
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE AFETIVIDADE POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

LUCAS ROBERTO DE OLIVEIRA

**Rio Claro – SP
2026**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE AFETIVIDADE POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

LUCAS ROBERTO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Dra. Andreia Osti

**Rio Claro – SP
2026**

D418p de Oliveira, Lucas Roberto
Percepções de afetividade por estudantes do Ensino Médio /
Lucas Roberto de Oliveira. -- Rio Claro, 2026
137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Educação. 2. Sentimentos. 3. Aprendizagem. 4. Ensino. 5.
Relação professor-aluno. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa oferece uma contribuição sobre a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Ao investigar como estudantes do Ensino Médio percebem a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, o estudo demonstra que vínculos baseados em respeito, empatia e diálogo favorecem a motivação, o sentimento de pertencimento e o interesse pelos estudos. Ao tornar visível a importância da dimensão afetiva na escola, a pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais humanizadas, que considerem o estudante em sua integralidade. Esse conhecimento pode apoiar professores, gestores e formuladores de políticas públicas na construção de ambientes escolares mais acolhedores, colaborando para a redução da evasão escolar e para a melhoria do engajamento estudantil. A pesquisa dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que visa assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Ao defender que a qualidade da educação envolve também a dimensão afetiva, o estudo reforça a necessidade de promover escolas que não apenas ensinem conteúdos, mas também fortaleçam relações saudáveis e formem cidadãos mais preparados para conviver, aprender e participar ativamente da sociedade.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to the discussion on the quality of relationships established within the school environment. By investigating how high school students perceive affectivity in the teaching and learning process, the study demonstrates that bonds grounded in respect, empathy, and dialogue foster motivation, a sense of belonging, and interest in academic studies. By making visible the importance of the affective dimension in schools, the research encourages reflection on more humanized pedagogical practices that consider students in their entirety. This knowledge can support teachers, school administrators, and policymakers in building more welcoming school environments, contributing to the reduction of dropout rates and the enhancement of student engagement. The research is directly aligned with Sustainable Development Goal 4, which seeks to ensure inclusive, equitable, and quality education for all. By affirming that educational quality also involves the affective dimension, the study reinforces the need to promote schools that not only teach content but also strengthen healthy relationships and prepare citizens to live together, learn, and actively participate in society.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PERCEPÇÕES DE AFETIVIDADE POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

AUTOR: LUCAS ROBERTO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: ANDRÉIA OSTI

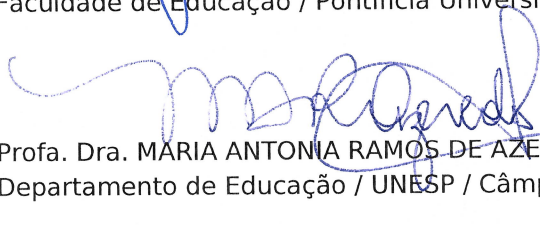
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB



Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (Participação Presencial)
Faculdade de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Rio Claro, 13 de agosto de 2026.

Dedico este trabalho aos educadores,
aqueles que fizeram parte da minha trajetória de estudante
aqueles que partilharam os espaços como profissionais
e acima de tudo aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao apoio recebido de minha esposa, Ana Carolina, que está ao meu lado desde o início, acompanhando as dificuldades da formação em Ciências Biológicas, os percalços da carreira docente e a trajetória durante o mestrado. Sempre acreditando e confiando, sendo o porto seguro onde poderia me reconfortar e ser feliz. Também agradeço a minha família, em especial a minha mãe e minha sogra, que são mulheres que sustentam suas casas sem perder a leveza e a esperança. E de forma muito especial deixo registrado meu agradecimento ao meu avô Edson (*in memoriam*) e ao meu sogro Valdeci (*in memoriam*), que não puderam participar da conclusão desse processo, mas que foram fundamentais para a minha formação humana e de onde estiverem, tenho certeza de que estarão felizes.

À professor Andreia Osti pela orientação e condução do meu caminhar durante o mestrado, dando a liberdade necessária para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo que guiava a trajetória de forma atenciosa. Sou grato pela confiança desde o primeiro momento, ainda no processo seletivo e pela generosidade em partilhar seus conhecimentos. Estendo também o agradecimento aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE) pelas discussões e partilhas.

Agradeço a todos os estudantes que passaram pela minha trajetória até aqui, que contribuíram para minha formação humana e como professor, que impactaram minha vida e que permitiram que da mesma forma eu afetasse suas vidas. Da mesma forma, cada um dos professores que passaram pela minha vida de estudante e como colegas e amigos de profissão, admiro muito cada um e foram e são verdadeiras inspirações.

“As pessoas são como as palavras
Só tem sentido se junto das outras”
(Emicida)

RESUMO

O objetivo geral deste estudo consistiu em compreender as concepções sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem por estudantes do Ensino Médio, tendo como objetivos específicos descrever suas percepções sobre a afetividade, verificar como a reconhecem em seus processos formativos e identificar sentimentos positivos e negativos associados à experiência escolar. A pesquisa foi fundamentada em referenciais teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, bem como em produções contemporâneas que discutem a formação integral e as dimensões afetivas e parte do pressuposto de que afetividade e cognição são indissociáveis no desenvolvimento humano e que as relações estabelecidas no contexto escolar influenciam significativamente o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foi realizada com 52 estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola privada localizada no município de Santa Bárbara d'Oeste, sendo que a análise dos dados se alicerçou na análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin. Paralelamente, o estudo realizou uma revisão bibliográfica feita no Portal de Periódicos da CAPES, buscando sobre pesquisas que relacionem afetividade e o campo educacional, bem como análise da presença da afetividade em documentos oficiais da educação brasileira. Os resultados indicaram que os estudantes associam a afetividade à motivação, ao vínculo com os professores, ao sentimento de pertencimento e ao interesse pelos conteúdos escolares, destacando que relações pedagógicas marcadas por empatia, diálogo e respeito favorecem a aprendizagem, enquanto interações autoritárias ou distantes podem gerar desmotivação, insegurança e dificuldades acadêmicas.

Palavras-chave: Educação; sentimentos; aprendizagem; ensino; relação professor-aluno.

ABSTRACT

The general objective of this study was to understand high school students' conceptions of affectivity in the teaching and learning process. The specific objectives were to describe their perceptions of affectivity, examine how they recognize it within their educational experiences, and identify positive and negative feelings associated with their schooling. The research was grounded in theoretical frameworks developed by Henri Wallon, Jean Piaget, and Lev Vygotsky, as well as in contemporary studies addressing holistic education and affective dimensions. It is based on the assumption that affectivity and cognition are inseparable in human development and that the relationships established within the school context significantly influence students' engagement and learning. The study adopted a qualitative approach and was conducted with 52 third-year high school students from a private school located in the municipality of Santa Bárbara d'Oeste. Data analysis was carried out using Content Analysis, as systematized by Bardin. In parallel, the study included a literature review conducted through the CAPES Periodicals Portal, focusing on research that connects affectivity and the field of education, as well as an analysis of the presence of affectivity in official Brazilian educational documents. The results indicated that students associate affectivity with motivation, bonding with teachers, a sense of belonging, and interest in school subjects. They emphasized that pedagogical relationships characterized by empathy, dialogue, and respect foster learning, whereas authoritarian or distant interactions may lead to demotivation, insecurity, and academic difficulties.

Keywords: Education; feelings; learning; teaching; teacher–student relationship.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Artigos selecionados sobre a afetividade no contexto da educação.	29
Tabela 2 – Artigos selecionados sobre a afetividade e os documentos oficiais.	55
Tabela 3 - Palavras associadas ao apontamento: “Quando eu aprendo, eu me sinto...”	75
Tabela 4 - Palavras associadas ao apontamento: “Quando não aprendo, me sinto...”	79
Tabela 5 - Palavras associadas ao apontamento: “Minha relação com meus professores é...”	83
Tabela 6 - Palavras associadas ao apontamento: “Aprender poderia ser...”	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre sentimentos e o processo de aprendizagem	91
---	----

LISTA DE TABELAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM – Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 OBJETIVOS	21
3 MATERIAL E MÉTODOS	22
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA:	22
3.2 PARTICIPANTES	23
3.3 INSTRUMENTOS	23
3.4 COLETA DOS DADOS	25
3.5. MÉTODOS	25
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	26
4. AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	28
5 A AFETIVIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS	54
6 RESULTADOS	74
6.1 DIMENSÃO AFETIVA DA APRENDIZAGEM: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES	75
6.2 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DISCENTES	94
6.2.1 CONCEPÇÕES DE AFETIVIDADE NO IMAGINÁRIO DISCENTE.	95
6.2.2 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE INFLUÊNCIA	103
6.2.3 A PRÁTICA DOCENTE AFETIVA: EXPECTATIVAS E LIMITES	112
6.3.4 EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE APOIO E RUPTURA AFETIVA	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

PRÓLOGO

Minhas inquietações com a educação começaram ainda na adolescência, que ao fazer parte de um projeto de ensino complementar, pude perceber o poder transformador dela na vida, sendo eu mesmo produto de tal transformação social. Ali, surgia uma grande admiração pela instituição escola.

Em minha trajetória, acredito que sempre quis estar dentro de uma escola, apesar de fugir dessa sina em um certo momento. A primeira negativa ao destino se deu ainda no processo seletivo de ingresso ao Ensino Superior, minha primeira aprovação foi para o curso de História, a qual neguei por insegurança de me restar como única opção possível a docência, além das questões socioeconômicas que inviabilizavam tal concretização. Posteriormente, fui aprovado em Ciências Biológicas e novamente, me neguei a docência, mantendo essa fuga em um laboratório durante três anos, período ao qual sou muito grato, pois foi possível ter contato com a produção científica e aprender a valorizar algo que sempre busco inserir em minha prática, o fazer científico.

Estar em um laboratório de pesquisa, era algo que me completou durante todo tempo que lá estive. De onde saí, era uma realidade inimaginável, chegar até ali, realizar uma iniciação científica, participar de eventos acadêmicos, inclusive publicar em periódicos internacionais tinha sido o ápice para alguém da realidade em que estava inserido, mas eu ainda me sentia muito incomodado, sentia que aquilo ainda era insuficiente para o que eu poderia devolver para a sociedade. Assim, tudo muda quando começo o estágio obrigatório de licenciatura. Consigo me recordar até hoje quando adentro uma escola o que aconteceu ao entrar novamente em um prédio escolar, naquele primeiro dia de estágio, eu consigo ter detalhes das cadeiras e carteiras da sala de um nono ano da E. E. Professor José de Mello Moraes e os sentimentos que tive. Me recordo de sair de lá tão feliz, que imediatamente a minha pesquisa realizada até ali já não fazia qualquer sentido, porque meu sentido, minha determinação, minha motivação já era outra, o que me movia era estar novamente dentro da escola, provavelmente eu fiz muito mais do que as horas necessárias de estágio, porque queria estar com os estudantes, na sala dos professores, até mesmo no refeitório e assim, mesmo com toda uma pesquisa pronta, realizei meu trabalho de conclusão de curso na área da Educação, trabalhando com formação continuada de professores.

Ao me formar, comecei a dar aulas nas escolas públicas, posteriormente fui contratado em uma escola da rede particular, rede na qual continuo atuando até o presente momento. Pude me experimentar na prática docente, com toda certeza não sou o mesmo professor que entrou pela primeira vez em sala de aula em uma terceira série do Ensino Médio no período noturno no ano de 2019 e provavelmente não serei o mesmo, mas ao longo deste tempo algo não mudou e talvez seja parte da minha essência e hoje de meu conhecimento científico. Acredito que seja possível apenas construir conhecimento a partir das relações estabelecidas, assim tenho buscado pautar minha atuação como professor, no reconhecimento dos seres humanos que são os estudantes que compartilham a sala comigo, que antes de serem aprendentes, são pessoas com suas histórias e que não se desvinculam delas ao passar pela porta, mas trazem suas humanidades e continuam com elas durante e após as aulas, assim como a minha própria humanidade também lá está.

Assim, a partir da reflexão do meu fazer docente é que finalmente resolvi prestar o processo seletivo para o mestrado e que nasce essa pesquisa, da inquietação e do acreditar que as relações de afeto são essenciais em sala de aula e na construção dos sujeitos. Consigo observar o quanto minhas relações de afeto como estudantes foram fundamentais para o meu aprendizado e hoje, percebo o quanto as minhas relações positivas também são impactantes. Estar em sala de aula não é apenas sobre transmitir conhecimento sobre Ciências Naturais ou Biologia, é reconhecer o humano e afetá-lo de alguma forma, assim como se deixar afetar.

1 INTRODUÇÃO

Um dos paradigmas da Antiguidade e que ainda persistem na contemporaneidade é a concepção dualista da humanidade, opondo razão e emoção (Leite, 2012). Na concepção de tal paradigma, chamado de cartesiano, a totalidade humana é formada pela soma dos fatores expostos anteriormente, sendo que esses fatores não possuem conexão entre si, além disso, uma observação bastante pertinente é o domínio hierárquico da razão sobre a emoção (Gutierrez, 2022).

Apesar da tradição racionalista/cartesiana perdurar por um longo tempo e ainda ser presente nos dias de hoje, têm-se contradito tal paradigma, sendo apontado que as emoções e a cognição não são autônomas entre si, que a lógica não comanda sempre as ações humanas e que as emoções e os sentimentos são indispensáveis para a racionalidade (Granja; Costa; Rebelo, 2011).

Mesmo assim, a lógica cartesiana ainda pode ser observada em várias instâncias, sendo que no âmbito acadêmico, nota-se que o pêndulo da dualidade também inclina-se à razão, observando-se isso quando as investigações sobre a aprendizagem apresenta maior destaque para os processos cognitivos em oposição aos fatores afetivos (Lima, 2021). No processo educativo, como consequência da formação academicista, bem como das políticas educacionais, herda-se uma concepção de trabalho pedagógico para o desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, sem envolvimento da dimensão afetiva (Leite, 2012). Ao fim, percebe-se que os processos de ensino e aprendizagem deixam de levar em conta a totalidade do ser humano, limitando a formação dos indivíduos.

Dada a necessidade de uma formação que leve em conta o sujeito em sua integralidade, é preciso perceber o ser humano, como um organismo social, que a partir das suas relações pode atrair ou afastar outros, disso entende-se que de alguma forma sujeitos se afetam, assim a afetividade pode ser definida como algo que mobiliza a humanidade (Carminatti, 2018). E a afetividade aqui deve ser entendida como um conjunto que engloba as emoções e os sentimentos, as primeiras de ordem biológica e os outros de ordem psicológica, sendo constituída ao longo do desenvolvimento humano a partir da cultura e suas representações (Mahoney; Almeida, 2005).

A partir desse conceito de afetividade, pode-se notar que ela auxilia a adaptação dos indivíduos ao ambiente social e justamente nesses contextos sociais é que se estabelece um vínculo entre a afetividade e a educação, pois nesse contexto

é que acontecem as experiências de aprendizagem, em que os aspectos afetivos e cognitivos devem ser considerados em conjunto para o desenvolvimento integral dos estudantes (Iglesias et al., 2020). Tendo em vista o exposto, o estudante que quase sempre é percebido apenas em sua dimensão cognitiva, tem razões que justificam a falta de entusiasmo com a escola, que já não pode continuar a ignorar em seu espaço as emoções e ser refém da racionalidade e da objetividade (Granja; Costa; Rebelo, 2011).

Para Wallon (2007), a emoção não pode ser dissociada da sala de aula, uma vez que esta é uma forma de interação humana com o ambiente, portanto, a escola enquanto local de interações, em especial aquelas entre educador-educando, deve levar em conta a afetividade como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da importância dada à afetividade na concepção humana, bem como na relação educacional, essa tem sido uma dimensão pouco explorada nas práticas docentes, bem como na formação desses profissionais, sendo que elementos da cognição são tratados como prioritários (Ribeiro, 2010). Assim sendo, é comum que os sentimentos tenham pouca visibilidade na sala de aula ou que sejam interpretados de forma negativa, contudo deles partem diferentes manifestações, cujas quais deveriam ser levadas em conta na prática educativa, uma vez que são parte das relações estabelecidas (Carminatti; Del Pino, 2020).

Até então, a escola e as práticas educacionais evidenciam uma valorização da dimensão cognitiva, em detrimento dos aspectos afetivos (Osti; Nogueira; Pissinatti, 2023). E mais recentemente, Osti e Tassoni (2019) afirmaram que a afetividade está ligada ao processo de ensino-aprendizagem, e que sem vínculos emocionais, não é possível que seja manifestado o querer aprender, além de trazerem ao debate a urgência de um desenvolvimento humano integral, em que a cognição também é acompanhada do afeto.

Ribeiro (2010), ao analisar diferentes estudos relata que a afetividade atua como estimulante ou inibidor da aprendizagem, assim pode potencializar dificuldades em aprender ou favorecer a relação com os objetivos de estudo, garantindo desempenho positivo do ponto de vista pedagógico.

Diante do que é exposto até aqui, fica evidente que a prática docente deve levar em conta a relação com os estudantes, bem como a influência da afetividade na aprendizagem, isso porque a tarefa em sala de aula extrapola a necessidade apenas da transmissão de conteúdo e expande-se para a capacidade de motivação, bem

como do reconhecimento de que a educação se faz na relação humana, levando em conta cada um como sujeito único (Carminatti, 2018; Ribeiro, 2010)

Ademais, Chaves e Barbosa (1998) trouxeram à tona a percepção de que estudantes apresentam maior interesse por componentes curriculares cujos professores buscam manter uma relação afetiva. Além disso, Ribeiro (2010) mostra que, do ponto de vista discente, há maior apreciação, e por consequência, motivação, participação e dedicação, em disciplinas em que há interação positiva com os educadores.

Por se tratar de um trabalho que tem por objetivo investigar em especial a etapa do Ensino Médio, cabe também observar de que forma a temática da afetividade se faz presente no arcabouço legal para este ciclo escolar. Assim, no documento normativo das propostas pedagógicas e currículos do Ensino Médio, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vê-se mencionado algumas vezes o termo “dimensão afetiva”, contudo, não é utilizado na parte específica de Ensino Médio (Brasil, 2018). Apesar disso, na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementa as mudanças previstas no contexto do Novo Ensino Médio e altera a lei de diretrizes e bases da educação brasileira, em seu artigo 35-A, parágrafo sétimo, determina que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Nas pesquisas educacionais que buscam compreender o pensamento de estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, como é o caso desta, é comum o uso de termos como concepção e percepção. Entretanto, conforme destacam Matos e Jardimino (2016), tais conceitos não devem ser tratados como sinônimos, pois expressam diferentes formas de apreensão da realidade.

A concepção pode ser compreendida como um sistema mais amplo e estruturado de ideias, conceitos, representações e conhecimentos construídos ao longo da trajetória dos indivíduos. Trata-se de uma elaboração cognitiva relativamente estável, que organiza a forma como o sujeito interpreta determinado fenômeno e orienta seus posicionamentos e ações diante dele. Nesse sentido, as concepções constituem verdadeiros sistemas explicativos que permitem compreender como as pessoas pensam e significam determinados objetos, práticas ou experiências. Assim,

investigar as concepções dos estudantes sobre a afetividade implica compreender os significados mais profundos e estruturados que atribuem a esse fenômeno no contexto escolar.

Já a percepção refere-se à maneira como os indivíduos interpretam e atribuem significado às experiências vivenciadas. Segundo Matos e Jardimino (2016), a percepção resulta da organização e interpretação das informações recebidas do ambiente, produzindo uma consciência acerca de si mesmo e da realidade circundante. Diferentemente das concepções, que possuem caráter mais abrangente e elaborado, as percepções estão mais diretamente relacionadas às experiências concretas e às formas pelas quais os sujeitos interpretam situações específicas.

Desse modo, enquanto a concepção diz respeito aos sistemas de ideias e significados que os sujeitos constroem sobre determinado fenômeno, a percepção refere-se à forma como interpretam e experienciam esse fenômeno em situações concretas. No contexto desta pesquisa, compreender as concepções dos estudantes sobre a afetividade significa investigar os significados que atribuem a esse conceito, ao passo que analisar suas percepções envolve identificar como reconhecem e experienciam a afetividade em seus processos de ensino e aprendizagem.

Embora os referenciais teóricos e os documentos educacionais contemporâneos reconheçam a relevância da afetividade para o desenvolvimento humano e para os processos educativos, ainda se observa a necessidade de ampliar a compreensão sobre como os próprios estudantes significam essa dimensão em suas experiências escolares. Tal necessidade torna-se particularmente relevante no contexto do Ensino Médio, etapa marcada por intensas transformações pessoais, sociais e acadêmicas, bem como por demandas relacionadas à construção dos projetos de vida e às escolhas futuras. Nesse cenário, compreender a perspectiva discente torna-se fundamental para aprofundar as discussões sobre a formação integral e sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar. Diante dessas considerações, esta pesquisa é orientada pelas seguintes inquietações: de que maneira os estudantes do Ensino Médio significam a afetividade no contexto escolar? Como percebem a influência da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem? Quais repercussões afetivas atribuem às experiências vivenciadas nas relações estabelecidas com professores, colegas e com o próprio aprender?

Sobre este trabalho, ele se encontra organizado até aqui em seis capítulos, além desta introdução, estruturados de modo a contemplar a construção teórica do

objeto de estudo, a análise documental, o delineamento metodológico da investigação e os resultados obtidos.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Caracterizada como uma investigação de abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com 52 estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola privada situada no município de Santa Bárbara d'Oeste. O capítulo descreve o delineamento da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos éticos adotados. Também é apresentada a fundamentação para análise dos dados que é baseada na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011) e discutida por Franco (2007).

