhar pedagógico precisa considerar o sujeito em sua integralidade, sem transformar questões emocionais em diagnóstico clínico, mas reconhecendo sua presença na vida escolar.

A contribuição de Piaget (1973) também é importante para compreender a articulação entre afetividade e inteligência. Embora os campos afetivo e cognitivo possuam características próprias, ambos participam da ação do sujeito sobre o meio. A disposição para agir, o interesse, a valorização de uma atividade e a persistência diante de uma dificuldade possuem relação com os processos afetivos que acompanham a construção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem significativa depende não somente de estratégias didáticas, mas também de condições que favoreçam o envolvimento do estudante.

A perspectiva de Freire (1996) compreende o ensino como prática dialógica e comprometida com a humanização. O professor precisa respeitar a autonomia, os saberes e a dignidade dos educandos, estabelecendo uma relação em que ensinar e aprender constituem processos de construção conjunta. A afetividade, nessa proposta, é compromisso com o outro, respeito, diálogo, esperança e responsabilidade pedagógica.

Estudos sobre a relação entre afetividade e aprendizagem também reforçam que a qualidade dos vínculos interfere no modo como os estudantes percebem a escola e se envolvem com ela. Tassoni (2019) destaca a relação de docentes e discentes como

dimensão relevante da aprendizagem. Da mesma forma, autores contemporâneos discutem a importância de competências socioemocionais e de ambientes educativos capazes de incentivar o pertencimento, colaboração e respeito. Entretanto, a incorporação dessa dimensão exige formação, planejamento e suporte institucional, pois não se pode responsabilizar individualmente o professor por problemas que também são organizacionais e sociais.

Nessa construção, cuidar do professor constitui parte do cuidado com a educação. O docente também é sujeito de emoções, enfrenta demandas administrativas e pedagógicas, conflitos, pressões por resultados e diferentes necessidades dos estudantes. Quando a formação continuada cria espaços de escuta, reflexão e compartilhamento de estratégias, amplia-se a possibilidade de transformar a afetividade em prática intencional. A proposta formativa nasce justamente dessa articulação entre cuidado, formação profissional e qualidade das relações pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam uma primeira categoria central: o reconhecimento da afetividade como componente relevante do trabalho pedagógico. Entre os professores participantes, a grande maioria (90%) afirmou que a afetividade e o cuidado emocional influenciam significativamente o desempenho escolar dos alunos. Nenhum docente respondeu que não há impacto ou que não tem certeza. O dado demonstra forte convergência entre os profissionais acerca da relação entre vínculo, motivação e aprendizagem.

Esse resultado dialoga com Vygotsky (2001) e Wallon (2007), estabelecendo que desenvolvimento e aprendizagem são processos profundamente relacionados às interações sociais e às dimensões afetivas.

Os professores relataram práticas como escuta ativa, valorização dos esforços dos estudantes, construção de ambientes de respeito e confiança, dinâmicas de grupo e diálogo aberto. Essas estratégias demonstram que a afetividade pode estar presente em ações pedagógicas simples e cotidianas, sem depender de atividades extraordinárias. O cuidado se expressa no modo de chamar o estudante, ouvir uma dificuldade, reconhecer

um esforço, mediar um conflito e oferecer segurança para que o aluno tente novamente diante do erro.

A percepção dos professores sobre as reações dos estudantes reforça essa interpretação. Metade dos docentes apontou que os alunos se tornam mais confiantes e próximos quando percebem cuidado emocional. Nenhum participante identificou ausência de mudança ou reação negativa. Essa percepção docente aponta uma associação entre vínculo afetivo, participação e clima escolar.

No que se refere à indisciplina, os dados indicaram que práticas afetivas ajudam na redução de comportamentos indisciplinados. Este resultado sugere que o cuidado pode funcionar como elemento preventivo e mediador das relações.

Relacionando à perspectiva discente, os participantes afirmaram que gostariam que mais professores trabalhassem com afeto e cuidado emocional em sala. Esse resultado revela uma demanda explícita dos estudantes por relações pedagógicas mais acolhedoras.

Os discentes reforçam que o cuidado é percebido por meio de comportamentos concretos. Os estudantes mencionaram paciência, atenção, empatia, escuta, respeito e reconhecimento dos esforços e também afirmaram que a afetividade do professor torna o ambiente mais agradável e acolhedor. As respostas indicam que, para os alunos, afetividade não é apenas demonstração de carinho, mas disponibilidade relacional e postura pedagógica. Essa percepção se aproxima da concepção walloniana de que emoção e interação participam do desenvolvimento e evidencia que o clima emocional da sala pode influenciar as condições de convivência e participação.