Posteriormente, no capítulo 4 desenvolve-se a revisão bibliográfica sobre a afetividade no contexto educacional, com base em levantamento realizado em bases de dados acadêmicas. São discutidas produções científicas que abordam a indissociabilidade entre afetividade e cognição, a influência da relação professor-aluno na motivação e no engajamento discente, e a centralidade das dimensões socioemocionais no desenvolvimento humano. Essa fundamentação teórica situa a pesquisa no debate contemporâneo sobre a formação integral e a humanização das práticas pedagógicas.

A partir daqui o capítulo 5 apresenta a presença da afetividade nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira a partir de uma revisão bibliográfica. São observados dispositivos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e a BNCC. O capítulo busca compreender de que maneira a dimensão afetiva aparece — explícita ou implicitamente — nos discursos oficiais e como ela se articula às noções de desenvolvimento integral, competências socioemocionais e formação humana.

Por fim, no capítulo 6 são expostos os resultados da pesquisa. A partir da organização do corpus em categorias temáticas, são explicitadas as concepções discentes sobre afetividade, os sentimentos associados às experiências de aprender e não aprender, as percepções sobre a relação com os professores e as expectativas em relação à prática docente. As categorias associadas buscam compreender como os estudantes significam a afetividade no contexto escolar e de que maneira associam essa dimensão à motivação, ao engajamento e ao desempenho acadêmico.

Assim, a organização do trabalho busca estabelecer uma articulação coerente entre teoria, análise documental e investigação empírica, contribuindo para o debate sobre a centralidade da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e para a construção de práticas educativas mais integradas e humanizadas.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Compreender as concepções sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem por estudantes do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- a) Descrever as percepções de estudantes sobre a afetividade;
- b) Verificar como os estudantes percebem a afetividade nos seus processos de ensino e aprendizagem;
- c) Identificar quais os sentimentos positivos e negativos dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Delineamento da pesquisa:

Considerando os objetivos propostos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tal escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que a investigação das percepções, significados e experiências dos sujeitos requer procedimentos interpretativos capazes de acessar dimensões subjetivas e contextuais da realidade investigada.

De acordo com Marconi e Lakatos (2005), a observação direta extensiva é uma modalidade de pesquisa que se realiza por meio de instrumentos estruturados, como questionários e formulários, permitindo alcançar um número significativo de participantes. No presente estudo, optou-se pela utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, por possibilitar a obtenção de informações relacionadas a opiniões, crenças, sentimentos e experiências vivenciadas no contexto escolar.

Embora o questionário seja frequentemente associado a abordagens quantitativas, sua utilização neste trabalho está ancorada em uma perspectiva qualitativa, uma vez que contempla questões abertas que permitem aos participantes expressarem livremente suas percepções e narrativas. Assim, o instrumento foi elaborado com a finalidade de captar representações, significados e experiências relacionadas à afetividade e à aprendizagem.

O presente estudo também realizou revisão bibliográfica, a qual se constitui uma etapa fundamental do percurso metodológico desta pesquisa, desempenhando papel estruturante na delimitação do objeto de estudo, na construção do problema de pesquisa e na definição das categorias analíticas adotadas. Conforme destaca Gil (2008), toda investigação científica deve apoiar-se em conhecimentos previamente sistematizados, de modo a situar o estudo no campo acadêmico e evitar redundâncias.

Neste trabalho, a revisão bibliográfica foi conduzida com abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, buscando identificar produções acadêmicas que discutem a afetividade no contexto escolar, sua relação com a aprendizagem e sua interface com a prática docente. O levantamento bibliográfico teve como objetivo não apenas reunir referências, mas compreender como o tema vem sendo abordado na

literatura científica, quais lacunas permanecem e quais perspectivas teóricas sustentam a discussão.

Os procedimentos de busca na literatura se deram na base de dados Portal de Periódicos da CAPES, em que foram utilizados os seguintes descritores: “afetividade”, “afetividade e ensino”, “afetividade e aprendizagem”, “afetividade e Ensino Médio”, “BNCC e afetividade” e “currículo e afetividade”. Para tanto, foi delimitado um período entre 2023 e 2024, por serem consideradas as produções científicas mais atuais que discutem a temática de interesse no campo educacional. Ainda se restringiu a busca apenas em produções nacionais, em português, revisados por pares e considerados dentro da área das Ciências Humanas.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa 52 estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola privada situada no município de Santa Bárbara d'Oeste. Tal instituição de ensino é caracterizada por uma proposta pedagógica que articula formação acadêmica, desenvolvimento humano e práticas educativas inovadoras, pautados no socioconstrutivismo.

Cabe caracterizar a escola escolhida, que apresenta em sua proposta pedagógica as diretrizes para o Ensino Médio compreendendo o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem, valorizando o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas necessárias para sua atuação na sociedade contemporânea. Com a atualização proposta pela lei nº 14.945 de 2024, a organização curricular da escola contempla a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, os quais compreendem o Projeto de Vida, as disciplinas eletivas e os Aprofundamentos, sendo estes últimos escolhidos pelos estudantes.

São participantes desta pesquisa estudantes que participaram de dois aprofundamentos, o primeiro intitulado “Eu sou porque nós somos” que se dedica a integração entre as áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Linguagens e a segundo intitulado “Construindo COMciência” que dedica-se a integração entre as áreas de conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática.

3.3 Instrumentos

Segundo Gil (2008, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Portanto, capaz de descrever e verificar a percepção dos sujeitos investigados na pesquisa.

No questionário, serão exploradas algumas abordagens como a técnica de associação livre de palavras, que pode ser utilizada nesse tipo de pesquisa proposta, pois conforme Coutinho (2017) ela permite identificar dimensões das percepções e representações a partir de conteúdos evocados em relação a um estímulo indutor. A partir da referida técnica, permite-se a identificação quanto a afetividade no ambiente de aprendizagem.

Ainda no questionário, uma outra técnica a ser empregada será a escala de afetos positivos e negativos para crianças e adolescentes, a qual é adaptada a partir do trabalho de Watson; Clark e Tellegen (1988), no qual são expostos uma série de sentimentos opostos e solicitado a avaliação de acordo com uma escala, sendo que tal técnica já foi empregada em outros estudos de mesma natureza que esta pesquisa, como González; Gonzáles e San José (2017); Cazzala-Luna e Luna (2018) e Iglesias e colaboradores (2020).

O instrumento de coleta foi estruturado em diferentes blocos:

a) Questões abertas

As questões abertas tiveram como finalidade explorar concepções, experiências e percepções dos estudantes acerca da afetividade no ambiente escolar. Essas questões possibilitam a produção de dados discursivos, fundamentais para a análise qualitativa, permitindo acessar significados construídos pelos próprios participantes;

b) Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Foi utilizada a TALP, a qual, segundo Coutinho (2017), permite identificar dimensões das representações a partir dos conteúdos evocados em relação a um estímulo indutor. A técnica possibilita a identificação de campos semânticos predominantes e de núcleos estruturantes das representações discentes, contribuindo para a compreensão das construções simbólicas relacionadas ao tema;

c) Escala de Afetos Positivos e Negativos

Também foi aplicada a escala de afetos positivos e negativos para crianças e adolescentes, adaptada a partir do instrumento desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen (1988). Essa escala apresenta pares de sentimentos opostos e solicita que os participantes indiquem a intensidade com que os experimentam em determinado

contexto. Tal instrumento já foi utilizado em pesquisas similares (González; Gonzáles; San José, 2017; Cazzala-Luna; Luna, 2018; Iglesias et al., 2020), o que contribui para sua validade e pertinência. Embora a pesquisa tenha enfoque qualitativo, os dados provenientes da escala podem auxiliar na contextualização das percepções analisadas discursivamente.

3.4 Coleta dos dados

A coleta dos dados se deu a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer número 7.279.851, bem como autorização da gestão escolar e órgão responsável. A participação dos estudantes na pesquisa aconteceu mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis legais.

3.5. Métodos

No presente estudo, emprega-se a análise de conteúdo, que foi escolhida por se fundamentar na necessidade de compreender os significados atribuídos pelos estudantes à afetividade no contexto escolar e sua relação com o processo de aprendizagem.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com o objetivo de produzir inferências acerca das condições de produção e recepção dessas mensagens. Essa definição evidencia dois aspectos centrais: a sistematização rigorosa do processo analítico e a busca por interpretações que ultrapassem o nível puramente descritivo.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo não se restringe à contagem de palavras ou à identificação superficial de temas. Trata-se de um método que visa revelar significados latentes, estruturando o material empírico de modo a permitir a construção de categorias interpretativas coerentes com os objetivos da pesquisa. Assim, o método articula descrição e interpretação, permitindo ao pesquisador estabelecer relações entre o conteúdo analisado e o contexto social, histórico e institucional em que é produzido.

Franco (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar que a análise de conteúdo é particularmente adequada à investigação de representações, valores, crenças e atitudes. Segundo a autora, o método possibilita a apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, sendo especialmente pertinente quando se pretende compreender como determinadas temáticas são significadas em um dado contexto.

A análise de conteúdo parte do pressuposto de que toda comunicação carrega significados que podem ser sistematicamente explorados. Para Bardin (2011), o discurso não é neutro; ele expressa visões de mundo, valores e posições sociais. Portanto, analisar o conteúdo de uma comunicação implica buscar compreender não apenas o que é dito, mas o que é revelado por meio do dito.

Franco (2007) complementa ao afirmar que o método exige do pesquisador postura interpretativa e reflexiva, evitando tanto a superficialidade descritiva quanto a projeção subjetiva não fundamentada. A interpretação deve estar ancorada nos dados e dialogar com o referencial teórico adotado.

3.6 Análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa será realizada à luz da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011) e aprofundada por Franco (2007). Nesta pesquisa, será adotada a modalidade temática, que consiste na identificação de núcleos de sentido presentes nas comunicações, cuja recorrência ou relevância esteja relacionada aos objetivos do estudo. A escolha por essa modalidade deve-se à presença de questões abertas no questionário, que geram material textual passível de categorização e interpretação qualitativa.

A perspectiva adotada é predominantemente indutiva, ou seja, as categorias analíticas emergirão do próprio material, sem imposição prévia de classificações rígidas. Contudo, a construção das categorias foi orientada pelos objetivos da pesquisa e dialoga com o referencial teórico adotado.

O processo analítico segue as três etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise corresponde à fase de organização do corpus, sendo realizado nessa etapa a leitura flutuante, ou seja, a leitura integral das respostas às questões abertas, que permite estabelecer o contato com o material, identificando impressões iniciais, recorrências e possíveis direções interpretativas. Nesse momento, ainda não há categorização

formal, mas a definição de unidades de registro, que são palavras, expressões ou trechos significativos que revelam sentidos relevantes para a pesquisa. E as unidades de contexto que são as respostas completas dos participantes, que permitirão compreender o significado do registro em sua totalidade discursiva.

Posteriormente a próxima etapa da análise de conteúdo é a exploração do material, que compreendeu a categorização. Segundo Franco (2007), a categorização constitui processo central da análise de conteúdo, pois organiza o material em classes temáticas que possibilitam interpretação estruturada. Destaca-se que nessa etapa foram atendidos os critérios indicados por Bardin (2011), de exaustividade, homogeneidade e pertinência.

Por fim, há a interpretação dos dados categorizados. Conforme Bardin (2011), a inferência é o momento em que o pesquisador ultrapassa o nível descritivo e estabelece relações entre o conteúdo analisado e o referencial teórico. Nesse sentido, as categorias construídas são discutidas à luz de autores que abordam afetividade, desenvolvimento humano e prática docente. A interpretação buscou compreender como os discursos dos estudantes revelam concepções, expectativas e experiências que configuram o lugar da afetividade na experiência escolar. Franco (2007) enfatiza que a interpretação deve ser fundamentada nos dados, evitando extrapolações não sustentadas pelo corpus. Assim, cada categoria será acompanhada de excertos ilustrativos representativos, garantindo transparência e coerência analítica.

4. AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

A primeira revisão bibliográfica desta pesquisa tem como tema a afetividade no contexto da educação. Sendo que, os procedimentos de busca se deram conforme exposto na seção anterior e foram encontrados 143 trabalhos, os quais após serem aplicados critérios de inclusão e exclusão, obteve-se um total de 19 artigos. Os trabalhos selecionados serão apresentados seguindo uma ordem cronológica e a ordem alfabética do sobrenome dos autores.

Tabela 1 – Artigos selecionados sobre a afetividade no contexto da educação.

Autores	Título do artigo	Ano	Público	Instituições	Link de acesso
Alvaristo, Debona e Hallal	Afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: relação professor e aluno	2023	Educação Infantil	UECO e UTFPR	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i4.40868
Carminatti e Del Pino	Percepções discentes sobre relação professor-aluno e afetividade no ensino de Ciências	2023	Ensino Médio	UPF e UFRGS	https://doi.org/10.53003/redequim.v9i1.5068
Chaves et. al.	A afetividade na relação professor-aluno no Ensino Médio	2023	Ensino Médio	Christian Business School (EUA)	https://doi.org/10.53003/redequim.v9i1.5068
Guimarães Junior, et. al.	Afetividade para inclusão na educação infantil	2023	Educação Infantil	UFPI, IFMT, UNISUL e Estácio	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40018
Leão, Falabelo e Ramos	O significado das dimensões afetivas e emocionais nas interações de ensino aprendizagem na escola	2023	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UFPA e UNICAMP	https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-204
Leite, et. al.	Estágio supervisionado de docência em Química: um relato de experiência do momento de observação em turmas do ensino médio	2023	Ensino Médio	UFPR e UEM	http://dx.doi.org/10.3895/etr.v7n1.16818
Luz e Ramos	Afetividade e a relação pedagógica entre professores e estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana	2023	Ensino Superior	UEFS	https://doi.org/10.5585/46.2023.24065

Santos e Ribeiro	A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior	2023	Ensino Superior	UEFS	https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p185
Silva e Faustino	A noção de afetividade para professores da Educação Infantil	2023	Educação Infantil	UNEAL	https://doi.org/10.48017/dj.v8i3.2492
Souza, Geada e Maia	Afetividade e lúdico no jogo do desenvolvimento social infantil	2023	Educação Infantil	UFRJ	https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v7i2
Souza, et. al.	Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense	2023	Educação Infantil	UFPA	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39910
Corrêa	A relação entre afeto e cognição: Perspectivas teóricas	2024	Não se aplica	UFV	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39910
Melo, et. al.	Afetividade e ludicidade na educação: Potencializando a criatividade no processo de ensino e aprendizagem da matemática	2024	Ensino Médio	Christian Business School (EUA)	http://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13271
Neves e Esperança	Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica	2024	Anos Finais do Ensino Fundamental	FURG	https://doi.org/10.36704/eef.v27i51.7108
Paixão e Galego	Afetividade, Letramento Científico e Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Biologia	2024	Ensino Médio	UFTM	https://doi.org/10.36704/eef.v27i51.7108

Pinheiro, Leonardo e Scaglia	Afetividade, ensino e esporte: um ensaio teórico	2024	Não se aplica	UNICAMP e UFAM	https://doi.org/10.36704/eef.v27i51.7108
Santos, Pereira e Antunes	Os afetos e a formação docente : Princípios para práticas inclusivas da diversidade humana	2024	Não se aplica	UNIMONTES e UFSB	https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i2e64506
Silva	Afetividade e formação docente: reflexões acerca de uma prática pedagógica no Ensino Superior	2024	Ensino Superior	UFLA	https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.883
Souza e Pereira	Ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC, sob a umbrella da afetividade	2024	Ensino Superior	UEG	https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.883

Fonte: elaboração própria (2026)

O primeiro estudo aqui apresentado de Alvaristo; Debona; Hallal, (2023) tem como objetivo apresentar a importância da afetividade no ensino e aprendizagem, destacando sua influência na relação entre professor e aluno. A pesquisa enfatiza que a afetividade não é um elemento isolado, mas deve ser trabalhada conjuntamente com a participação da família, dos professores e da escola como um todo.

Metodologicamente Alvaristo; Debona e Hallal (2023) apontam que trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em uma revisão sistemática da literatura, em que foram analisados artigos científicos disponíveis na base de dados SciELO, publicados entre os anos de 2017 e 2021, utilizando descritores como: afetividade na educação infantil; afetividade no ensino; afetividade para a aprendizagem e relação professor e aluno. Os pesquisadores encontraram 45 estudos, dos quais quatro foram selecionados para análise detalhada, com base em critérios de inclusão e exclusão. A análise seguiu os princípios da análise textual discursiva, permitindo a categorização dos principais aspectos relacionados à afetividade no ensino infantil. Os autores ainda fundamentam seu trabalho em teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, que destacam a afetividade como um fator essencial para a construção do conhecimento e do desenvolvimento emocional das crianças.

A análise feita pelos autores evidenciou que a afetividade é um fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Estudos analisados demonstraram que o vínculo afetivo entre professor e aluno cria um ambiente seguro e acolhedor, facilitando o aprendizado e promovendo a construção da autoestima infantil. Além disso, o estudo destaca que a afetividade está presente desde os primeiros momentos de vida da criança, influenciando sua forma de perceber o mundo e interagir com o meio escolar. O desenvolvimento de relações afetivas positivas auxilia na adaptação da criança ao ambiente educacional, tornando o aprendizado mais significativo. Os resultados indicam que a qualidade da relação entre professores e estudantes tem impacto direto na motivação e no engajamento das crianças nas atividades escolares. Quando há um vínculo afetivo positivo, os alunos demonstram maior interesse e envolvimento no aprendizado. Por outro lado, relações distantes ou marcadas pela falta de empatia podem gerar insegurança, desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Os autores concluem que a afetividade é um elemento indispensável no ensino infantil, sendo um dos principais fatores que influenciam o sucesso do processo de aprendizagem. Professores que estabelecem uma relação afetiva com seus alunos

contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. No entanto, a pesquisa também destaca a necessidade de maior valorização da afetividade na formação docente, promovendo capacitações e estratégias para fortalecer esse aspecto no ambiente escolar. Além disso, enfatiza-se a importância do envolvimento da família no processo educativo, criando uma rede de apoio que favoreça o aprendizado e o bem-estar infantil.

O estudo a seguir, realizado por Carminatti e Del Pino (2023) tem como objetivo investigar as percepções dos estudantes sobre a relação professor-aluno e a afetividade no ensino de Ciências, analisando de que maneira esses aspectos influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa conduzida pelos pesquisadores possui uma abordagem qualitativa, realizada em duas escolas públicas do Rio Grande do Sul com alunos do primeiro e terceiro anos do Ensino Médio, sendo a coleta de dados realizada por questionários e entrevistas semiestruturadas com 26 estudantes selecionados com base na diversidade das respostas obtidas nos questionários. Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo de Bardin, permitindo identificar padrões nas percepções dos alunos sobre a relação professor-aluno e a afetividade no ensino de Ciências.

Os principais resultados apresentados por Carminatti e Del Pino (2023) indicam que a maioria dos estudantes acredita que uma boa relação com os professores é fundamental para a aprendizagem. Os alunos apontam que professores que estabelecem vínculos afetivos positivos tornam o aprendizado mais motivador e dinâmico, criando um ambiente favorável à participação e ao engajamento nas aulas. No entanto, alguns alunos também relataram que essa relação não interfere diretamente na assimilação dos conteúdos, mas sim na forma como se sentem durante o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa ainda destaca que a afetividade influencia diretamente a motivação dos estudantes. Professores que demonstram empatia, respeito e disponibilidade para ajudar são considerados mais acessíveis e eficazes no ensino. Além disso, os alunos relataram que se sentem mais seguros para fazer perguntas e interagir em sala de aula quando há um vínculo de confiança com o docente. Por outro lado, relações frias e distantes podem gerar insegurança, desinteresse e até mesmo dificuldades no aprendizado. A pesquisa reforça que a afetividade não significa apenas proximidade emocional, mas também respeito, reconhecimento e incentivo ao desenvolvimento dos alunos.

Carminatti e Del Pino (2023) também discutem o papel das avaliações na relação professor-aluno. A maioria dos estudantes concordaram que provas e trabalhos são fundamentais para o aprendizado, mas destacaram que professores que aplicam avaliações de forma punitiva ou injusta podem comprometer a relação com os alunos. Além disso, os estudantes ressaltaram que metodologias inovadoras, como experimentos práticos, aulas interativas e contextualização dos conteúdos, contribuem para um ambiente mais agradável e motivador, favorecendo a aprendizagem em Ciências. Os alunos do primeiro ano do Ensino Médio demonstraram expectativas positivas em relação à relação professor-aluno, esperando encontrar docentes que sejam acessíveis e compreensivos. Já os estudantes do terceiro ano relataram que, ao longo do Ensino Médio, fortaleceram seus vínculos com alguns professores e que essa relação impactou diretamente seu desempenho acadêmico.

Como conclusão, os autores afirmam que a relação professor-aluno e a afetividade são fatores determinantes no ensino de Ciências no Ensino Médio. A interação afetiva positiva favorece a motivação, o engajamento e a construção do conhecimento, enquanto relações distantes podem gerar desinteresse e dificuldades na aprendizagem. Os estudantes percebem que professores que demonstram empatia, respeito e incentivo contribuem para um ambiente de ensino mais acolhedor e estimulante. Além disso, destacam que a inovação metodológica e a abordagem dialógica são elementos importantes para o sucesso da aprendizagem.

O estudo conduzido por Chaves (2023) tem como objetivo esclarecer a influência da afetividade na aprendizagem e compreender de que maneira o vínculo entre professores e alunos pode facilitar ou dificultar o aprendizado. A pesquisa parte da premissa de que o ser humano é social por natureza e que as interações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Metodologicamente, os autores (Chaves et al., 2023), descrevem a pesquisa como qualitativa, utilizando a entrevista como método de coleta de dados, tendo uma amostra composta por 120 alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Para discussão dos resultados foi empregada a análise textual dos depoimentos, tendo como fundamentos teóricos, as ideias de autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon, Paulo Freire e Daniel Goleman, que destacam a importância das interações sociais,

do papel do professor como mediador e da inteligência emocional no processo educacional.

Os resultados apontados pelos pesquisadores demonstraram que a afetividade na relação professor-aluno é um fator essencial para o aprendizado. Quando os professores estabelecem um vínculo afetivo positivo com os estudantes, estes se sentem mais à vontade para interagir, fazer perguntas e superar dificuldades acadêmicas. Os autores destacam que para os estudantes na ausência de afetividade, a aprendizagem se torna mais difícil, pois o medo de errar e a insegurança em relação ao professor geram barreiras na construção do conhecimento. Ainda nos resultados, os pesquisadores apontam que os estudantes relatam que professores afetivos ajudam no desenvolvimento da autoconfiança e da motivação acadêmica. Sentimentos como acolhimento, respeito e empatia foram frequentemente mencionados como fatores que tornam a sala de aula um espaço mais produtivo e agradável. Por outro lado, a falta de interação e de preocupação com o aluno pode resultar em desinteresse, baixa autoestima e até mesmo abandono escolar.

Por fim, Chaves e colaboradores (2023) confirmam que a afetividade na relação professor-aluno é um dos principais fatores que influenciam a motivação e o sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Médio. Professores que estabelecem um vínculo afetivo positivo contribuem para o aprendizado significativo, promovendo um ambiente mais estimulante e acolhedor. Os dados indicam que, quando há respeito, escuta ativa e empatia por parte dos docentes, os alunos demonstram maior interesse pela aprendizagem e maior disposição para enfrentar desafios acadêmicos. Além disso, percebe-se que a afetividade também impacta a construção da identidade e da autoconfiança dos estudantes.

Quanto ao trabalho desenvolvido por Guimarães Junior e colaboradores (2023), apresenta-se como objetivo a análise da importância da afetividade no processo de inclusão na educação infantil, investigando como as relações afetivas entre educadores e crianças influenciam o aprendizado e o desenvolvimento social. O estudo destaca a relevância de um ambiente acolhedor e afetivo na construção de uma educação mais inclusiva e humanizada.

Com relação aos métodos, os autores (Guimarães Junior et al., 2023) indicam que trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Foram analisados artigos, livros e periódicos acadêmicos disponíveis em bases de dados como SCOPUS, CAPES e Google Scholar. O estudo se fundamenta em teóricos como

Wallon, Piaget e Vygotsky, que destacam a afetividade como um elemento essencial no desenvolvimento infantil e na aprendizagem.

Como resultados, Guimarães Junior e colaboradores (2023) indicam que as discussões abordam a afetividade como um fator essencial na inclusão educacional, enfatizando que o vínculo entre professor e aluno pode influenciar diretamente o engajamento da criança no processo de aprendizagem. Além disso, a pesquisa explora como um ambiente escolar que valoriza a empatia, o respeito e o acolhimento podem favorecer a participação ativa dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A afetividade também é analisada como um meio de motivação, promovendo uma interação mais significativa entre os envolvidos no ambiente escolar.

Em síntese, os autores concluem que a afetividade é um elemento fundamental na educação infantil, contribuindo para a construção de um espaço mais inclusivo e democrático. Professores que adotam práticas afetivas e interações empáticas podem melhorar significativamente o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação docente voltada para o desenvolvimento de relações afetivas no ambiente escolar.

A pesquisa de Leão; Falabelo e Ramos (2023)) tem como objetivo analisar o significado das dimensões afetivas e emocionais nas interações de ensino-aprendizagem na escola, destacando a importância da afetividade na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O estudo se baseia na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, enfatizando que as emoções, os afetos e o intelecto formam uma unidade inseparável no funcionamento mental.

Sobre a metodologia, os autores indicaram que trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica. Foram utilizados referenciais teóricos de autores como Vygotsky, que considera a afetividade um elemento central no desenvolvimento cognitivo, e outros estudiosos que exploram a relação entre emoções e aprendizado. O estudo investiga como as interações sociais, mediadas pela cultura, moldam o desenvolvimento das funções psicológicas e a aquisição do conhecimento escolar.

A partir disso, Leão; Falabelo e Ramos (2023) apontam que os principais resultados abordam a relação entre emoção e cognição no processo de ensino-

aprendizagem, questionando a visão tradicional que separa intelecto e afetividade. A pesquisa destaca que o desenvolvimento das emoções não é apenas biológico, mas social e histórico, sendo moldado pelas interações culturais. Também são analisadas as influências das emoções na motivação dos alunos, na construção do significado do aprendizado e na dinâmica da sala de aula.

Por fim, os autores concluem que a afetividade é fundamental para o aprendizado e não pode ser dissociada do desenvolvimento cognitivo. As emoções influenciam a maneira como os alunos interagem com o conhecimento e se envolvem no processo educativo. Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de considerar as dimensões emocionais no ensino, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as relações afetivas como parte essencial da aprendizagem.

Leite e colaboradores (2023) apresentam uma pesquisa com o objetivo de relatar a experiência de uma licencianda em Ciências Exatas – habilitação em Química, durante seu estágio curricular obrigatório em uma escola pública. A pesquisa busca compreender os desafios da docência, a relação professor-aluno e os fatores que influenciam a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Os pesquisadores indicam que trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, configurada como um relato de experiência. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2021, durante o Estágio Curricular de Docência em Química II de uma universidade pública federal no Paraná. A licencianda realizou observação de 16 aulas de 50 minutos cada, em turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. As observações foram registradas em um portfólio, no qual a estagiária refletiu sobre a dinâmica das aulas, a participação dos alunos e os desafios enfrentados pelos professores.

Como resultado, Leite e colaboradores (2023) relatam que a observação evidenciou que a relação professor-aluno é um fator determinante para o engajamento dos estudantes no ensino de Química. A professora observada demonstrava empenho em estimular a participação dos alunos, utilizando exemplos do cotidiano e incentivando o diálogo. No entanto, a licencianda percebeu que, apesar dos esforços da professora, muitos alunos demonstravam desmotivação e desinteresse pelo conteúdo. Esse comportamento foi mais evidente em turmas do período noturno, compostas por estudantes que trabalham durante o dia e chegam à escola cansados.

Por fim, os pesquisadores concluem que a experiência de estágio supervisionado permitiu à licencianda refletir sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem no ensino médio. A pesquisa concluiu que a afetividade na relação professor-aluno é essencial para motivar os estudantes e melhorar o desempenho acadêmico. O estudo também revelou que fatores externos, como condições socioeconômicas e rotina exaustiva, afetam significativamente a participação dos alunos. Diante disso, recomenda-se que os professores adotem estratégias pedagógicas que considerem não apenas o ensino do conteúdo, mas também o bem-estar emocional dos estudantes.

Luz e Ramos (2023) desenvolveram um estudo que tem como objetivo compreender as representações que os estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana constroem sobre a afetividade na relação pedagógica com seus professores. Além disso, buscam analisar as implicações dessa relação no processo de aprendizagem e na formação da identidade docente dos futuros profissionais.

O estudo de Luz e Ramos (2023) adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. A pesquisa foi realizada com estudantes dos 6º, 7º e 8º semestres do curso de Educação Física. A escolha desses participantes se deu pelo fato de já possuírem uma experiência acadêmica mais consolidada e um contato mais aprofundado com os professores do curso. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, permitindo a identificação de padrões e categorias nos relatos dos participantes.

Os pesquisadores identificam a afetividade como um fator essencial no processo de aprendizagem e na construção da identidade profissional dos futuros docentes. Os estudantes relataram que professores afetivos e comprometidos servem de modelo para sua futura atuação profissional, influenciando diretamente sua forma de ensinar. Os autores ainda mostram que os relatos também destacaram que, ao longo da formação acadêmica, muitos professores adotam posturas autoritárias e distantes, o que pode desmotivar os alunos e gerar um ambiente de aprendizado mais rígido e impessoal. No entanto, aqueles docentes que demonstram empatia, preocupação e acolhimento são lembrados como referências positivas e inspiradoras.

Luz e Ramos (2023) revelaram que a afetividade na relação professor-estudante facilita a assimilação de conteúdos, tornando o aprendizado mais

significativo e prazeroso. Os estudantes relataram que se sentem mais confiantes para participar das aulas e tirar dúvidas quando percebem um ambiente de respeito e apoio mútuo. Além disso, foi identificado que professores que estabelecem um vínculo afetivo com os alunos criam um ambiente de maior cooperação e engajamento acadêmico. Em contrapartida, professores que mantêm uma postura distante e inflexível podem gerar insegurança e desmotivação nos estudantes.

Por fim, Luz e Ramos (2023) confirmam que a afetividade é um fator determinante no ensino superior, influenciando diretamente o processo de aprendizagem e a construção da identidade docente dos estudantes. Professores que demonstram empatia, escuta ativa e acolhimento contribuem significativamente para um ambiente acadêmico mais produtivo e motivador. Por outro lado, a ausência de afetividade pode resultar em um ensino mais distante e impessoal, dificultando a aprendizagem e desmotivando os estudantes. Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de repensar a formação docente, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a afetividade como elemento essencial no ensino. O estudo reforça que a relação professor-estudante pode ser um fator determinante para a qualidade da formação acadêmica e para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

O estudo seguinte, conduzido por Santos e Ribeiro (2023), apresenta como objetivo investigar como a interação entre docentes e discentes pode contribuir para a motivação dos alunos no ensino superior. A pesquisa busca compreender de que forma o diálogo, a afetividade e a postura dos professores influenciam o engajamento e o interesse dos estudantes, além de apontar possíveis lacunas nos estudos sobre o tema.

As pesquisadoras realizam uma pesquisa qualitativa do tipo revisão de literatura, em que foram analisados artigos e estudos publicados entre junho de 2012 e junho de 2022, selecionados a partir das bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar e Scielo. Os critérios de busca apontados pelas autoras incluíram termos como "motivação, aprendizagem, educação superior"; "motivação, aprendizagem, universidade"; "motivação, aprendizagem, relação professor e estudante", em que, após a triagem, foram escolhidos sete estudos que mais se aproximavam do tema de interesse.

Santos e Ribeiro (2023) indicam que os principais resultados a partir dos estudos analisados destacam que um relacionamento amigável entre professor e

aluno, baseado no respeito, diálogo e afetividade, está diretamente ligado ao aumento da motivação dos estudantes. Quando há abertura para trocas de experiências e comunicação, os alunos tendem a se sentir mais engajados e confiantes em seu aprendizado. Por outro lado, relações professor-estudante marcadas por distanciamento, autoritarismo e falta de interação foram apontadas como fatores desmotivadores. Os estudantes que percebem seus professores como inacessíveis ou pouco empáticos podem apresentar menor interesse pela disciplina e, em casos extremos, maior tendência à evasão acadêmica.

As pesquisadoras também evidenciam em seus resultados que, de acordo com os estudos analisados, professores que demonstram interesse genuíno pelo progresso dos alunos e que utilizam abordagens didáticas motivadoras promovem um impacto positivo no desempenho acadêmico dos estudantes. A pesquisa aponta que a afetividade na relação professor-estudante não se restringe apenas ao ensino básico, mas também tem papel crucial na educação superior. Muitos alunos, ao ingressarem na universidade, enfrentam desafios emocionais e acadêmicos que podem ser minimizados por meio de um ambiente de aprendizado acolhedor.

Por fim, as autoras identificaram uma carência de estudos que aprofundem a relação entre professor e estudante no contexto universitário, especialmente no Brasil. A maioria das pesquisas sobre motivação na aprendizagem ainda se concentra no ensino básico, deixando lacunas na compreensão dos desafios específicos do ensino superior. Além disso, os estudos revisados apontam que a relação professor-estudante pode ser influenciada por diversos fatores externos, como condições socioeconômicas dos alunos, sobrecarga de trabalho docente e limitações institucionais.

Como conclusão, Santos e Ribeiro (2023) apontam que a qualidade da relação professor-estudante é um dos principais fatores que contribuem para a motivação no ensino superior. Relações baseadas na empatia, diálogo e respeito tendem a estimular o aprendizado e o envolvimento acadêmico dos alunos, enquanto relações distantes e autoritárias podem desmotivar e dificultar o processo educacional. E ainda destacam a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, especialmente investigações empíricas que analisem diretamente como a relação professor-aluno afeta a motivação acadêmica e o desempenho dos estudantes em diferentes contextos universitários.

Silva e Faustino (2023) desenvolveram uma pesquisa que teve por objetivo investigar a representação da afetividade na Educação Infantil a partir da perspectiva de professoras. A pesquisa analisa como os docentes compreendem e aplicam a afetividade em sala de aula e de que forma essa dimensão impacta o processo educacional. Além disso, busca-se problematizar os desafios enfrentados na construção desses vínculos afetivos e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

As pesquisadoras caracterizam a pesquisa como sendo um estudo qualitativo de campo, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com 11 professoras de uma instituição de Educação Infantil localizada no município de Palmeira dos Índios, em Alagoas. A pesquisa fundamenta-se em teóricos como Paulo Freire, Michel Foucault, Stuart Hall e Henri Wallon, cujas abordagens contribuem para a compreensão da afetividade no contexto educacional.

Os principais resultados, conforme apontam as pesquisadoras, evidenciam que as professoras compreendem a afetividade como um elemento fundamental para o aprendizado e desenvolvimento infantil. No entanto, a noção de afetividade apresentada nas entrevistas frequentemente se limita a aspectos como carinho, amor e cuidado, refletindo uma construção cultural que associa o papel do professor ao de uma figura materna. As pesquisadoras discutem que tal modelo apontado nos resultados pode gerar desafios, pois reforça uma visão tradicional da docência que prioriza a afetividade como expressão emocional, mas nem sempre considera sua função pedagógica na mediação do conhecimento e no fortalecimento da autonomia dos alunos.

Ainda nos resultados, as autoras relatam que as docentes entrevistadas indicam que o vínculo afetivo entre professor e aluno é determinante para a motivação e participação das crianças nas atividades escolares. Quando o afeto está presente, os alunos demonstram maior interesse pelas atividades, sentem-se mais seguros e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para a vida escolar e social. Além disso, o estudo destacou que a afetividade não deve ser vista apenas como um fator emocional, mas também como um elemento estruturante do processo educativo. E outro aspecto relevante identificado na pesquisa é a carência de formação específica sobre afetividade nos cursos de licenciatura e pedagogia. As professoras entrevistadas mencionaram que sua formação acadêmica pouco abordou a

importância da afetividade e que, muitas vezes, aprenderam sobre o tema por meio da experiência prática.

Por fim, Silva e Faustino (2023) concluem que a afetividade é um elemento central no trabalho dos professores da Educação Infantil, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a concepção de afetividade ainda é amplamente atrelada a aspectos emocionais e pessoais, sem a devida valorização de sua função pedagógica. A pesquisa também apontou a necessidade de repensar a formação docente, incluindo discussões mais aprofundadas sobre a importância dos vínculos afetivos na educação.

A seguir a pesquisa de Souza; Geada e Maia (2023) tem como objetivo relacionar os conceitos de afetividade e ludicidade e analisar suas contribuições no ambiente escolar. A pesquisa busca compreender como a junção desses elementos pode proporcionar um desenvolvimento infantil saudável, baseado na segurança e na construção de vínculos afetivos entre educadores e crianças.

A pesquisa desenvolvida por Souza, Geada e Maia (2023) é descrita como qualitativa e caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, em que foram analisadas obras que tratam da afetividade, do lúdico e do desenvolvimento infantil, buscando estabelecer relações entre esses conceitos e suas implicações no contexto educacional. Os materiais utilizados analisados de acordo com a análise do conteúdo de Bardin, permitindo uma interpretação sistemática dos textos e suas conexões com o tema central do estudo. A pesquisa fundamenta-se em teóricos como Winnicott e Huizinga.

A pesquisa de Souza, Geada e Maia (2023) destaca que a afetividade no ambiente escolar se manifesta por meio da empatia, do acolhimento e da valorização das experiências infantis. Professores que adotam práticas afetivas contribuem para o bem-estar emocional dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Outra discussão apontada pelos pesquisadores é de que o jogo e a ludicidade favorecem o aprendizado, pois possibilitam a experimentação e a resolução de problemas de maneira espontânea. Assim, os autores indicam que a junção da afetividade e da ludicidade no contexto escolar é essencial para um desenvolvimento infantil saudável. A pesquisa mostra que crianças que vivenciam experiências afetivas e lúdicas na escola tendem a apresentar maior engajamento no aprendizado e melhores habilidades sociais. Professores que utilizam o lúdico de forma afetiva conseguem estabelecer relações mais próximas com os alunos, promovendo um

ambiente seguro e estimulante. Além disso, a ludicidade contribui para a socialização das crianças, ajudando na resolução de conflitos e no fortalecimento das interações interpessoais.

Por fim, o estudo conduzido por pelas autoras confirma que a afetividade e o lúdico são elementos indispensáveis para o desenvolvimento social infantil. A afetividade proporciona um ambiente seguro e acolhedor, enquanto a ludicidade estimula a criatividade, a autonomia e a interação entre as crianças. O estudo destaca que a construção de um ambiente afetivo e lúdico não beneficia apenas as crianças, mas também fortalece a relação entre professores e alunos, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e transformadora.

Na próxima pesquisa, Souza e colaboradores (2023) apresentam como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil, investigando como as interações afetivas entre professoras e crianças influenciam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. O estudo destaca a relevância do ambiente escolar acolhedor para a construção do conhecimento e da identidade infantil.

Com relação a metodologia, os autores indicam que trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, baseada em revisão bibliográfica e na aplicação de questionários com professoras que atuam em turmas de 2 e 3 anos em uma creche no nordeste paraense. A investigação utiliza referenciais teóricos de autores como Wallon, Piaget e Vygotsky, que destacam a afetividade como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Como resultados, os pesquisadores abordam a relação entre afetividade e aprendizagem, enfatizando que a interação professor-aluno impacta diretamente o interesse e a participação das crianças no processo educativo. O estudo aponta que as professoras compreendem a importância da afetividade e a utilizam como estratégia para estabelecer um vínculo positivo com os alunos, tornando o ambiente escolar mais acolhedor. Além disso, é ressaltada a necessidade de uma formação docente que valorize o aspecto emocional no ensino infantil, permitindo uma abordagem pedagógica mais sensível às necessidades das crianças.

Por fim, Souza e colaboradores (2023) concluem que a afetividade é um fator determinante para a aprendizagem na educação infantil, promovendo um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento das crianças. Professores que adotam uma postura afetiva e interativa fortalecem a autoestima e a autonomia dos alunos,

tornando o processo educativo mais significativo. O estudo reforça a importância de políticas e práticas pedagógicas que considerem o papel das emoções no ensino, garantindo uma educação mais humanizada e inclusiva.

O trabalho desenvolvido por Corrêa (2024) tem por objetivo apresentar as contribuições de três diferentes perspectivas sobre as relações entre cognição e afeto, sendo as três referências utilizadas pela autora as de Piaget, Vygotsky e as da neurociência.

Apesar de não ser apontado de forma direta pela autora, o trabalho desenvolvido é de natureza qualitativa. A pesquisadora inicia suas discussões apresentando as contribuições de Jean Piaget para as relações afetividade e cognição, o qual entende as duas dimensões como sendo indissociáveis, afirmando que não há mecanismos cognitivos sem elementos da afetividade, e que a recíproca também é verdadeira. O trabalho em questão discute que para Piaget a indissociabilidade entre a inteligência e a afetividade se dá a medida em que os sentimentos e emoções interferem no desenvolvimento intelectual, mas não modifica as estruturas de inteligência, apenas causa estímulos, da mesma forma o autor aponta que não há novos sentimentos criados a partir da inteligência.

Quanto a neurociência, a autora evidencia que os avanços nesta área mostram que existe uma sobreposição no processamento da cognição e da emoção no cérebro. A pesquisa em questão discute que a aprendizagem é influenciada pela emoção, que auxilia na formação da memória e no processamento de informações, em que experiências emocionantes são mais facilmente armazenadas e recuperadas. Além disso, segundo Corrêa (2024), a neurociência também já demonstrou que cognição e emoção são interdependentes, destacando a interação entre importantes regiões cerebrais para a aprendizagem como o córtex e o sistema límbico.

Por fim, em seu texto Corrêa (2024) destaca as contribuições de Vygotsky para a discussão realizada em seu trabalho, sendo que o autor considerava o afeto um elemento essencial no desenvolvimento psicológico, inseparável da cognição. A autora sublinha que Vygotsky rejeitava a visão dualista que separava emoção e intelecto, argumentando que ambos são interdependentes e se desenvolvem conjuntamente. Para ele, as emoções são funções psicológicas superiores que se transformam ao longo do tempo, afastando-se de sua origem biológica e adquirindo um caráter cultural. Esse processo permite maior autorregulação emocional, onde a razão atua como ferramenta para refinar e elaborar os sentimentos, sem suprimi-los.