No entanto, a pesquisa também identificou a existência de distanciamentos e limites. Um conjunto significativo de estudantes descreveu relações cordiais, porém sem muita proximidade. Também apareceram relatos de estudantes que não se sentem à vontade para conversar com determinados professores. Esse aspecto é relevante porque demonstra que a escola pode apresentar vínculos positivos em alguns contextos e, simultaneamente, relações mais distantes em outros. A afetividade, portanto, não deve ser tratada como característica fixa de uma instituição ou de uma pessoa; ela precisa ser construída e acompanhada no cotidiano.

Entre os professores, os principais desafios identificados foram o excesso de demandas burocráticas e curriculares, a falta de formação específica e a dificuldade de

ISSN: 2358-8829

lidar com as emoções dos estudantes. Esses dados mostram que a consolidação de práticas afetivas depende de políticas institucionais de formação e de condições de trabalho.

A convergência entre os dados docentes e discentes fortalece a interpretação de que existe uma necessidade formativa. Os professores reconhecem a importância da afetividade, enquanto os estudantes expressam expectativa por maior presença de práticas de cuidado. A lacuna situa-se, sobretudo, entre o reconhecimento e a sistematização da prática. Isso sugere que programas de formação devem superar palestras pontuais e oferecer experiências práticas, análise de casos, planejamento colaborativo, acompanhamento e avaliação das mudanças.

As evidências também sustentam a necessidade de cuidar de quem cuida. Depoimentos docentes presentes na pesquisa enfatizam a necessidade de suporte e acolhimento ao próprio professor. Essa constatação amplia o conceito de cuidado emocional: não é coerente exigir do docente disponibilidade afetiva permanente sem criar espaços institucionais para que ele reflita sobre suas próprias emoções, dificuldades e limites. A formação, portanto, deve contemplar autoconhecimento, escuta, manejo de conflitos e estratégias de autocuidado, sem transformar o professor em responsável individual por todas as demandas emocionais da escola.

A discussão permite afirmar que a afetividade pode contribuir para o sucesso escolar por vias relacionais: fortalecimento do vínculo, aumento da confiança, maior participação, melhoria do clima de sala, redução de conflitos e estímulo à persistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que a afetividade e o cuidado emocional ocupam lugar relevante na experiência escolar e são percebidos por professores e estudantes como fatores associados à qualidade das relações, à motivação, ao comportamento e às condições de aprendizagem. O objetivo de analisar a contribuição da dimensão afetiva para o sucesso escolar foi alcançado a partir da articulação entre referencial teórico, observação do cotidiano e percepções de docentes e estudantes.

Os resultados mostram forte reconhecimento docente, onde os professores participantes consideraram que a afetividade e o cuidado emocional influenciam

significativamente o desempenho escolar. Na perspectiva dos estudantes, maioria dos participantes manifestaram o desejo de que mais professores trabalhassem com afeto e cuidado emocional. Também foram identificadas percepções de ambientes mais acolhedores, maior confiança, participação e melhora da convivência quando práticas afetivas estão presentes.

Ao mesmo tempo, os achados revelam que reconhecer a importância da afetividade não é suficiente. A sobrecarga de demandas, a falta de formação específica e as dificuldades para lidar com emoções constituem barreiras à continuidade das práticas. Por isso, a pesquisa aponta para uma responsabilidade institucional: a formação docente precisa incluir dimensões afetivas e relacionais, e deve oferecer suporte para que o professor possa cuidar sem assumir sozinho demandas que exigem atuação especializada.

A principal contribuição do estudo é a elaboração de um Programa Formativo, concebido como possibilidade de formação continuada baseada em autoconhecimento, fundamentos teóricos, estratégias pedagógicas afetivas, desenvolvimento socioemocional e acompanhamento da implementação. A proposta procura transformar a afetividade em prática intencional, planejada e avaliada, preservando o compromisso com o currículo e com a aprendizagem.

Conclui-se que cuidar não significa diminuir a exigência pedagógica; significa criar relações e ambientes nos quais a exigência possa ser acompanhada por respeito, escuta, confiança e responsabilidade. A afetividade não substitui o conhecimento, a didática ou a avaliação, mas pode contribuir para as condições humanas nas quais esses elementos se realizam. Nessa proposta, cuidar do professor é também cuidar da educação, e cuidar do estudante é reconhecer que aprender é uma experiência simultaneamente cognitiva, social e humana.

Palavras-chave: Afetividade, Professor, Aluno, Escola, Aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

SILVA, Maria Eduarda Balbino da; FAUSTINO, Graciele Oliveira. A noção de afetividade para professores da Educação Infantil. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 8, n. 3, p. 2572-2588, 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2019. Anais [...]. [S. l.]: ANPEd, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

WELFORT, Ana Cristina. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural.** Campinas, SP: Papirus, 1996.