Em resumo, Corrêa (2024) conclui que na Psicologia e na Educação, a relação entre afeto e cognição é um tema central, sendo abordado tanto por Vygotsky quanto por Piaget. Enquanto Vygotsky destaca o papel social e cultural das emoções, considerando-as aprendidas historicamente, Piaget enfatiza a assimilação e o interesse, com um foco maior na dimensão individual. Além dessas perspectivas, a neurociência tem avançado no estudo dos mecanismos que envolvem memória, atenção, linguagem e emoção, investigando como os aspectos emocionais influenciam o aprendizado.

A pesquisa elaborada por Melo e colaboradores (2024) teve como objetivo analisar como a afetividade e a ludicidade podem potencializar a criatividade no ensino e aprendizagem da matemática, justificando que muitos estudantes enfrentam dificuldades com essa área do conhecimento, o que pode gerar desmotivação e dificuldades de aprendizagem. A pesquisa parte da constatação de que a afetividade e a ludicidade podem ser ferramentas pedagógicas eficazes para engajar os alunos no aprendizado da matemática.

Em relação a metodologia, os autores adotaram uma abordagem qualitativa, envolvendo a observação e análise de práticas pedagógicas, em especial o uso de jogos como recursos matemáticos, que foram aplicados com 40 estudantes do 1º ano do Ensino Médio do município de Goiana, em Pernambuco. A pesquisa foi fundamentada em teóricos como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, que defendem a importância das interações afetivas no processo educativo e a necessidade de metodologias que promovam a participação ativa dos alunos.

Nos resultados da pesquisa, os autores revelaram que a criação de um ambiente afetivo e acolhedor no Laboratório de Ensino de Matemática ajudou os alunos a superar o medo e a ansiedade em relação à disciplina. Os jogos possibilitaram a cooperação entre os estudantes, o que fortaleceu os vínculos afetivos e incentivou o aprendizado coletivo. Tais indicações foram corroboradas a partir das reflexões de Piaget, que apontam que a vida afetiva e a vida intelectual são interdependentes, e os sentimentos exercem um papel crucial na construção do conhecimento.

Por fim, concluem Melo e colaboradores (2024), que os resultados da pesquisa confirmaram que a afetividade e a ludicidade são fatores essenciais para o ensino eficaz da matemática. A introdução de jogos no ambiente escolar contribuiu para a criação de um espaço mais acolhedor, colaborativo e propício à aprendizagem. Os

alunos que participaram das atividades demonstraram maior interesse pela matemática, desenvolveram habilidades cognitivas e emocionais e passaram a se sentir mais confiantes em relação à disciplina.

A pesquisa seguinte, desenvolvida por Neves e Esperança (2024) teve como objetivo a análise da produção científica sobre os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e seus efeitos na aprendizagem. O estudo teve sua fundamentação teórica pautada em autores como Henri Wallon, José Carlos Libâneo e Paulo Freire, em especial nas suas discussões sobre a importância da afetividade e do vínculo interpessoal na educação.

Neves e Esperança (2024), desenvolveram um trabalho que foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, em que foram selecionados artigos científicos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando termos de busca como "relação professor-aluno", "afetividade na educação" e "aprendizagem socioemocional". Os autores tiveram como critério em suas buscas as publicações realizadas entre os anos de 2011 e 2021; estudos escritos em língua portuguesa e pesquisas focadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, excluindo trabalhos sobre ensino superior e educação inclusiva.

Os estudos analisados pelos pesquisadores evidenciam que relações pedagógicas baseadas na afetividade favorecem o processo de ensino-aprendizagem. O estabelecimento de vínculos positivos entre professores e alunos aumenta a motivação dos estudantes, melhora a autoconfiança e cria um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Os autores do trabalho ainda ratificam tais afirmações a partir do referencial de Libâneo, que diz que a relação professor-aluno não deve ser reduzida apenas à transmissão de conteúdos, mas também deve incluir interações que promovam o bem-estar emocional dos alunos. Os pesquisadores ainda apresentam o alinhamento de tal pensamento com a visão de Paulo Freire, que defende um modelo educacional dialógico, no qual o professor atua como mediador e não apenas como transmissor de conhecimento.

Neves e Esperança (2024) ainda indicam em suas análises que, em alguns contextos, a relação professor-aluno pode ser marcada por posturas autoritárias, em que observaram que a adoção de um modelo tradicional de ensino, baseado na imposição e na hierarquia, fato que poderia criar barreiras para o aprendizado dos estudantes. Os estudos investigados por Neves e Esperança (2024) indicaram que práticas como gritos, repreensões constantes, falta de escuta ativa podem gerar

desmotivação e insegurança nos estudantes. Além disso, a ausência de diálogo pode resultar em um ambiente escolar pouco acolhedor, contribuindo para problemas como evasão e baixo desempenho acadêmico.

Outro aspecto relevante identificado nos estudos levantados por Neves e Esperança (2024) foi a lacuna na formação dos professores em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais, havendo relatos de que os cursos de licenciatura não abordam de forma suficiente a importância da afetividade e da relação interpessoal na sala de aula.

Em resumo, é exposto por Neves e Esperança (2024) que os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno desempenham um papel fundamental na aprendizagem escolar, em que as interações afetivas contribuem para um ambiente educacional mais positivo, estimulando o engajamento dos alunos e fortalecendo sua autoconfiança.

Neves e Esperança (2024) destacam que ainda existem desafios a serem superados, como a presença de práticas autoritárias e a falta de preparo dos professores para lidar com a dimensão socioemocional. E para além disso, os estudos analisados pelos autores se concentraram principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário expandir as pesquisas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Na sequência o trabalho de Paixão e Galego (2024) teve por objetivo analisar a relação entre afetividade, letramento científico e metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Biologia. O estudo discute como a afetividade influencia a conexão dos estudantes com a disciplina e de que forma as metodologias ativas podem favorecer o letramento científico, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Paixão e Galego (2024) realizaram uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e na proposição de uma estratégia didática fundamentada no uso de metodologias ativas. O estudo explora diferentes abordagens teóricas sobre o ensino de Ciências, a importância da afetividade no processo de aprendizagem e a necessidade de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos.

Em suas discussões, os pesquisadores abordam a influência da afetividade na relação professor-aluno, destacando que um ambiente escolar acolhedor e interativo pode melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes. Além disso, os autores

buscaram analisar o letramento científico como ferramenta essencial para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de interpretar e utilizar o conhecimento científico no dia a dia. Como proposta metodológica recomendam o uso de metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas e o uso de blogs escolares, que seria uma versão atualizada dos jornais, em que os estudantes têm um papel ativo na construção do aprendizado.

Com relação a afetividade, os autores indicam, a partir de referenciais bibliográficos, que professores que demonstram empatia e incentivam um vínculo afetivo fortalecem a confiança dos estudantes, estimulando sua participação ativa e promovendo um ensino mais dinâmico. Além disso, Paixão e Galego (2024) discutem no trabalho que a afetividade está associada ao letramento científico e às metodologias ativas, permitindo uma aprendizagem mais interativa e colaborativa.

Por fim, Paixão e Galego (2024) concluem que a afetividade, quando integrada a estratégias pedagógicas inovadoras, pode transformar o ensino de Biologia, tornando-o mais acessível e significativo. O letramento científico aliado às metodologias ativas possibilita uma aprendizagem mais participativa, crítica e reflexiva, preparando os estudantes para aplicar o conhecimento científico de forma consciente e cidadã.

A seguir é apresentada a pesquisa de Pinheiro; Leonardo e Scaglia (2024) que discutem o papel da afetividade na prática docente e no ensino dos esportes, analisando sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Os autores supracitados partem do pressuposto de que as relações afetivas entre professor/treinador, aluno/atleta e o objeto de conhecimento impactam diretamente a motivação e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A referida pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. O estudo baseia-se em autores clássicos da psicologia e da pedagogia, como Piaget, Vygotsky e Wallon, além de pesquisas contemporâneas sobre a afetividade no ensino e no contexto esportivo.

Pinheiro; Leonardo e Scaglia (2024) abordam em suas discussões a relação entre afetividade e aprendizagem, destacando a importância da mediação pedagógica. O estudo baseia-se fortemente no Triângulo Pedagógico de Houssaye, que considera a interação entre professor, aluno e saber, enfatizando que o equilíbrio entre esses elementos é essencial para um ensino eficaz. Além disso, são indicados

pelos pesquisadores que há impactos emocionais no esporte, incluindo o papel do professor no engajamento ou afastamento do aluno da prática esportiva.

Em síntese, os autores concluem que a afetividade é um fator determinante no ensino-aprendizagem, influenciando tanto a motivação quanto a permanência dos alunos no esporte. As relações pedagógicas positivas favorecem o desenvolvimento e a construção do conhecimento, enquanto interações negativas podem levar ao desinteresse e ao abandono precoce da prática esportiva. Dessa forma, o estudo reforça a necessidade de estratégias educacionais que valorizem o aspecto emocional no ensino.

Em sequência, Santos; Pereira e Antunes (2024) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar como a ausência de afetividade pode ser uma das causas para a exclusão de determinados grupos estudantis. Além disso, as autoras buscaram entender como as relações de poder estabelecidas historicamente influenciam a segregação no contexto escolar. Por fim, analisam a formação docente como uma possível ferramenta de transformação social, capaz de combater ideologias excludentes e promover uma educação mais inclusiva e acolhedora.

As pesquisadoras caracterizaram o trabalho metodologicamente como uma pesquisa teórica de caráter bibliográfico, em que foram realizadas leituras de artigos científicos sobre o tema, articuladas com observações feitas em espaços escolares e não escolares. A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, buscando compreender as influências da afetividade no ensino e na permanência de estudantes na escola, tendo como suporte teórico autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire, que defendem a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais resultados, segundo Santos; Pereira e Antunes (2024) evidenciam que a afetividade pode tanto favorecer quanto dificultar o aprendizado. Assim, as autoras apoiam-se no conceito de afetividade seletiva, o qual refere-se à forma como determinados grupos de alunos são acolhidos ou rejeitados dentro do ambiente escolar. A pesquisa aponta que estudantes com deficiência e aqueles em situação de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam maior exclusão, o que pode levar ao desinteresse pelos estudos e à evasão escolar. Sobre essa situação, as autoras ainda apontaram que a formação de professores é um fator crucial para a promoção da diversidade e da inclusão no ambiente escolar, no entanto, o estudo demonstra que muitos cursos de licenciatura ainda não preparam adequadamente os

docentes para lidar com a pluralidade de realidades dos estudantes. Por fim, o trabalho desenvolvido pelas autoras mostrou que o contexto da pandemia e do pós-pandemia trouxe desafios adicionais para a inclusão escolar, em que o isolamento social e o ensino remoto acentuaram desigualdades preexistentes, prejudicando ainda mais os estudantes que já enfrentavam dificuldades de aprendizagem e de socialização, reforçando a necessidade de um ambiente escolar mais acolhedor e sensível às emoções dos estudantes.

Em síntese, as pesquisadoras concluíram que a pesquisa confirma que a afetividade desempenha um papel essencial na inclusão escolar e no sucesso acadêmico dos estudantes. No entanto, quando a afetividade é seletiva pode reforçar desigualdades e contribuir para a evasão escolar, especialmente entre alunos com deficiência e aqueles em situação de vulnerabilidade. Os autores reforçam que é preciso haver mudanças na formação inicial docente, incorporando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam um ensino mais humano e inclusivo.

A próxima pesquisa a ser apresentada, de Silva (2024), objetivou analisar a relação entre afetividade e formação docente no Ensino Superior, investigando como as emoções influenciam a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se compreender de que maneira a dimensão afetiva é abordada na formação de professores e seu impacto no desenvolvimento profissional.

No que diz respeito a metodologia deste trabalho, Silva (2024) indica ser um estudo qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e na análise de uma prática pedagógica aplicada a licenciandos em Química. A prática pedagógica em questão consistiu em uma sequência didática aplicada ao longo de sete semestres consecutivos, de 2020 a 2023, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, com cerca de 40 licenciandos que estão finalizando o curso de Química. Silva (2024) traz em seu ensaio as bases de teorias da Psicologia da Educação, com destaque para as contribuições de Wallon e Vygotsky, além de pesquisas recentes sobre afetividade e ensino.

Silva (2024) disserta em linhas gerais as principais percepções e experiências listadas pelos estudantes ao longo das práticas realizadas, assim o autor discute o impacto das emoções na prática docente, destacando como a afetividade pode influenciar tanto o bem-estar dos professores quanto o desempenho dos alunos. Além disso, analisa a formação de professores no Brasil, evidenciando a pouca ênfase dada

à dimensão afetiva nos currículos das licenciaturas. Ao apresentar a experiência formativa voltada para a reflexão sobre emoções vivenciadas pelos futuros docentes, Silva (2024) busca promover uma maior compreensão sobre a importância da autorregulação emocional na profissão.

A pesquisa de Silva (2024), aponta que a afetividade é um fator essencial na docência, influenciando a motivação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes no processo educativo. A pesquisa reforça a necessidade de incluir discussões sobre emoções e estratégias de autorregulação nos cursos de licenciatura, contribuindo para uma formação docente mais completa e humanizada.

Por último, o trabalho desenvolvido por Souza e Pereira (2024) teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de língua inglesa, com um olhar especial para a afetividade. Os autores fundamentam-se na relação entre tecnologia e afetividade, destacando como a interação digital pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior engajamento e conexão emocional entre docentes e discentes.

No que diz respeito a metodologia, Souza e Pereira (2024) adotaram uma abordagem qualitativa interpretativista, a partir da observação participante, em que a professora-pesquisadora analisou suas próprias práticas docentes no Programa Idiomas sem Fronteiras, investigando o impacto de ferramentas digitais como Google Sala de Aula e TED Talk no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os pesquisadores coletaram os dados por meio de rodas de conversa com os estudantes, diário de campo da professora e questionários. A pesquisa foi realizada com um grupo de cinco participantes: uma graduanda, duas mestrandas, uma doutoranda e um servidor técnico-administrativo da Universidade Estadual de Goiás.

Conforme apontado por pelos autores, os principais resultados mostram que, ao utilizar abordagens que valorizam a subjetividade dos alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e produtivo. Os autores supracitados indicam ainda que estratégias como rodas de conversa ao final das aulas permitiram que os estudantes expressassem suas dificuldades e percepções sobre o aprendizado da língua inglesa, tornando o ensino mais dinâmico e próximo das suas realidades.

Souza e Pereira (2024), ainda reforçam que a importância da afetividade no ensino de línguas, destacando que a aprendizagem não se restringe à aquisição de habilidades linguísticas, mas também envolve aspectos emocionais e motivacionais,

em que a interação entre professores e alunos influencia diretamente o engajamento e a retenção de conteúdo.

Os pesquisadores (Souza; Pereira, 2024) concluem que a pesquisada realizada confirmaram que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser ferramentas eficazes no ensino de língua inglesa quando integradas a uma abordagem pedagógica que valoriza a afetividade. O uso de tecnologia, aliado a práticas que promovem o engajamento emocional dos alunos, pode tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora. Assim, o estudo reforça a necessidade de que professores não apenas dominem as tecnologias digitais, mas também compreendam sua aplicação no contexto educacional.

Com base no conjunto de pesquisas analisadas, observa-se que a afetividade tem sido investigada em diferentes níveis e contextos educacionais, evidenciando sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, verifica-se uma predominância de estudos voltados para a Educação Infantil, seguida por pesquisas desenvolvidas no Ensino Médio e, em menor proporção, no Ensino Superior. Essa concentração nos anos iniciais da escolarização demonstra a forte associação histórica entre afetividade e desenvolvimento infantil, especialmente em pesquisas que enfatizam a construção de vínculos, a socialização e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Entretanto, a presença de estudos voltados ao Ensino Médio e ao Ensino Superior indica um movimento recente de ampliação das investigações, reconhecendo que a dimensão afetiva permanece relevante ao longo de toda a trajetória escolar.

Observando os estudos revisados, cabe algumas considerações. No que se refere aos referenciais teóricos, destaca-se a predominância das contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, frequentemente utilizados de forma articulada para sustentar a compreensão da indissociabilidade entre afetividade e cognição. Wallon aparece como o autor mais diretamente relacionado à discussão da afetividade, ao defender que emoções, sentimentos e desenvolvimento intelectual constituem dimensões integradas do desenvolvimento humano. Vygotsky é amplamente mobilizado para explicar o papel das interações sociais e da mediação na aprendizagem, enquanto Piaget contribui principalmente para a compreensão das relações entre interesse, motivação e construção do conhecimento. Além desses autores, aparecem contribuições de Paulo Freire, especialmente em estudos sobre diálogo, acolhimento e humanização das relações pedagógicas, bem como

referenciais da neurociência, da psicologia histórico-cultural e da aprendizagem socioemocional.

Quanto aos aspectos metodológicos, observa-se uma predominância expressiva de pesquisas qualitativas, desenvolvidas principalmente por meio de revisões bibliográficas, revisões sistemáticas de literatura, entrevistas, questionários, relatos de experiência e observações de campo. Também são frequentes metodologias fundamentadas na análise de conteúdo de Bardin e na análise textual discursiva, evidenciando a preocupação dos pesquisadores em compreender significados, percepções e experiências relacionadas à afetividade no contexto educacional. São raras as pesquisas quantitativas ou de abordagem mista, o que sugere uma preferência do campo por investigações interpretativas e compreensivas.

Apesar das diferenças de contexto, público e metodologia, os estudos convergem para resultados semelhantes. De maneira geral, apontam que a afetividade exerce influência significativa sobre a motivação, o engajamento, a autoconfiança, o sentimento de pertencimento e a construção do conhecimento. Relações pedagógicas pautadas pelo diálogo, respeito, empatia e acolhimento favorecem a aprendizagem, enquanto interações marcadas pelo autoritarismo, pela distância emocional ou pela ausência de escuta tendem a gerar desmotivação, insegurança e dificuldades acadêmicas. Dessa forma, os diferentes estudos analisados complementam-se ao demonstrar que a afetividade não constitui um elemento acessório da prática educativa, mas uma dimensão estruturante dos processos de ensino e aprendizagem, independentemente da etapa de ensino considerada.

Por fim, as pesquisas também revelam desafios comuns, especialmente relacionados à formação docente. Diversos autores apontam que os cursos de formação inicial ainda dedicam pouca atenção à dimensão afetiva da docência, o que evidencia a necessidade de ampliar discussões sobre competências socioemocionais, relações interpessoais e mediação pedagógica. Nesse sentido, os estudos analisados indicam que a construção de práticas educativas mais humanizadas depende não apenas do reconhecimento teórico da importância da afetividade, mas também da sua incorporação efetiva na formação e atuação dos professores. Essa convergência reforça a necessidade de novas investigações, especialmente no Ensino Médio, segmento ainda pouco explorado quando comparado à Educação Infantil, mas que

apresenta demandas específicas relacionadas ao desenvolvimento afetivo, à construção da identidade e à permanência dos estudantes na escola.

5 A AFETIVIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Para discorrer sobre a afetividade na educação, em especial na sala de aula, é preciso recorrer a presença ou não dessa dimensão humana em documentos que organizam e sistematizam a educação brasileira. Então, a revisão bibliográfica sobre o assunto busca relacionar a afetividade com o discurso oficial, sejam eles leis ou atos normativos, sendo percebido que há baixa produção recente de artigos sobre a temática atualmente e que a produção científica neste sentido se encontra principalmente no campo da Educação Infantil. Os estudos selecionados para revisão estão dispostos na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Artigos selecionados sobre a afetividade e os documentos oficiais.

Autores	Título do artigo	Ano	Público	Instituições	Link de acesso
Amorim e Calil	A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada	2020	Educação Infantil	UNITAU	https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.202
Costa	Diálogo a cerca das competências socioemocionais e suas interfaces com a BNCC e a formação docente	2020	Não se aplica	UFRPE	https://doi.org/10.47764/e20011006
Freitas, Almeida e Talamoni	Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon	2020	Educação Infantil	UEPA e UNESP	https://doi.org/10.25110/educere.v20i2.2020.7346
Melo et. al.	Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela BNCC (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a Educação Infantil	2020	Educação Infantil	UFAL	https://doi.org/10.13037/rea-e.vol5n9.6345
Mesquita et. al.	A afetividade na Educação Infantil	2021	Educação Infantil	UEMT e UFMT	https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2752
Vital e Urt	BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica as propostas de formação continuada	2022	Não se aplica	UFMT	https://doi.org/10.12957/teias.2022.70252

Fonte: Elaboração própria (2026)

O estudo realizado por Amorim e Calil (2020) tem o objetivo de analisar a forma que a afetividade é abordada nos principais documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil, bem como investigar como professores desse ciclo educacional compreendem e se apropriam dessa dimensão no contexto de sua prática pedagógica. As autoras partem do pressuposto de que a afetividade, historicamente é relegada a um plano secundário em relação à cognição, contudo que ela é um elemento indissociável do desenvolvimento integral da criança, especialmente na primeira infância.

Amorim e Calil (2020) realizaram uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma proposta de pesquisa-formação, realizada ao longo de seis meses com oito professores de uma escola municipal de Educação Infantil. O referencial teórico-metodológico adotado pelas pesquisadoras fundamenta-se principalmente na teoria de Henri Wallon, especialmente no que se refere à compreensão da afetividade como dimensão constitutiva da pessoa humana, integrada aos aspectos cognitivos e motores do desenvolvimento.

As autoras contemplaram na análise documental a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) e a BNCC (2017). Ressaltam que esses documentos, ao longo do tempo, evidenciam um avanço progressivo na concepção de criança, reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, cuja formação deve considerar aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos de maneira integrada.

Os dados analisados por Amorim e Calil (2020) indicam que, embora a afetividade esteja presente de forma implícita ou explícita nos documentos legais, sua compreensão e apropriação por parte dos professores ainda é limitada. A pesquisa mostra que muitos docentes demonstram pouco interesse ou conhecimento aprofundado sobre as leis e diretrizes que regem a Educação Infantil, o que se deve, em grande medida, à ausência de espaços sistemáticos de formação continuada no interior das escolas. Apesar disso, os professores reconhecem que diversas práticas que realizam cotidianamente já estão previstas nos documentos oficiais, ainda que não tenham plena consciência desse respaldo legal.

No que se refere especificamente a BNCC, os resultados levantados por Amorim e Calil (2020) indicam que este documento representa um marco importante no reconhecimento da afetividade como dimensão relevante do desenvolvimento

infantil. Segundo as autoras, é sobretudo a partir da BNCC que a temática da afetividade ganha maior visibilidade entre os professores participantes da pesquisa, especialmente por meio da centralidade atribuída às interações e às brincadeiras, bem como pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados às crianças. Apontam-se ainda que, os elementos constantes no documento norteador dialogam diretamente com a concepção walloniana de desenvolvimento, que compreende a criança como um ser integral, cuja constituição ocorre por meio de relações afetivas, sociais e culturais.

Na análise das falas dos professores, Amorim e Calil (2020) revelam que o contato sistematizado com a teoria de Wallon e com os documentos legais contribuiu para uma ressignificação de práticas pedagógicas e das relações com as crianças. Os docentes passaram a reconhecer a afetividade não apenas como manifestações de carinho físico, mas como um conjunto mais amplo de ações, atitudes e vínculos que afetam positiva ou negativamente o desenvolvimento infantil. As autoras destacam que a formação possibilitou aos professores maior sensibilidade para interpretar comportamentos das crianças como expressões de necessidades afetivas, favorecendo práticas mais conscientes e intencionais.

Em suma, o estudo evidencia que a afetividade constitui dimensão central da Educação Infantil e deve ser compreendida como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à primeira infância. As autoras defendem que a formação continuada dos professores é condição indispensável para que a afetividade, prevista nos documentos oficiais, se materialize efetivamente no cotidiano escolar. Ressaltam, ainda, que delegar exclusivamente ao professor a responsabilidade por sua autoformação configura uma violação de seu direito à formação continuada.

A seguir, o estudo realizado por Costa (2020) tem como objetivo discutir as interfaces entre as competências socioemocionais, a BNCC e a formação docente, buscando compreender de que maneira essas competências vêm sendo incorporadas às políticas educacionais e quais implicações apresentam para a formação inicial e continuada dos professores diante das demandas educacionais do século XXI. A autora parte da premissa de que a formação integral dos estudantes, amplamente defendida pela BNCC, exige, de forma precedente, a formação integral dos docentes.

A pesquisa é caracterizada por Costa (2020) como sendo de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, fundamentada em levantamento bibliográfico e

documental, sendo a análise orientada pela interpretação crítica de autores, conceitos e documentos normativos, com base na compreensão dos significados, valores, atitudes e demandas que permeiam o campo educacional contemporâneo. A autora utiliza como referenciais teóricos o conceito de afetividade desenvolvido por Henri Wallon e a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. A afetividade é compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, indissociável da cognição e da ação motora, manifestando-se por meio das emoções, dos sentimentos e das paixões ao longo de toda a vida. A autora ressalta que, segundo Wallon, a emoção constitui o primeiro recurso de interação do sujeito com o meio, sendo fundamental para a construção das relações sociais e para o processo de aprendizagem. Essa perspectiva sustenta a defesa de uma educação emocional que promova autoconsciência, regulação emocional, empatia e autogestão de sentimentos, tanto em estudantes quanto em professores.

Costa (2020) mostra que a BNCC é um documento normativo que reforça o compromisso da educação brasileira com o desenvolvimento integral, ao estabelecer dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Entre essas competências, a autora destaca aquelas diretamente relacionadas às habilidades socioemocionais, como autoconhecimento, autocontrole, empatia, responsabilidade, cooperação e resiliência. Tais competências são compreendidas como capacidades que se expressam nos modos de pensar, sentir e agir, orientando a tomada de decisões, a convivência social e o enfrentamento de situações adversas. A autora ressalta que essas competências, embora já estivessem presentes de forma implícita em documentos anteriores, passam a assumir maior centralidade e especificidade na BNCC, inclusive como objeto de avaliação e de políticas públicas.

No que se refere à formação docente, Costa (2020) problematiza o fato de que a implementação das competências socioemocionais nas escolas tem sido frequentemente atribuída aos professores sem que lhes sejam garantidas condições formativas adequadas. A autora questiona se os docentes possuem, eles próprios, as habilidades necessárias e desenvolvidas para ensinar tais competências, defendendo que essas dimensões precisam ser construídas de forma intencional e sistemática na formação inicial e continuada.

Costa (2020) evidencia ainda que a formação docente voltada às competências socioemocionais deve superar modelos tradicionais, burocráticos e excessivamente

racionalistas, incorporando abordagens mais humanizadas, reflexivas e integradoras. A autora aponta a relevância de contextos formativos que favoreçam a autoformação, a autoconsciência, a comunicação não violenta, a escuta ativa e o desenvolvimento de redes de apoio entre os profissionais da educação. Defende-se uma formação que considere o docente em suas múltiplas dimensões — pessoal, profissional e cidadão — e que possibilite a construção de práticas pedagógicas intencionais, críticas e sensíveis às subjetividades presentes no ambiente escolar.

Costa (2020) também reconhece que a padronização curricular e a centralidade das competências podem resultar em perda de autonomia docente, empobrecimento teórico da formação e redução da complexidade do trabalho educativo, caso não sejam acompanhadas de uma sólida base teórica e de políticas públicas comprometidas com a educação pública de qualidade.

Por fim, Costa (2020) afirma que as competências socioemocionais constituem uma dimensão relevante da educação contemporânea, mas não podem ser tratadas como mero adestramento emocional ou como solução simplista para os problemas educacionais. A autora defende que tais competências devem permear a prática pedagógica de forma crítica, reflexiva e integrada ao desenvolvimento cognitivo, ético e social. Conclui-se que a formação docente precisa ser profundamente revista e fortalecida, de modo a preparar os professores para lidar com a complexidade das demandas educacionais do século XXI, respeitando a indissociabilidade entre razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e sociedade.

O estudo desenvolvido por Freitas, Almeida e Talamoni (2020) tem como objetivo analisar os pressupostos epistemológicos que fundamentam a Educação Infantil na BNCC, buscando identificar as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento subjacentes a esse documento normativo. As autoras partem de uma compreensão histórica da infância enquanto construção social e política, destacando os avanços legais que consolidaram a Educação Infantil como direito da criança no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a BNCC é compreendida como um marco regulatório que orienta as práticas pedagógicas e a organização curricular da educação básica, exigindo análise crítica de suas bases teóricas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo desenvolvido pelas autoras caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa. Freitas, Almeida e Talamoni (2020) realizam a análise de documentos oficiais, com

destaque para a BNCC, articulando-os a referenciais teóricos clássicos da psicologia do desenvolvimento, sobretudo as contribuições de Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henri Wallon. O procedimento de análise consiste na leitura interpretativa dos documentos, confrontando seus princípios organizadores com os fundamentos epistemológicos dos autores referenciados, a fim de identificar convergências, aproximações e implicações pedagógicas.

A análise evidencia que a BNCC para a Educação Infantil rompe, ao menos no plano discursivo, com modelos tradicionais e escolarizantes, ao propor uma organização curricular centrada nos direitos de aprendizagem e nos chamados campos de experiência. Essa organização enfatiza a criança como sujeito ativo do processo educativo, valorizando o brincar, a interação, a participação e a construção de sentidos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar e extraescolar. Segundo as autoras, essa concepção aproxima-se das teorias construtivistas e histórico-culturais que compreendem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, relacional e contextualizado.

No diálogo com Piaget, o estudo identifica na BNCC a valorização da atividade da criança como elemento central da aprendizagem. A concepção de conhecimento como construção progressiva, mediada pela interação entre sujeito e objeto, manifesta-se na ênfase dada às experiências que provocam desequilíbrios cognitivos e favorecem processos de assimilação e acomodação. Ainda que Piaget seja frequentemente criticado por uma suposta secundarização do contexto social, as autoras ressaltam que sua epistemologia reconhece a interação com o meio como condição indispensável para o desenvolvimento, o que se articula com as propostas da BNCC para a Educação Infantil.

No que se refere à teoria de Vigotsky, o artigo evidencia uma forte aproximação entre os pressupostos da BNCC e a perspectiva histórico-cultural. A centralidade da interação social, da linguagem e da mediação pedagógica está presente tanto nos direitos de aprendizagem quanto nos campos de experiência. A criança é compreendida como sujeito que se desenvolve nas relações sociais e culturais, sendo o professor um mediador fundamental na criação de situações de aprendizagem que potencializam a zona de desenvolvimento proximal. A ludicidade, especialmente por meio do brincar simbólico e das interações coletivas, é apontada como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, em consonância com os pressupostos vigotskianos.

A influência da teoria de Wallon também se faz presente de maneira significativa na BNCC, sobretudo pela valorização da afetividade, do movimento e da dimensão emocional no desenvolvimento da criança. As autoras destacam que a concepção walloniana de desenvolvimento, entendida como processo dialético marcado por avanços, recuos e contradições, contribui para uma visão integral da criança. A BNCC, ao reconhecer a importância das relações afetivas, das expressões corporais e das experiências sensoriais, aproxima-se da proposta de integração entre os campos funcionais — afetivo, cognitivo e motor — defendidos por Wallon.

Os dados analisados indicam que a BNCC apresenta um conjunto de pressupostos epistemológicos híbridos, que dialogam com as contribuições de Piaget, Vigotsky e Wallon, sem se filiar de maneira exclusiva a uma única matriz teórica. Essa articulação teórica permite compreender a criança como ser ativo, social, histórico e afetivo, superando concepções reducionistas do desenvolvimento infantil. As autoras observam que tal fundamentação, ao menos em nível teórico, representa um avanço significativo no que diz respeito à orientação curricular da Educação Infantil no Brasil.

Como conclusão, Freitas, Almeida e Talamoni (2020) apontam que a BNCC incorpora elementos relevantes das principais teorias do desenvolvimento humano, reconhecendo a indissociabilidade entre cognição, afetividade e interação social no processo educativo. As autoras ressaltam, entretanto, que a efetivação desses pressupostos depende das condições concretas de implementação do currículo, da formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Assim, embora a BNCC apresente fundamentos epistemológicos consistentes, permanece o desafio de garantir que tais concepções se materializem no cotidiano escolar, de modo a promover uma educação infantil que respeite e valorize a criança em sua integralidade.

O estudo desenvolvido por Melo e colaboradoras (2020) tem como objetivo analisar criticamente o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, proposto pela BNCC para a Educação Infantil, problematizando sua articulação com os demais campos de experiências e, sobretudo, evidenciando a ausência explícita da afetividade enquanto prática de cuidado no texto normativo. As autoras partem do entendimento de que a organização curricular por campos de experiências representa uma tentativa de ruptura com modelos fragmentados e disciplinarizados de currículo, ao colocar no centro do processo educativo as experiências vividas pelas crianças em sua integralidade.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho é caracterizado por Melo e colaboradoras (2020) como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. As autoras realizam uma revisão de literatura sobre educação infantil, currículo e campos de experiências, articulada à análise documental da BNCC, com ênfase no capítulo destinado à Educação Infantil. O referencial teórico inclui autores que discutem políticas públicas para a infância, currículo, desenvolvimento infantil e afetividade, tais como Haddad, Barbosa, Buss-Simão, Mahoney, Wallon e outros estudiosos do campo da educação infantil.

Ao analisar a BNCC, as autoras destacam que o documento organiza a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiências, estruturados com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos são apresentados como um arranjo curricular que busca acolher as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Tal organização inspira-se em propostas curriculares internacionais, especialmente na experiência italiana, e tem como intenção superar a lógica de áreas do conhecimento isoladas.

O foco analítico do artigo recai sobre o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, compreendido como aquele que trata da constituição da identidade, das relações interpessoais, do convívio social, do respeito às diferenças e do cuidado consigo e com o outro. As autoras reconhecem que esse campo mobiliza aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como empatia, cooperação, participação e comunicação. No entanto, apontam que, apesar de tais objetivos estarem relacionados diretamente às dimensões afetivas do desenvolvimento, o termo “afetividade” não aparece de forma explícita no texto da BNCC.

Melo e colaboradoras (2020) evidenciam que a BNCC adota a noção de “intercampos”, sugerindo que os campos de experiências não devem ser trabalhados de forma fragmentada, mas de maneira integrada e simultânea. As autoras argumentam que, na prática, as experiências das crianças atravessam todos os campos ao mesmo tempo, pois envolvem movimento, linguagem, emoção, pensamento e interação social de forma indissociável. Nesse sentido, o campo “o eu, o outro e o nós” mantém estreita relação com os demais campos, especialmente aqueles ligados ao corpo, à expressão e à comunicação.

Apesar desse potencial integrador, o estudo problematiza o fato de que a BNCC, ao se orientar fortemente por uma lógica de competências, acaba esvaziando dimensões essenciais da Educação Infantil, entre elas a afetividade compreendida

como prática de cuidado. As autoras argumentam que a ausência explícita da afetividade no documento pode contribuir para interpretações reducionistas do currículo, nas quais aspectos emocionais, relacionais e éticos do desenvolvimento infantil sejam secundarizados em favor de objetivos mensuráveis.

Melo e colaboradoras (2020) destacam que, embora a afetividade esteja implícita em objetivos como a comunicação de emoções, a resolução de conflitos e a demonstração de empatia, sua não explicitação no texto normativo representa uma fragilidade, sobretudo considerando a centralidade da afetividade nas teorias do desenvolvimento humano, em especial na perspectiva walloniana. Segundo Mahoney e Almeida, citadas pelas autoras, a qualidade das interações afetivas no ambiente educativo exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Como conclusão, Melo e colaboradoras (2020) afirmam que a organização curricular por campos de experiências constitui um avanço importante ao colocar a criança no centro do projeto educativo e ao valorizar suas experiências. No entanto, defendem que a BNCC necessita de uma leitura crítica e cuidadosa, especialmente no que se refere à ausência da afetividade como princípio explícito das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As autoras ressaltam a importância de que professores, instituições e sistemas de ensino considerem a afetividade como dimensão estruturante do currículo, articulando cuidado, educação e desenvolvimento integral.

O estudo desenvolvido por Mesquita e colaboradoras (2021) tem como objetivo discutir a importância da afetividade no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como dimensão constitutiva do desenvolvimento cognitivo, social, ético e moral da criança. As autoras partem da constatação de que as transformações nas relações sociais contemporâneas exigem da escola novas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, nas quais o aspecto afetivo assume papel central. Nesse sentido, o artigo busca articular fundamentos teóricos da psicologia do desenvolvimento com as normativas educacionais brasileiras, especialmente a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Do ponto de vista metodológico, o trabalho realizado por Mesquita e colaboradoras (2021) caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem a relação entre afetividade e aprendizagem, com destaque para Piaget, Vigotsky e Wallon. A análise

também incorpora documentos legais e orientadores da educação brasileira, com o intuito de evidenciar que a afetividade não se constitui apenas como um elemento desejável da prática pedagógica, mas como uma exigência normativa e ética no trabalho com crianças pequenas.

As autoras iniciam a discussão conceituando a afetividade como um conjunto de fenômenos psíquicos relacionados às emoções, sentimentos e paixões, que se manifestam por meio de sensações de prazer, desprazer, satisfação e insatisfação. Essa definição é ampliada a partir das contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento, que compreendem a afetividade como força motivadora das ações humanas e como elemento indissociável da inteligência. Nessa perspectiva, a afetividade é entendida como a base que sustenta o interesse, a curiosidade e a disposição da criança para aprender.

A partir da teoria de Piaget, o artigo destaca que a afetividade exerce papel fundamental no funcionamento da inteligência, uma vez que os sentimentos expressam os interesses e valores que orientam a ação do sujeito. Para o autor, não há oposição entre cognição e afeto, mas uma relação de interdependência, na qual o desenvolvimento intelectual depende da motivação afetiva. As autoras ressaltam que, na Educação Infantil, essa relação se manifesta de forma intensa, pois a criança necessita de um ambiente emocionalmente seguro para explorar, investigar e construir conhecimentos.

No diálogo com Vigotsky, o estudo enfatiza a dimensão social da afetividade, compreendida como mediadora das relações entre o indivíduo e o meio sociocultural. A afetividade, nesse contexto, está diretamente relacionada aos processos de mediação simbólica e à atuação do professor como mediador do desenvolvimento. As autoras destacam que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal, potencializando aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea. Assim, a expressão emocional do docente, suas atitudes e sua postura em sala de aula influenciam diretamente a forma como a criança se apropria do conhecimento.

A teoria de Wallon é apresentada como um dos principais referenciais para a compreensão da afetividade na Educação Infantil, sobretudo por conceber o desenvolvimento humano de forma integral e dialética. Segundo Wallon, afetividade, cognição e motricidade constituem campos funcionais indissociáveis, que se alternam e se complementam ao longo do desenvolvimento. As autoras destacam que, na

infância, a afetividade ocupa lugar central, sendo responsável pela construção da identidade, da personalidade e das relações sociais da criança. Nesse sentido, a escola deve reconhecer os conflitos, as emoções e as expressões afetivas como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem.

Mesquita e colaboradoras (2021), mostram que analisando os documentos normativos, a legislação educacional brasileira reconhece a importância da afetividade no desenvolvimento integral da criança. A LDB, ao definir a Educação Infantil como etapa destinada ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a dimensão afetiva como parte integrante do processo formativo. Os PCN's (1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) também enfatizam a criação de ambientes acolhedores, seguros e desafiadores, nos quais a criança possa expressar sentimentos, estabelecer vínculos e construir sua autonomia.

Os dados apresentados por Mesquita e colaboradoras (2021) indicam que a afetividade influencia diretamente o interesse do aluno pelo aprendizado, a formação de valores morais e éticos e a construção da cidadania. As autoras argumentam que a ausência de vínculos afetivos no contexto escolar pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, gerando desmotivação, dificuldades de aprendizagem e problemas de socialização. Por outro lado, práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento, no respeito e na empatia favorecem a construção de um ambiente propício à aprendizagem significativa.

Como conclusão, as autoras reafirmam que a afetividade constitui elemento central da prática pedagógica na Educação Infantil, atuando como base para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança. As autoras defendem que o professor desempenha papel fundamental nesse processo, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador afetivo e formador de valores. Destacam, ainda, que a afetividade deve ser compreendida como compromisso ético da escola e como condição indispensável para a formação integral do sujeito.

O estudo de Vital e Urt (2022) tem como objetivo analisar criticamente as propostas de formação continuada de professores fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na centralidade atribuída às competências e habilidades socioemocionais. As autoras problematizam a tendência de tais propostas conferirem supremacia às dimensões socioemocionais em detrimento de uma concepção de desenvolvimento humano integral, ao dissociá-las dos aspectos

cognitivos e dos determinantes históricos e sociais da educação. O artigo fundamenta-se na psicologia histórico-cultural como base teórico-metodológica para questionar o caráter reducionista e ideológico que permeia os discursos contemporâneos sobre competências socioemocionais, especialmente no âmbito da formação docente.

Metodologicamente, Vital e Urt (2022) realizaram análise documental e entrevistas semiestruturadas com técnicos responsáveis pela formação continuada e professores da educação básica das redes públicas estadual e municipal de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural e pelo materialismo histórico-dialético, buscando compreender as relações entre políticas curriculares, formação docente e concepções de desenvolvimento humano.

As autoras contextualizam a BNCC no cenário político brasileiro pós-2016, nesse contexto, a BNCC é compreendida como um documento de caráter prescritivo, fundamentado na teoria das competências e habilidades, que passou a orientar não apenas os currículos da educação básica, mas também as políticas de formação inicial e continuada de professores, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada.

A análise feita por Vital e Urt (2022) evidencia que as propostas formativas alinhadas à BNCC tendem a adotar uma concepção aplicacionista de formação, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, sobretudo socioemocionais, concebidas de maneira funcionalista e individualizante. Segundo as autoras, essa abordagem reforça a dicotomia entre cognição e afetividade, bem como entre teoria e prática, ao priorizar treinamentos voltados ao desempenho e à adaptação dos professores às demandas do sistema educacional e do mercado de trabalho.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, as autoras argumentam que essa ênfase nas competências socioemocionais descoladas dos aspectos cognitivos e históricos do desenvolvimento humano compromete a formação integral dos professores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme proposto por Vigotski, depende da apropriação consciente do conhecimento científico, filosófico e artístico historicamente produzido pela humanidade, mediado por processos educativos intencionais. Nessa perspectiva, a afetividade não pode ser compreendida como dimensão isolada ou objeto de treinamento, mas como parte constitutiva da unidade dialética entre cognição e emoção.

Os dados analisados por Vital e Urt (2022) indicam que, nas redes públicas investigadas, a formação continuada tem sido amplamente orientada pela BNCC, com foco na implementação de seus princípios e na incorporação das competências socioemocionais às práticas docentes. Técnicos e professores relatam a centralidade da BNCC como referência formativa, bem como a presença de parcerias com instituições privadas na elaboração de currículos e programas de formação. As autoras interpretam esses dados como evidência de um processo de mercantilização da formação docente, no qual a lógica empresarial e o discurso da eficiência e da adaptabilidade se sobrepõem a uma formação crítica e emancipatória.

Como conclusão, o estudo afirma que as propostas de formação continuada baseadas na BNCC e na ênfase em competências socioemocionais tendem a reforçar uma visão reducionista do desenvolvimento humano e da função social da escola. As autoras defendem a necessidade de uma formação docente consistente, fundamentada na psicologia histórico-cultural, que reconheça a unidade entre desenvolvimento e aprendizagem, cognição e afetividade, indivíduo e sociedade. Tal formação deve possibilitar aos professores uma leitura crítica da realidade educacional e das políticas que a atravessam, constituindo-se como contraponto ao determinismo emocional e à naturalização dos problemas escolares.

Observando a baixa quantidade de produções que buscam investigar especificamente a etapa do Ensino Médio, é latente que aqui se faça uma análise de alguns documentos normativos e que regem o sistema educacional brasileiro, para tanto, a LDB (Lei nº 9.394/1996) constitui o principal marco legal da organização da educação brasileira, estabelecendo os princípios, finalidades e a estrutura da Educação Básica e da Educação Superior. Ao definir a Educação Básica como composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, a LDB reconhece o caráter articulado dessas etapas e reafirma o compromisso do Estado com a formação integral dos educandos. Conforme disposto no artigo 22, a Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento do educando, a garantia de uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania e a oferta de condições para a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

No âmbito específico do Ensino Médio, a LDB atribui a essa etapa um papel estratégico no processo formativo, ao concebê-la como momento de consolidação e aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo da escolarização básica. O artigo 35 da referida lei explicita as finalidades do Ensino Médio, destacando, entre

outros aspectos, o “aprimoramento do educando como pessoa humana”, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o fortalecimento do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Tal enunciado revela uma concepção de educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, ao reconhecer o estudante em sua condição humana, social e histórica.

Embora a LDB não faça menção direta aos termos “afetividade” ou “emoções”, a referência ao aprimoramento da pessoa humana permite estabelecer aproximações com a dimensão afetiva do desenvolvimento. A formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico pressupõem processos educativos que considerem não apenas os aspectos cognitivos, mas também as relações interpessoais, os valores, as motivações e os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências escolares. Nesse sentido, ainda que de forma implícita, a LDB abre espaço para a compreensão do Ensino Médio como etapa que demanda práticas pedagógicas sensíveis às dimensões subjetivas e relacionais do processo educativo.

Entretanto, uma leitura atenta do texto legal evidencia que, a LDB não apresenta uma intencionalidade explícita no tratamento da afetividade como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. A ausência de referências diretas às emoções e às relações afetivas revela os limites de uma concepção normativa que, priorizou a organização estrutural do sistema educacional e os objetivos formativos em termos amplos, sem aprofundar a complexidade dos processos subjetivos envolvidos na escolarização.

É apenas com o detalhamento da LDB por meio de normativas complementares que a dimensão afetiva passa a ser mencionada de forma mais direta. Assim, têm-se a BNCC, que constitui-se como um documento normativo de caráter obrigatório que orienta a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, assegurando aprendizagens essenciais a todos os estudantes. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB, sendo reafirmada como meta estratégica pelo Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, a BNCC insere-se no conjunto das políticas educacionais que buscam garantir o direito à educação, ao mesmo tempo em que respondem às transformações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade.

O documento fundamenta-se no princípio da formação integral, compreendida como o desenvolvimento articulado das dimensões intelectual, social, ética, cultural e emocional dos estudantes (BRASIL, 2018). Tal concepção rompe, ao menos em nível

discursivo, com uma visão estritamente conteudista da educação, ao reconhecer que o processo educativo envolve não apenas a apropriação de conhecimentos científicos, mas também a constituição de sujeitos capazes de interagir, posicionar-se criticamente e atuar de forma responsável na sociedade.

Ainda que a BNCC adote uma linguagem fortemente marcada pelo paradigma das competências e habilidades, observa-se a presença de elementos que remetem à dimensão subjetiva do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere às relações interpessoais, à construção de valores e ao reconhecimento das emoções no processo de aprendizagem. Esses aspectos abrem espaço para reflexões acerca da afetividade como elemento constitutivo do processo educativo, ainda que tal conceito não seja tratado de forma conceitualmente aprofundada no documento.

No que se refere especificamente à etapa do Ensino Médio, a BNCC assume papel estratégico, uma vez que essa fase da escolarização historicamente enfrenta desafios relacionados à evasão, ao desinteresse dos estudantes e à dificuldade de articulação entre escola, juventude e projeto de vida. A proposta da BNCC para o Ensino Médio está alinhada à reforma dessa etapa, estruturando-se a partir da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, organizados por áreas do conhecimento e percursos de aprofundamento escolhidos pelos estudantes.

O Ensino Médio é compreendido como um período decisivo do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Trata-se de uma etapa em que os jovens constroem identidades, estabelecem projetos de vida e vivenciam conflitos próprios da adolescência. Pesquisas apontam que, nesse contexto, a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar exerce forte influência sobre o engajamento dos estudantes e sobre seus processos de aprendizagem (BENDA, 2015).

A BNCC reconhece o jovem como sujeito histórico e social, enfatizando a necessidade de considerar suas experiências, interesses e contextos de vida. Contudo, ao priorizar o desenvolvimento de competências, especialmente as chamadas competências socioemocionais, o documento tende a traduzir a complexidade do desenvolvimento humano em termos operacionais, passíveis de avaliação e mensuração. Tal abordagem revela tensões entre a proposta de formação integral e a lógica de padronização curricular que atravessa as políticas educacionais contemporâneas.

A afetividade não aparece de forma explícita e sistematizada na BNCC, mas manifesta-se de maneira transversal, sobretudo por meio das competências gerais da Educação Básica. Expressões como empatia, cooperação, responsabilidade, autoconhecimento, diálogo e respeito à diversidade remetem diretamente à dimensão afetiva, ainda que frequentemente associadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme apontado por Paixão (2022) ao reduzir a afetividade ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, corre-se o risco de esvaziar seu caráter histórico, relacional e emancipador, transformando-a em instrumento de regulação comportamental.

No Ensino Médio, essa lógica pode ser particularmente problemática, uma vez que os jovens vivenciam intensos conflitos emocionais e necessitam de espaços de escuta, diálogo e reconhecimento. A escola, nesse contexto, desempenha papel fundamental na mediação dessas experiências, sendo o professor um agente central na construção de ambientes educativos que integrem cognição e afetividade. Estudos indicam que a relação professor–aluno, permeada por vínculos afetivos positivos, favorece a motivação, a permanência na escola e a construção de aprendizagens significativas (Benda, 2015; Borges; Graffunder, 2022). A afetividade, nesse sentido, não se restringe a atitudes de acolhimento, mas constitui-se como elemento mediador da relação do estudante com o conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 13 de novembro de 2024, constituem um marco normativo que aprofunda e detalha os princípios estabelecidos pela LDB, especialmente no que se refere à organização curricular, às finalidades formativas e às concepções de sujeito e de educação que orientam essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2024). Diferentemente da LDB, as DCNEM explicitam, de modo mais sistemático, uma concepção de formação integral que incorpora, de maneira direta, a dimensão afetiva do desenvolvimento humano.

Logo em seu referencial conceitual, as DCNEM definem a formação integral e integrada como o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes (BRASIL, 2024, art. 5º, XVI). Essa explicitação representa um avanço significativo em relação a documentos normativos anteriores, ao reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva do processo educativo, e não apenas como elemento transversal ou implícito.

As DCNEM, ao reconhecerem as singularidades dos sujeitos do Ensino Médio e ao enfatizarem princípios como a valorização das diferenças, a justiça curricular, a ética do cuidado e o bem viver, compreenderem o estudante como sujeito histórico, social e emocionalmente constituído. A centralidade atribuída à convivência democrática, à solidariedade e à valorização das experiências extraescolares reforça a ideia de que a escola deve ser espaço de construção de vínculos e de mediação das experiências afetivas próprias dessa etapa da vida.

As DCNEM, ao enfatizarem o protagonismo juvenil, a construção do Projeto de Vida e a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem, pressupõem sujeitos capazes de agir de forma autônoma, refletir criticamente e tomar decisões fundamentadas. Esses processos, não se desenvolvem em contextos autoritários ou meramente transmissivos, mas em ambientes cooperativos, nos quais o respeito mútuo e o diálogo são centrais. As DCNEM também avançam ao articular a dimensão afetiva às políticas de permanência estudantil e de prevenção à evasão escolar. Ao reconhecerem que a garantia do direito à educação envolve não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a conclusão do Ensino Médio, as diretrizes evidenciam uma compreensão ampliada dos fatores que incidem sobre a trajetória escolar dos jovens.

Cabe também destacar aqui como a afetividade aparece no projeto pedagógico da escola em que estão vinculados os estudantes participantes desta pesquisa. Foi possível identificar que a afetividade não aparece apenas como um elemento secundário das relações escolares, mas como um princípio transversal que permeia a concepção de educação adotada pela instituição. Embora o documento não utilize constantemente o termo "afetividade", diversos elementos presentes em seus objetivos educacionais, valores institucionais e organização curricular evidenciam uma compreensão de educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante, perspectiva diretamente relacionada às discussões contemporâneas sobre a dimensão afetiva da aprendizagem.

Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente quando o documento afirma que o objetivo geral da escola é educar em um ambiente de compreensão e cooperação. Tais princípios remetem à construção de relações interpessoais pautadas pelo diálogo, pelo acolhimento e pelo respeito mútuo, características frequentemente associadas à presença da afetividade no ambiente escolar. Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como um fenômeno que ocorre em contextos de

interação social, nos quais estudantes e professores estabelecem vínculos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e humano.

A valorização da afetividade também pode ser observada na preocupação com a autonomia, o pertencimento e a identidade dos estudantes. Ao longo do documento, especialmente nas discussões relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, aparecem referências à construção da identidade, ao acolhimento, à valorização das diferenças e ao fortalecimento das relações sociais. Tais elementos convergem com as contribuições de Wallon, para quem o desenvolvimento humano ocorre a partir da integração entre afetividade, cognição e movimento. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve possibilitar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também experiências que favoreçam a constituição da personalidade e das relações sociais.

No Ensino Médio, a proposta pedagógica da escola permite identificar que a afetividade está intimamente relacionada à concepção de formação integral que orienta o trabalho pedagógico da instituição. Embora nessa etapa da educação básica haja uma preocupação mais evidente com a preparação acadêmica dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida, o documento evidencia que o desenvolvimento cognitivo não é compreendido de forma isolada, mas articulado às dimensões sociais, emocionais e éticas da formação humana.

Outro elemento importante refere-se à organização curricular, que ao propor percursos mais flexíveis e centrados nos interesses dos estudantes, a instituição reconhece a importância de considerar suas expectativas, motivações e singularidades. Sob a perspectiva da afetividade, essa valorização dos interesses individuais pode ser compreendida como uma forma de reconhecimento do estudante como sujeito, condição que favorece o engajamento e a construção de relações mais significativas com o conhecimento.

Sob outra perspectiva, pode-se afirmar que a presença da afetividade no documento se revela também na preocupação com a formação cidadã. Ao defender a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis, a proposta pedagógica reconhece implicitamente que a educação envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de valores, atitudes e sensibilidades. Essa visão aproxima-se das contribuições de Wallon, para quem a afetividade desempenha papel central na constituição da personalidade e nas relações que os indivíduos estabelecem com o mundo e com os outros.

Portanto, no contexto do Ensino Médio, a afetividade aparece no documento não apenas como componente das relações interpessoais, mas como princípio que sustenta a própria concepção de formação integral adotada pela instituição. Ao valorizar o protagonismo estudantil, a construção de projetos de vida, a participação ativa, o trabalho colaborativo e a formação cidadã, a proposta pedagógica evidencia que aprender envolve também sentir, relacionar-se e atribuir significado às experiências escolares. Dessa forma, a afetividade configura-se como dimensão essencial para a promoção de uma educação que articule desenvolvimento acadêmico, crescimento pessoal e inserção social.

Ao se analisar as produções acadêmicas e dos documentos normativos evidencia que a afetividade vem sendo progressivamente incorporada ao discurso educacional brasileiro, especialmente a partir da valorização da formação integral e do reconhecimento das dimensões socioemocionais do desenvolvimento humano. Entretanto, essa ampliação da presença da afetividade nos textos acadêmicos e nas políticas educacionais não ocorre sem contradições e tensões. Embora os estudos analisados apontem de forma consistente que a aprendizagem é influenciada pelas relações afetivas estabelecidas no contexto escolar, observa-se que a compreensão da afetividade frequentemente oscila entre a perspectiva que a entende como dimensão constitutiva da condição humana, e outra que a reduz a um conjunto de competências individuais voltadas à adaptação dos sujeitos às exigências escolares e sociais.

Nos artigos analisados, há forte convergência em torno da defesa da indissociabilidade entre afetividade e cognição, sustentada principalmente pelas contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Contudo, chama atenção a predominância de pesquisas concentradas na Educação Infantil, em detrimento do Ensino Médio, revelando uma tendência histórica de associar a afetividade prioritariamente às crianças pequenas. Essa concentração pode reforçar a ideia de que as questões afetivas perdem relevância à medida que os estudantes avançam em sua trajetória escolar, invisibilizando demandas emocionais próprias da adolescência e das relações construídas nessa etapa da educação básica.

Nos documentos normativos, observa-se que a LDB menciona implicitamente aspectos relacionados à afetividade ao tratar da formação integral e do aprimoramento da pessoa humana, mas não desenvolve essa dimensão de forma explícita. A BNCC, por sua vez, amplia a visibilidade das questões emocionais por meio das

competências socioemocionais, incorporando termos como empatia, autoconhecimento, cooperação e responsabilidade. Entretanto, conforme apontam autores críticos analisados nesta revisão, essa incorporação ocorre frequentemente sob uma lógica de competências e habilidades que tende a individualizar problemas educacionais e sociais complexos. Ao transformar aspectos afetivos em competências passíveis de desenvolvimento, monitoramento e avaliação, corre-se o risco de esvaziar a dimensão histórica, cultural e política da afetividade, reduzindo-a a comportamentos desejáveis e estratégias de autorregulação emocional.

As DCNEM representam um avanço ao reconhecer explicitamente a dimensão afetiva como parte da formação integral dos estudantes. Ainda assim, permanece o desafio de transformar esse reconhecimento normativo em condições concretas para sua efetivação nas escolas. A presença da afetividade nos documentos não garante, por si só, práticas pedagógicas mais humanizadas, especialmente em um contexto marcado por pressões por desempenho, avaliações em larga escala, intensificação do trabalho docente e desigualdades sociais que afetam profundamente a experiência escolar.

Com o cenário exposto é preciso ampliar o debate para além da defesa genérica da afetividade, problematizando as condições institucionais, políticas e formativas que possibilitam ou limitam a sua presença efetiva na escola. Assim, mais do que reconhecer a importância da afetividade, torna-se necessário compreender como ela é produzida, vivida e, por vezes, negada nas práticas educativas, especialmente em uma etapa como o Ensino Médio, marcada por desafios específicos relacionados à construção da identidade, ao pertencimento escolar e aos projetos de vida dos jovens.

6 RESULTADOS

Participaram do estudo 52 estudantes do Ensino Médio de uma escola privada localizada na cidade de Santa Bárbara d'Oeste. Os estudantes em questão cursavam a 3ª série do Ensino Médio, tendo entre 16 e 17 anos de idade, sendo 32 estudantes do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

Ressalta-se que a participação na pesquisa se deu mediante a assinatura do TCLE por parte dos responsáveis legais dos estudantes, assim como eles próprios assinaram também o TALE, de acordo com as normas do Comitê de Ética em

Pesquisa e com a aprovação do parecer número 7.279.851. O questionário realizado contou com cinco questões abertas, em que indagava-se sobre a definição de afetividade por parte dos estudantes no contexto escolar, sobre a influência de um ambiente afetivo na aprendizagem, sobre as práticas de um professor que leva em conta aspectos afetivos no desenvolvimento das aulas, a descrição de uma experiência em que se sentiu emocionalmente apoiado por professores e a descrição de uma experiência positiva ou negativa que tenha acontecido na escola e que tenha afetado a disposição em aprender. Além disso, também houve uma pergunta utilizando a TALP e por fim uma Escala de Afetos positivos e negativos associados a aprendizagem, totalizando sete questões.

Os questionários foram organizados e tabulados e então elaboradas categorias de análises, tendo como referencial a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Aqui, será recorrido como unidade de registro o tema.

6.1 Dimensão afetiva da aprendizagem: Significados atribuídos pelos estudantes

Em um primeiro momento no questionário, os estudantes foram expostos a quatro sentenças, as quais deveriam ser completadas com três palavras, adjetivos ou substantivos. Destaca-se que as tabelas apresentadas a seguir estão organizadas em três colunas, sendo a primeira a palavra citada, depois a frequência com que essa palavra foi evocada e por fim a ordem média da evocação da referida palavra, obtida pela média simples pela qual foi citada. Salienta-se que as palavras que foram evocadas apenas uma vez foram agrupadas na categoria outras.

Ao serem instigados a completarem a sentença “Quando eu aprendo, me sinto...” Dos dados obtidos, foram elencadas 41 palavras e evidencia-se a maior frequência de evocação, bem como também uma baixa ordem média de evocações, que significa uma alta prioridade para serem elencadas pelos estudantes as palavras: feliz, legal, inteligente, bem, capaz, satisfeito e realizado, conforme mostrado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Palavras associadas ao apontamento: “Quando eu aprendo, eu me sinto...”

Palavra	Frequência de evocação	Ordem média de evocação
Feliz	34	1,71

Legal	18	1,89
Inteligente	17	1,76
Tranquilo	14	2,00
Bem	11	1,45
Capaz	10	2,50
Satisfeito	7	1,86
Realizado	6	1,67
Confiante	6	2,50
Melhor	5	2,00
Seguro	5	2,00
Animado	5	2,60
Alegre	5	2,40
Contente	4	2,00
Normal	4	2,25
Cansado	3	1,67
Orgulhoso	3	2,67
Esforçado	3	2,33
Responsável	3	3,00
Interessado	2	1,50
Forte	2	2,00
Esperto	2	1,50
Comunicativo	2	2,00
Desenvolvido	2	3,00
Dedicado	2	3,00
Outras: sábio, OK, aliviado, disposto, competente, curioso, bobo, autônomo, desafiado, pensativo, espetacular, empolgado, teimoso, instigado, completo e útil.	1	

Fonte: elaboração própria (2026)

Cabe destacar que a maior parte das palavras evocadas apresentam conotação considerada positiva, assim já é possível inferir que a percepção que os sujeitos possuem quando eles aprendem está associado a aspectos positivos. Também fica evidenciado que aprender não está apenas associado a uma aquisição cognitiva, mas também a uma experiência emocional, uma vez que a sentença indutora utilizada fez com que os estudantes indicassem quais as consequências subjetivas do aprendizado, portanto, foi possível estabelecer três categorias que são capazes de agrupar os termos citados, sendo elas o bem-estar emocional, a autopercepção de competência e a segurança emocional.

Na primeira categoria - bem-estar emocional - é possível agruparem-se as seguintes palavras mencionadas: feliz, legal, bem, satisfeito, realizado, alegre, contente e animado. As quais podem indicar a percepção de afetividade quando se aprende com um clima emocional positivo, destacando-se em especial que ao se recorrer ao termo “feliz”, que aparece com alta frequência e baixa ordem média de evocação, sugere-se que aprender é percebido como uma fonte de prazer emocional, sendo associado a uma satisfação interna. Para tanto, essa categoria revela que, para os estudantes, o aprendizado tem valor afetivo intrínseco, não é apenas uma obrigação, é um evento emocional positivo.

Na segunda categoria - autopercepção de competência - encontram-se os seguintes termos mencionados: inteligente, capaz, esperto, esforçado, dedicado e desenvolvido. Aqui, cabe salientar que aprender está também relacionado a identidade do estudante e como ele se percebe e se reconhece, corrobora a isso a alta frequência em que aparece citada a palavra “inteligente”, que sugere uma imagem social associada ao aprendizado e uma problemática ligada a ela, pois quem não aprende também pode se sentir incapaz, o que gera uma vulnerabilidade.

Por fim, a última categoria - segurança emocional -, tem evocações de palavras como tranquilo, seguro, confiante e forte, como sendo os principais destaques. Aqui, os dados também evidenciam que aprender está associado a estabilidade e funcionado como regulação emocional, não apenas sendo uma conquista. Além disso, pode-se interpretar essa categoria como aquilo que é oposto a insegurança na escola, ainda mais no contexto do Ensino Médio e as dificuldades associadas aos projetos de vida subsequentes a essa etapa escolar.

Os resultados evidenciam que a aprendizagem é representada pelos estudantes como uma experiência que transcende a dimensão cognitiva, sendo fortemente associada a estados emocionais positivos. A recorrência de termos relacionados à felicidade, satisfação e realização sugere que aprender é percebido como uma experiência emocionalmente significativa, corroborando a compreensão de que afetividade e cognição constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Essa interpretação encontra respaldo em Wallon (2007), para quem as emoções desempenham papel central nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, influenciando diretamente os processos de desenvolvimento e aprendizagem. De modo semelhante, Vygotsky defende a unidade entre afeto e pensamento, argumentando que os processos cognitivos não podem ser compreendidos

isoladamente das emoções e dos significados construídos nas interações sociais (Leão; Falabelo; Ramos, 2023).

A categoria relacionada à autopercepção de competência também revela aspectos relevantes sobre a relação entre afetividade e aprendizagem. Os estudantes associam o ato de aprender a sentimentos de inteligência, capacidade e desenvolvimento, indicando que o desempenho escolar influencia significativamente a construção da identidade e da autoestima. Tal resultado aproxima-se das contribuições de Piaget, que compreende a afetividade como a energia que impulsiona a ação cognitiva, orientando interesses, esforços e investimentos intelectuais (Corrêa, 2024). Nesse sentido, aprender não representa apenas adquirir conhecimentos, mas também confirmar percepções positivas sobre si mesmo.

A associação entre aprendizagem e sentimentos de segurança, confiança e tranquilidade reforça ainda mais a importância da dimensão afetiva no contexto escolar. Os dados sugerem que aprender proporciona aos estudantes uma sensação de estabilidade emocional e de maior controle sobre suas experiências acadêmicas. Considerando as especificidades do Ensino Médio, marcado por escolhas relacionadas ao projeto de vida, ingresso no ensino superior e definição de trajetórias profissionais, tais sentimentos assumem relevância ainda maior. Nesse contexto, a aprendizagem parece funcionar não apenas como aquisição de conhecimentos, mas também como mecanismo de fortalecimento da autoconfiança diante dos desafios presentes e futuros. Esses resultados convergem com os achados de Carminatti e Del Pino (2023) e Chaves et al. (2023), que identificaram que relações pedagógicas pautadas pelo respeito, diálogo e empatia favorecem a motivação, a participação e o engajamento dos estudantes. Embora os dados analisados se refiram diretamente ao ato de aprender, e não especificamente à relação professor-aluno, é possível inferir que os sentimentos positivos associados à aprendizagem são construídos em contextos relacionais que favorecem o acolhimento e o reconhecimento dos estudantes. Da mesma forma, pesquisas revisadas por Alvaristo, Debona e Hallal (2023), Souza et al. (2023) e Santos e Ribeiro (2023) demonstram que ambientes escolares marcados por vínculos afetivos positivos tendem a fortalecer a autoestima, a segurança emocional e a disposição para aprender.

Assim, os resultados reforçam as evidências encontradas na literatura de que a aprendizagem não pode ser compreendida exclusivamente a partir de seus aspectos cognitivos. As emoções positivas associadas ao aprender, a percepção de

competência e os sentimentos de segurança revelam que o sucesso escolar está profundamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas pelos estudantes. Tal constatação fortalece a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a afetividade como dimensão constitutiva do processo educativo e elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ainda aplicando a técnica da associação livre de palavras, os estudantes também completaram a seguinte provocação: “Quando eu não aprendo, me sinto...” Os dados aqui obtidos apontam 43 palavras citadas e evidenciam uma maior frequência de evocação, bem como também uma baixa ordem média de evocações. As palavras representativas são: incapaz, triste, burro, confuso, inútil, ansioso, inseguro, inferior, frustrado, culpado, mal e insuficiente, conforme mostrado na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Palavras associadas ao apontamento: “Quando não aprendo, me sinto...”

Palavra	Frequência de evocação	Ordem média de evocação
Incapaz	17	2,29
Triste	17	2,06
Burro	16	1,56
Confuso	10	1,60
Inútil	7	1,57
Ansioso	5	1,80
Inseguro	5	2,20
Inferior	5	1,60
Frustrado	4	1,50
Culpado	4	1,50
Mal	4	1,25
Insuficiente	4	2,25
Perdido	3	2,33
Desinteressado	3	2,67
Chateado	3	2,00
Desanimado	3	2,33
Descontente	2	2,00
Incomodado	2	2,00
Atrasado	2	2,00
Excluído	2	3,00
Normal	2	1,50
Bravo	2	3,00
Cansado	2	2,00
Nervoso	2	2,00

Outras: estressado, raivoso, tenso, infeliz, duvidoso, questionador, preguiçoso, irritado, decepcionado, preocupado, vulnerável, magoado, despreparado, alienado, desconexo, desconfortável, indisposto, desapontado e incerto.	1	
---	---	--

Fonte: elaboração própria (2026)

Diferente dos dados apresentados anteriormente, aqui as palavras evocadas apresentam conotação considerada negativa, sendo aqui os dados agrupados em quatro categorias que se complementam e ajudam a compreender o significado do não aprendizado para os estudantes, sendo uma combinação de autodesqualificação pessoal, sofrimento emocional, desorganização mental e insegurança social. Cabe destacar que, mais uma vez não é possível desassociar os aspectos afetivos do aprendizado, os dados evidenciam que essa dimensão mais uma vez se faz presente, seja de forma positiva ou negativa.

A primeira categoria é possivelmente a mais latente nos dados diz respeito a uma percepção de autodesqualificação pessoal e uma identidade acadêmica negativa quando não aprendem, associadas a palavras como burro, incapaz, inútil, insuficiente e inferior. Aqui, os estudantes apresentam o núcleo mais contundente dos dados listados para essa sentença, a palavra “burro” que apresenta alta frequência e baixíssima ordem média de evocação é um rótulo identitário que aparece quase que de forma reflexa. É um termo que se notabiliza, pois não descreve uma dificuldade temporária, mas uma marca totalizando do ser, associado a isso termos como “incapaz” e “inferior” evidenciam que o traço para além do intelectual, atingindo o valor humano, construindo um discurso de fracasso em si.

Quanto a essa categoria, sugere-se que muitos estudantes interpretam o não aprendizado como uma evidência de uma suposta limitação pessoal, fato corroborado pelo destaque a palavra burro que indica uma forte centralidade na representação dos participantes. Esse resultado dialoga com as reflexões de Chaves e colaboradores (2023), que apontam que a ausência de experiências positivas de aprendizagem pode comprometer a autoconfiança dos estudantes e favorecer a construção de uma autoimagem negativa. De forma semelhante, Carminatti e Del Pino (2023) identificaram que relações escolares marcadas pela insegurança e pelo medo de errar tendem a fragilizar a participação discente e a percepção de competência. Nessa

perspectiva, os dados sugerem que o fracasso escolar é frequentemente internalizado pelos estudantes como fracasso pessoal, revelando um processo de rotulação que ultrapassa o desempenho acadêmico e afeta a constituição da identidade.

Uma segunda categoria que é capaz de agrupar palavras como triste, mal, chateado e descontente, tais palavras dizem respeito a um sofrimento emocional. Aqui, os estudantes evidenciam que a não aprendizagem não é um evento escolar indiferente, mas que produz um impacto emocional. Assim, ao indicar com alta frequência a palavra triste como complemento ao não aprendido, a um indicativo de que além de atribuir alto valor à aprendizagem, os estudantes também apresentam esse dado como algo que os fragilizam e interfere em suas condições subjetivas de aprendizagem.

Os dados convergem com as discussões de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que defendem que as emoções influenciam diretamente a maneira como os estudantes atribuem significado às experiências escolares. Também dialoga com as conclusões de Santos e Ribeiro (2023), que identificaram que experiências acadêmicas marcadas por sentimentos negativos tendem a reduzir a motivação e o engajamento dos estudantes. Sob a perspectiva de Wallon (2007), tais emoções não devem ser compreendidas como manifestações secundárias, mas como elementos constitutivos do processo de desenvolvimento, capazes de favorecer ou dificultar a relação do sujeito com o conhecimento.

A terceira categoria apresentada diz respeito a desorganização mental, sendo compreendida pela evocação das palavras como confuso e perdido, com destaque para o primeiro termo que tem evocação rápida e espontânea. Essa categoria possivelmente indique aquela em que há maior relação com aspectos cognitivos do que afetivos, pois indica a não aprendizagem como falha de inteligibilidade. Cabe destacar que a palavra perdido também ajuda a entender que os estudantes expressam não apenas uma questão pontual sobre seu aprendizado, mas um estado de desorientação que é constante.

Embora essa categoria apresente uma aproximação mais evidente com aspectos cognitivos, ela não pode ser desvinculada da dimensão afetiva. Corrêa (2024), ao discutir as contribuições da neurociência, de Piaget e de Vygotsky, destaca que cognição e emoção operam de forma integrada, de modo que estados emocionais negativos podem comprometer processos relacionados à atenção, memória e compreensão. Assim, sentir-se confuso ou perdido não representa apenas uma

difficuldade intelectual momentânea, mas pode expressar um estado mais amplo de insegurança diante das exigências escolares. O termo perdido é particularmente significativo porque sugere não apenas incompreensão de um conteúdo específico, mas uma sensação de desorientação que afeta a relação do estudante com sua trajetória escolar.

Por fim, a última categoria a ser apresentada diz respeito a insegurança social, representada pelas palavras inferior, inseguro, atrasado e excluído. Apesar de aparecem com menor frequência que as categorias anteriores, destaca-se que a palavra “inferior” aparece em baixa ordem média de evocação, o que significa que para quem evoca tal termo, essa percepção aparece rapidamente, o que aponta um dado importante, o não aprender é percebido não apenas como um acontecimento escolar, mas como uma marca social, que pode indicar vergonha, sensação de não pertencimento e de rebaixamento. Pode-se corroborar isso associado ao termo “excluído”, que aparece tardiamente, o que sugere que ele pode ser mais difícil de se admitir, mas que afeta a inserção social, tendo como consequências diretas na vida escolar: o silenciamento, a baixa colaboração e o isolamento.

Nos trabalhos de Guimarães Junior e colaboradores (2023) e Souza e colaboradores (2023), é destacado a importância dos vínculos afetivos para a inclusão e para a construção de ambientes escolares acolhedores. Quando o estudante se percebe como inferior ou excluído em função de suas dificuldades de aprendizagem, aumentam as possibilidades de isolamento, silenciamento e retraimento social. Além disso, os resultados corroboram as reflexões de Santos e Ribeiro (2023), segundo as quais relações escolares pouco acolhedoras podem intensificar sentimentos de inadequação e afastamento da vida acadêmica.

De forma geral, os resultados demonstram que a não aprendizagem é vivenciada pelos estudantes como uma experiência complexa, que articula sofrimento emocional, fragilização da autoestima, desorientação cognitiva e insegurança social. Tais evidências reforçam os argumentos encontrados na literatura analisada de que os processos de ensino e aprendizagem não podem ser compreendidos exclusivamente sob a ótica do desempenho acadêmico. Quando o estudante não aprende, não está apenas diante de uma dificuldade cognitiva, mas também de uma experiência afetiva que pode impactar sua identidade, sua motivação e seu sentimento de pertencimento à escola. Nesse sentido, os dados fortalecem a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as emoções associadas ao

erro, à dificuldade e ao fracasso escolar, promovendo ambientes educativos capazes de acolher vulnerabilidades e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A terceira sentença em que os estudantes foram convidados a associarem palavras sobre a relação com seus professores. Foram obtidas 55 diferentes palavras, tendo destaca com maior frequência e baixa ordem média de evocação os termos: boa, amigável, divertida, leve, confortável, tranquila e ótima, conforme mostrado na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Palavras associadas ao apontamento: “Minha relação com meus professores é...”

Palavra	Frequência de evocação	Ordem média de evocação
Boa	35	1,34
Amigável	18	1,83
Divertida	7	2,43
Leve	7	2,86
Confortável	7	2,29
Legal	5	2,20
Tranquila	5	1,80
Ótima	5	1,20
Engraçada	4	2,25
Familiar	4	3,00
Ruim	4	2,75
Respeitosa	4	1,75
Saudável	4	2,00
Neutra	2	2,00
Alegre	2	2,50
Próxima	2	2,50
Sincera	2	3,00
Positiva	2	1,00
Agradável	2	1,50

Outras: interessante, normal, comum, irrelevante, carinhosa, mútua, forte, ótima, depende, comunicativa, relaxante, calma, raiva, média, motivadora, proveitosa, peculiar, mutualista, fraterna, exemplar, orientadora, pessoal, estável, companhia, empática, incrível, acolhedora, inspiradora, profissional, eficiente, especial, amável, afetiva, segura, alivante e confiante.	1	
--	---	--

Fonte: elaboração própria (2026)

Nos dados obtidos e mostrados na Tabela 5 indicam uma predominância de evocações que podem ser compreendidas como positivas e seguras, em que o professor não aparece como figura ameaçadora. Para análise das palavras associadas quanto a relação com os professores, pode-se estruturar três categorias, sendo elas uma avaliação positiva da relação, de proximidade e vínculo interpessoal e um clima emocional de bem-estar e segurança.

Na primeira categoria de análise diz respeito as evocações que apresentam uma avaliação positiva da relação dos estudantes com seus professores, sendo agrupadas aqui as palavras boa, ótima, positiva, agradável, saudável e legal, em que os estudantes resumem a relação a partir de um julgamento mais amplo, com destaque para a evocação do termo “boa”, que apresenta a mais alta frequência e a mais baixa ordem média de evocação, fato que indica que essa é a primeira e mais natural forma de representar a experiência com os docentes, que para a maior parte dos sujeitos de pesquisa pode ser interpretada como uma presença de interações minimamente positivas e a percepção de acessibilidade ao profissional.

Os resultados dessa categoria convergem com os achados de Carminatti e Del Pino (2023), que identificaram que estudantes do Ensino Médio tendem a valorizar professores que demonstram respeito, disponibilidade e interesse pelo desenvolvimento dos alunos. Da mesma forma, Chaves e colaboradores (2023) observaram que relações positivas entre professores e estudantes favorecem a motivação acadêmica e ampliam a disposição para aprender. A predominância de avaliações favoráveis também sugere que os participantes reconhecem nos

professores figuras acessíveis e presentes em sua trajetória escolar, aspecto relevante para a constituição de experiências educacionais significativas.

A segunda categoria proposta está relacionada ao vínculo interpessoal e a proximidade, sendo agrupadas palavras como amigável, próxima, familiar e sincera para descrever a relação dos estudantes com seus professores. Essa categoria se faz importante uma vez que revela uma percepção dos estudantes de que a relação dos estudantes é percebida como vínculo, não apenas como um respeito profissional, que é igualmente importante. Aqui destaca-se a evocação do termo “amigável” que apresenta alta frequência de evocação e baixa ordem média de evocação, indicando a figura do professor representado como alguém acessível, acolhedor e aberto ao diálogo. Além disso, o uso de palavras como “familiar” e “próxima” podem indicar uma relação mais informal, o que aproxima professor e estudante de uma convivência mais humana e não apenas institucional, sendo tal forma de relacionamento importante em especial no contexto do Ensino Médio, em que há um desejo por autonomia, a necessidade de reconhecimento e de uma referência adulta.

Esse resultado encontra respaldo nas pesquisas de Chaves e colaboradores (2023) e Carminatti e Del Pino (2023), que apontam que professores considerados acolhedores e empáticos tendem a favorecer maior participação discente e reduzir sentimentos de insegurança em sala de aula. Sob a perspectiva de Paulo Freire, também presente em parte das pesquisas revisadas, o diálogo constitui elemento fundamental da prática educativa, pois possibilita o reconhecimento do estudante como sujeito do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a percepção de proximidade identificada nos dados sugere relações pedagógicas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e favorecem a construção de vínculos humanos significativos.

A presença das palavras familiar e próxima também merece atenção, as conclusões de Luz e Ramos (2023), que identificaram que relações afetivas positivas entre professores e estudantes podem influenciar não apenas a aprendizagem, mas também processos relacionados à formação pessoal e ao desenvolvimento da autoconfiança. Embora o contexto investigado por esses autores seja o Ensino Superior, seus resultados reforçam a importância dos vínculos interpessoais na construção de trajetórias educacionais significativas.

Por fim, uma terceira categoria possível seria o clima emocional de bem-estar e segurança, sendo aqui agrupadas as palavras como confortável, tranquila e leve. As

evocações feitas nessa categoria sugerem uma relação que permite segurança emocional, em que há conforto no relacionamento em sala de aula para errar, se expor sem riscos e sem julgamentos, algo que é de extrema importante na juventude. Além disso, a percepção dos estudantes com relação aos seus professores mostra que estes são agentes que podem melhorar o clima em sala e favorecerem a estabilidade emocional. Também é possível agrupar nesta categoria evocações como divertida, engraçada e alegre, em que a relação professor-aluno é marcada por leveza, descontração e humor, sendo que esses aspectos relevantes no cotidiano escolar, em especial no Ensino Médio, que pode ser associado a pressões e cobranças, então aqui o educador ocupa um papel de humanização da experiência escolar.

Tais percepções aproximam-se das discussões de Wallon (2007), para quem a afetividade constitui elemento central das relações humanas e influencia diretamente a forma como os sujeitos interagem com o meio. Quando os estudantes se sentem emocionalmente seguros, aumentam as possibilidades de participação, experimentação e construção do conhecimento. Da mesma forma, Leão, Falabelo e Ramos (2023) destacam que as emoções influenciam a atribuição de significados às experiências escolares, favorecendo ou dificultando a aprendizagem. Nessa mesma categoria, a presença dos termos divertida, engraçada e alegre evidencia que os estudantes valorizam relações pedagógicas marcadas pela leveza e pelo humor. Esses resultados corroboram as reflexões de Melo et al. (2024), que demonstraram que ambientes de aprendizagem mais descontraídos e afetivamente positivos favorecem o engajamento, reduzem a ansiedade e ampliam a participação dos estudantes. Embora o estudo desses autores tenha sido desenvolvido no contexto do ensino de Matemática, seus achados permitem compreender que o humor e a descontração podem desempenhar papel importante na humanização das experiências escolares. Em uma etapa como o Ensino Médio, frequentemente associada a cobranças acadêmicas e definição de projetos futuros, a presença de professores que contribuem para tornar o ambiente escolar mais leve pode representar importante fator de proteção emocional.

De modo geral, os resultados reforçam uma das principais conclusões presentes na literatura analisada: a afetividade não se restringe a manifestações de carinho ou cordialidade, mas constitui elemento estruturante das relações pedagógicas. Os estudantes percebem seus professores como figuras que contribuem para a construção de ambientes seguros, acolhedores e favoráveis à

aprendizagem. As categorias identificadas revelam que o vínculo interpessoal, a proximidade e a segurança emocional são aspectos centrais da experiência escolar, corroborando os estudos de Wallon, Vygotsky e dos autores contemporâneos analisados nesta pesquisa. Assim, os dados sugerem que a qualidade da relação professor-aluno constitui não apenas um fator complementar, mas uma condição relevante para a promoção da aprendizagem, do engajamento e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Por último, na quarta sentença os estudantes associaram palavras sobre como poderia ser o seu aprendizado. Foram obtidas 54 diferentes palavras, tendo destaque com maior frequência e baixa ordem média de evocação os termos: fácil, divertido, leve, tranquilo e legal, conforme mostrado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 - Palavras associadas ao apontamento: “Aprender poderia ser...”

Palavra	Frequência de evocação	Ordem média de evocação
Fácil	23	1,65
Divertido	16	2,00
Leve	15	2,47
Tranquilo	12	1,92
Legal	12	1,75
Dinâmico	6	2,33
Simples	6	2,17
Interessante	4	2,00
Confortável	3	1,67
Engraçado	3	1,33
Interativo	3	2,67
Rápido	3	1,67
Acessível	3	2,33
Melhor	3	2,33
Seguro	2	2,00
Prazeroso	2	3,00
Feliz	2	1,50

Outras: Cansativo, intuitivo, opcional, animador, inconsciente, apazigador, libertador, gostoso, obrigação, renovador, desestressante, oportunidades, aprendizado, entender, atrativo, gradual, progressivo, constante, coerente, flexível, prático, incrível, fundamental, reconhecido, comunicativo, coletivo, evolutivo, individual, obrigatório, dever, relaxante, espontâneo, acolhedor, desacelerado, priorizado, inclusivo e relaxado.	1	
---	---	--

Fonte: elaboração própria (2026)

O conjunto de dados obtidos revela o ideal de aprendizagem imaginado pelos estudantes, diferente da proposta inicial em que foram provocados a completar a sentença “quando eu aprendo...”, aqui não se fala sobre uma experiência real, mas um desejo, mostrando assim expectativas dos jovens. As palavras associadas a sentença foram agrupadas em três categorias, sendo elas: aprender como uma experiência positiva e acolhedora, aprender como um processo acessível e possível e aprender como experiência ativa e significativa.

A primeira categoria apresentada evidencia que aprender poderia ser uma experiência positiva e acolhedora, em que o aprendizado ideal é imaginado como algo que faz bem emocionalmente. Nesta categoria podem ser agrupadas as palavras divertido, leve, tranquilo, confortável, legal, seguro, engraçado, feliz e prazeroso, que mostram que os estudantes desejam que o aprendizado esteja desassociado do sofrimento e da pressão. A aprendizagem é idealizada como uma vivência de bem-estar, o que pode sugerir que a experiência real pode estar sendo percebida como tensa e associada a cobrança, fato que tem relação com as vivências próprias do Ensino Médio, com a finalização da educação básica e as demandas dos mais diversos projetos de vida, como a preparação para o ingresso no Ensino Superior.

Tal resultado converge com as discussões de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que defendem que as emoções desempenham papel central na atribuição de significados às experiências educativas. Da mesma forma, Wallon (2007) argumenta que a afetividade constitui dimensão inseparável do desenvolvimento humano,

influenciando a forma como os sujeitos interagem com o conhecimento e com o ambiente escolar. O desejo por uma aprendizagem mais leve e prazerosa também pode ser interpretado como uma resposta às pressões frequentemente vivenciadas pelos estudantes do Ensino Médio, etapa marcada por avaliações externas, escolhas profissionais e construção dos projetos de vida. Nesse contexto, a idealização de uma aprendizagem acolhedora sugere que os estudantes reconhecem a importância do conhecimento, mas desejam percursos formativos menos associados à ansiedade e ao desgaste emocional.

Os resultados também dialogam com as conclusões de Melo et al. (2024), que identificaram que ambientes de aprendizagem caracterizados pela ludicidade, pela interação e por relações afetivamente positivas favorecem o engajamento e reduzem sentimentos de medo e insegurança diante dos desafios acadêmicos. De forma semelhante, Alvaristo, Debona e Hallal (2023) e Souza et al. (2023) destacam que experiências educativas marcadas pelo acolhimento e pelo bem-estar emocional favorecem o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem. Embora tais estudos tenham sido desenvolvidos predominantemente na Educação Infantil, seus resultados ajudam a compreender que a necessidade de segurança emocional permanece relevante também na adolescência.

Na segunda categoria têm-se o aprender como um processo acessível e possível, em que o aprender ideal é representado como mais fácil, mais claro e ajustado às capacidades dos estudantes. Aqui são agrupadas palavras como fácil, simples, acessível, intuitivo, coerente, prático e flexível, em que nota-se um desejo de reduzir a barreira cognitiva da aprendizagem, sendo que a alta frequência e baixa ordem média de evocação do termo “fácil” um indicativo de que o principal anseio é atingir a compreensão. Além disso, corrobora-se tais aspectos os termos “simples” e “acessível”, que reforçam a ideia de que existem aspectos de dificuldade na aprendizagem, exigindo que existam metodologias mais próximas da realidade dos estudantes e mediações que tornem os objetos de conhecimento inteligíveis.

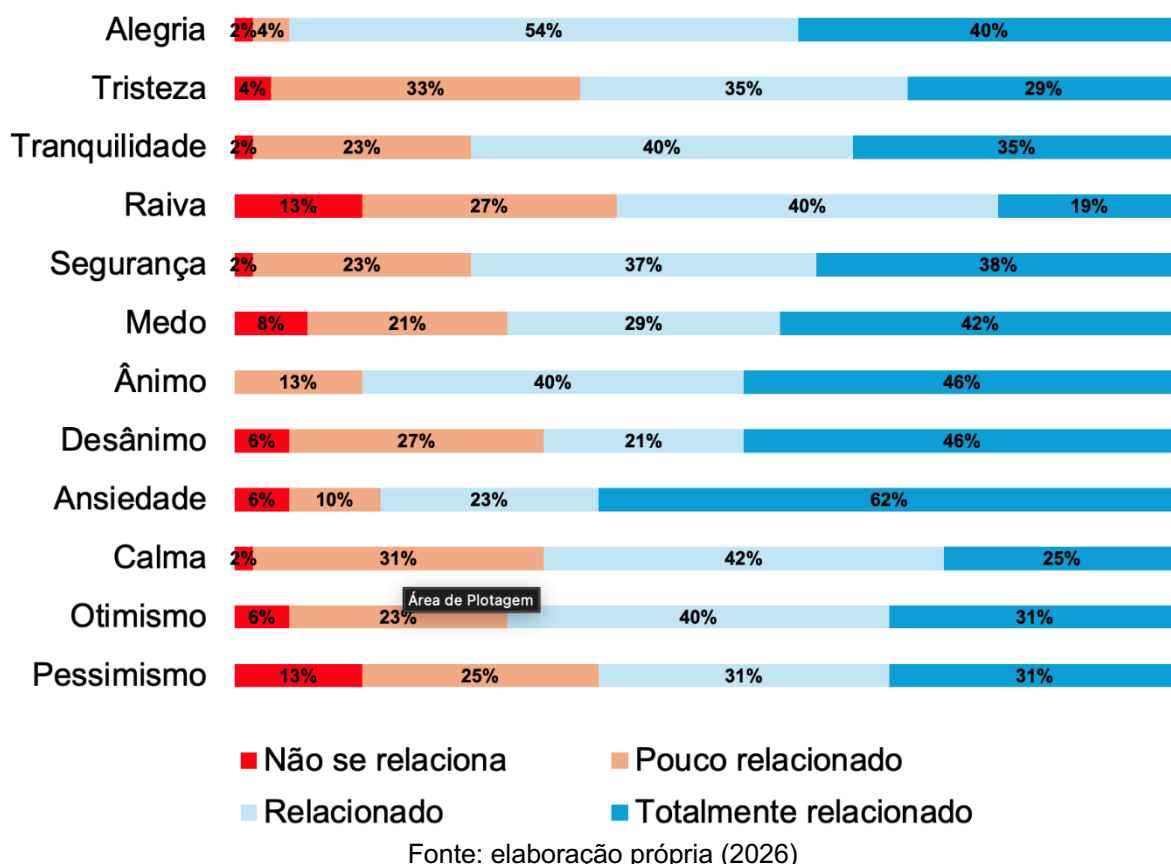
Esse resultado também encontra respaldo nos estudos de Carminatti e Del Pino (2023), que identificaram que metodologias mais contextualizadas, interativas e próximas da realidade dos estudantes contribuem para aumentar a motivação e o interesse pelos conteúdos escolares. Da mesma forma, Paixão e Galego (2024), ao discutirem metodologias ativas no ensino de Biologia, argumentam que práticas pedagógicas que promovem participação e protagonismo tendem a tornar o

conhecimento mais inteligível e significativo. Assim, o desejo por uma aprendizagem acessível não deve ser interpretado como busca por facilitação excessiva, mas como reivindicação por processos educativos capazes de estabelecer conexões mais efetivas entre os conteúdos escolares e a experiência dos estudantes.

Por fim, a última categoria apresenta o aprender como experiência ativa e significativa, em que a aprendizagem é idealizada como interativa e com impacto na vida. Aqui podem ser agrupadas as palavras dinâmico, interativo, coletivo, individual, melhor, libertador, renovador, evolutivo, oportunidades, fundamental e progressivo. Os termos associados mostram que os estudantes desejam uma aprendizagem significativa e transformadora, rejeitando práticas que sejam excessivamente passivas, ao contrário, querem ser sujeitos que participam, dialogam e trocam em seu processo escolar. Evocações como coletivo e individual simultaneamente indicam um desejo de equilíbrio entre aprendizagem colaborativa e ao mesmo tempo respeito ao ritmo e a singularidade. Além disso, palavras como libertador, renovador e evolutivo revelam o aprender como um processo que gera crescimento pessoal e abertura de possibilidades futuras, sendo assim uma experiência de desenvolvimento humano.

De maneira geral, os resultados evidenciam que os estudantes desejam uma aprendizagem que seja emocionalmente acolhedora, cognitivamente acessível e pedagogicamente significativa. As expectativas expressas pelos participantes convergem com grande parte da literatura analisada, que defende a superação de modelos educativos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem cognição, afetividade e participação ativa dos estudantes. Os dados sugerem que os jovens não reivindicam apenas melhores resultados acadêmicos, mas experiências escolares capazes de promover bem-estar, desenvolvimento pessoal e sentido para a aprendizagem. Assim, as representações identificadas reforçam a importância de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, conforme defendido por Wallon, Vygotsky, Piaget e pelos estudos contemporâneos sobre afetividade e aprendizagem.

Os estudantes ainda foram questionados sobre a forma como diferentes sentimentos podem estar associados ao seu processo de aprendizagem, evidenciando o quanto diferentes estados emocionais são percebidos como mais ou menos associados ao aprender. Os dados são apresentados no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Relação entre sentimentos e o processo de aprendizagem

De modo geral, observa-se que os estudantes reconhecem uma forte presença da dimensão afetiva na aprendizagem, tanto em termos de sentimentos positivos quanto negativos. A maior parte dos sentimentos listados foi considerado relacionado ou totalmente relacionada ao processo de aprender, indicando que, para esse grupo, aprender não é vivenciado apenas como atividade cognitiva, mas como experiência emocionalmente marcada. Esses dados corroboram as contribuições de Wallon (2007), que compreende a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento. Da mesma forma, Vygotsky sustenta que pensamento e emoção formam uma unidade inseparável, de modo que compreender a aprendizagem implica necessariamente compreender os afetos que a acompanham.

Entre os sentimentos positivos, destacam-se alegria, ânimo, tranquilidade, segurança, calma e otimismo. A alegria, por exemplo, apresenta elevados percentuais de associação, com a maioria dos estudantes indicando que ela está relacionada ou totalmente relacionada à aprendizagem. O mesmo padrão aparece para ânimo e

tranquilidade, sugerindo que o aprender é percebido como favorecido quando o estudante se sente motivado, emocionalmente estável e seguro. A forte associação desses sentimentos positivos ao processo de aprender sugere que os estudantes percebem a aprendizagem como fonte de satisfação pessoal, crescimento e fortalecimento emocional. Esse resultado converge com os dados anteriormente obtidos por meio da TALP, nos quais aprender foi frequentemente associado a sentimentos de felicidade, realização e competência. Tal convergência fortalece a interpretação de que a aprendizagem é percebida pelos participantes como experiência capaz de produzir bem-estar e valorização pessoal.

A relevância atribuída à alegria e ao ânimo encontra respaldo nos estudos de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam o papel das emoções positivas na construção de significados para as experiências escolares. Segundo os autores, emoções como entusiasmo, satisfação e interesse favorecem a participação dos estudantes e fortalecem o envolvimento com as atividades de aprendizagem. De maneira semelhante, Corrêa (2024), ao discutir as contribuições da neurociência para a educação, aponta que estados emocionais positivos favorecem processos cognitivos relacionados à atenção, memória e resolução de problemas. Assim, os dados sugerem que a presença de sentimentos positivos não constitui apenas consequência da aprendizagem, mas também condição que potencializa sua ocorrência.

Entre os afetos positivos, merece destaque especial a forte associação da segurança ao processo de aprender. Esse resultado dialoga diretamente com os estudos de Carminatti e Del Pino (2023) e Chaves et al. (2023), que identificaram que estudantes tendem a participar mais ativamente das atividades escolares quando percebem a existência de ambientes acolhedores e relações pedagógicas baseadas em confiança e respeito. A segurança emocional favorece a disposição para questionar, expor dúvidas e lidar com erros sem receio excessivo de julgamentos, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a aprendizagem aparece vinculada não apenas ao domínio de conteúdos, mas também à existência de condições emocionais que permitam ao estudante assumir riscos intelectuais e participar efetivamente da vida escolar.

Por outro lado, sentimentos negativos também são amplamente associados à aprendizagem. Ansiedade apresenta o maior índice de associação total, indicando que muitos estudantes reconhecem o aprender como um processo atravessado por tensão

e preocupação. Medo, tristeza e desânimo também surgem como sentimentos frequentemente relacionadas ao aprender, ainda que em graus variados. Esses dados sugerem que a experiência de aprendizagem, especialmente no Ensino Médio, que é uma etapa marcada por avaliações, pressão por desempenho e definição de trajetórias futuras, pode ser vivida como fonte de insegurança e sofrimento emocional. Nessa direção, os resultados convergem com as reflexões de Santos e Ribeiro (2023), que apontam que o ambiente escolar pode produzir tanto motivação quanto sofrimento, dependendo das condições relacionais e institucionais que caracterizam a experiência dos estudantes.

A associação de sentimentos como medo, tristeza e desânimo à aprendizagem reforça a ideia de que os desafios escolares podem produzir impactos emocionais significativos. Esses resultados dialogam com as análises realizadas anteriormente sobre o não aprendido, nas quais emergiram sentimentos de incapacidade, tristeza e insegurança. A literatura revisada sugere que experiências repetidas de fracasso, dificuldade ou baixa valorização podem comprometer a autoestima acadêmica e enfraquecer a motivação para aprender (CHAVES et al., 2023; CARMINATTI; DEL PINO, 2023). Sob a perspectiva de Wallon (2007), tais emoções não constituem elementos periféricos da experiência escolar, mas componentes que influenciam diretamente a relação do sujeito com o conhecimento e com o ambiente educativo.

A presença de raiva e pessimismo como sentimentos associados à aprendizagem, embora com percentuais menores de associação total, também é significativa. Esses afetos podem indicar frustrações, dificuldades persistentes ou experiências escolares negativas que impactam o modo como o estudante se relaciona com o aprender. Ao mesmo tempo, o fato de parte dos estudantes indicar que tais sentimentos “não se relacionam” ou se relacionam “pouco” demonstra que a vivência afetiva da aprendizagem não é homogênea, variando conforme trajetórias, contextos e experiências individuais. Tais resultados encontram respaldo em estudos que apontam que contextos marcados por excesso de cobrança, baixa participação discente ou relações pedagógicas pouco acolhedoras podem contribuir para a construção de sentimentos negativos em relação à escola e à aprendizagem (LEÃO; FALABELO; RAMOS, 2023).

Em resumo, os dados evidenciam que os estudantes compreendem o processo de aprendizagem como profundamente relacionado à esfera afetiva. Sentimentos de bem-estar, segurança e motivação aparecem como facilitadores do aprender,

enquanto ansiedade, medo e tristeza indicam a dimensão de tensão que também atravessa essa experiência. Assim, dados expostos até aqui reforçam a ideia de que compreender a aprendizagem exige considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também os sentimentos que a acompanham e que podem potencializá-la ou dificultá-la.

6.2 Afetividade e aprendizagem no contexto escolar: análise das narrativas discentes

A leitura flutuante inicial das questões abertas revelou forte recorrência de termos associados a vínculo, confiança, respeito, segurança emocional, acolhimento e motivação. Tais elementos indicam que, para os estudantes, a afetividade ultrapassa uma dimensão meramente emocional, configurando-se como componente estruturante das relações pedagógicas e do clima escolar. Nesse sentido, a análise evidenciou três grandes categorias interpretativas: (1) as concepções de afetividade no imaginário discente; (2) a articulação entre afetividade e aprendizagem; e (3) as experiências concretas de apoio ou ruptura vivenciadas no espaço escolar.

A primeira categoria examina as definições atribuídas à afetividade, evidenciando sua associação com vínculos interpessoais, segurança psicológica e ética relacional. A segunda categoria analisa como os estudantes percebem a influência do ambiente afetivo sobre sua motivação, participação, desempenho acadêmico e saúde emocional. A terceira categoria aprofunda as narrativas de experiências significativas — positivas e negativas — que impactaram diretamente sua disposição para aprender, revelando a centralidade das relações estabelecidas com professores e colegas.

Cabe salientar que a análise não se limita à descrição das respostas, mas busca interpretá-las à luz do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente no que se refere à dimensão socioemocional da aprendizagem e à concepção de educação como prática relacional. Assim, as categorias construídas constituem mediações analíticas que permitem compreender a afetividade não como elemento periférico do processo educativo, mas como dimensão constitutiva da experiência escolar.

Dessa forma, este capítulo pretende contribuir para a compreensão do papel da afetividade na prática pedagógica, evidenciando como os estudantes percebem, vivenciam e atribuem significado às relações estabelecidas no cotidiano escolar. A

seguir, apresentam-se as categorias e subcategorias analíticas organizadas conforme os eixos interpretativos identificados.

6.2.1 Concepções de afetividade no imaginário discente.

A análise das respostas à questão “Como você define afetividade no contexto escolar?” revelou que os estudantes constroem uma compreensão ampla e multifacetada do conceito de afetividade. A partir da análise temática categorial, conforme proposto por Bardin, emergiram subcategorias de sentido: afetividade como vínculo interpessoal; afetividade como segurança emocional; e afetividade como ética relacional. Essas subcategorias demonstram que, para os participantes, a afetividade não se restringe a manifestações emocionais isoladas, mas constitui elemento estruturante das relações escolares.

A primeira subcategoria associa afetividade à construção de vínculos entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar. As falas evidenciam forte recorrência de termos como amizade, laços, companheirismo e convivência. A afetividade é descrita como relação construída ao longo do tempo e sustentada pela proximidade e pelo reconhecimento mútuo. Tais aspectos podem ser notados nos trechos a seguir:

“Afetividade no contexto escolar pode ser definida de várias maneiras. Primeiramente a afetividade com amigos, ou seja, amizades muito forte e de amplo valor, além da afetividade amorosa com um parceiro(a). O sentimento de afeto no âmbito escolar pode muitas vezes ser benéfico ou prejudicial, para tanto é de extrema importância que nós jovens aprendamos como lidar e desenvolver a mesma.” (Estudante 10)

“Para mim a afetividade na escola é quando temos a possibilidade de manter relações seguras com colegas, professores e funcionários em geral. Quando a comunicação/troca não se limita apenas ao que acontece nas dependências da escola, mas alcança também o mundo fora dela.” (Estudante 11)

“Na escola, seria como laços que se constrói ao longo do tempo, porque querendo ou não é um dos lugares que nós alunos passamos maior parte do nosso tempo, ficar num ambiente que é desconfortável e que não nos sentamos bem, atrapalha o nosso desempenho de modo que afeto o nosso socioemocional.” (Estudante 12)

“Com base nas minhas experiências, é a relação de cuidado dos professores com os alunos e vice-versa, na qual a proximidade não se restringe apenas ao técnico da profissão, a adaptação da aprendizagem, as conversas após os horários de aulas, a maneira como os professores se dispõem a partilhar também aspectos da vida pessoal. Para mim, a afetividade também é a possibilidade de se abrir em qualquer aspecto.” (Estudante 19)

“Algo colaborado entre alunos e professores, uma construção de laços entre colegas por interesses em comum, empatia e tempo de convivência no mesmo espaço.” (Estudante 23)

“Afetividade entre amigos e colegas de sala, afetividade com os professores. Criar laços tanto com as pessoas, quanto pela escola em si é afetividade para mim. Pegar carinho por tudo que podemos gostar.” (Estudante 35)

“Acredito que afetividade no meio escolar seria amizades para contar, professores para incentivar, todos que de alguma maneira te ajudariam nessa jornada.” (Estudante 42)

“Afetividade no contexto escolar é a relação de amizade e companheirismo com colegas e professores.” (Estudante 44)

“Para mim, a afetividade por ser dividida em dois blocos, sendo o dos amigos, colegas e dos professores para com os alunos. Entretanto, todos se aproximam em algo comum: ser positivo, alegre e incentivar o outro. Afeto são aquelas palavras e/ou gestos que fazem com que nós nos sintamos melhor.” (Estudante 49)

A ênfase na amizade demonstra que os estudantes atribuem centralidade às relações entre pares na definição da afetividade. Entretanto, não se trata apenas de proximidade eventual, mas de laços construídos ao longo da convivência escolar. A ideia de construção temporal, que é retratada pelo trecho “laços que se constrói ao longo do tempo” indica que a afetividade é percebida como processo e não como evento isolado. Essa compreensão aproxima-se das discussões apresentadas por Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam o caráter processual das relações afetivas no contexto escolar. Segundo os autores, os vínculos estabelecidos entre os sujeitos influenciam a maneira como os estudantes percebem a escola, participam das atividades e atribuem significado às experiências educativas. Assim, os dados sugerem que a afetividade é concebida como um elemento que fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor.

Além das relações entre colegas, observa-se também a ampliação da noção de vínculo para a relação aluno-professor. Em algumas respostas, a afetividade é compreendida como superação de uma relação estritamente burocrática. Indicando que os estudantes não concebem o processo educativo apenas como transmissão de conteúdos, mas como espaço de encontro humano. A afetividade, nesse sentido, é percebida como elemento que humaniza as relações escolares, aproximando sujeitos que compartilham o cotidiano institucional. Essa dimensão relacional sugere que, no imaginário discente, aprender está intrinsecamente ligado à qualidade das relações estabelecidas. O vínculo interpessoal aparece, portanto, como condição para que a escola seja experimentada como espaço significativo. Tal resultado converge com os achados de Chaves et al. (2023), que identificaram que estudantes tendem a associar

a afetividade à postura acolhedora dos professores e à construção de relações baseadas em respeito, escuta e empatia. De forma semelhante, Carminatti e Del Pino (2023) destacam que a percepção de proximidade com os docentes favorece a participação dos estudantes e fortalece o vínculo com a aprendizagem.

Os resultados evidenciam que a afetividade é concebida pelos estudantes, em primeiro lugar, como um fenômeno essencialmente relacional, construído a partir dos vínculos estabelecidos entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. A recorrência de termos como amizade, laços, companheirismo, convivência, proximidade e incentivo demonstra que a afetividade é compreendida menos como um estado emocional individual e mais como uma experiência produzida nas interações cotidianas. Nesse sentido, os dados convergem com a perspectiva de Wallon (2007), para quem a afetividade constitui uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, manifestando-se inicialmente nas relações estabelecidas com o outro e influenciando a forma como o sujeito se constitui socialmente.

Outro elemento importante presente nos discursos refere-se à percepção da afetividade como fator que influencia diretamente o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A fala do Estudante 12, ao afirmar que permanecer em um ambiente desconfortável interfere no desempenho e afeta o socioemocional, encontra respaldo em diversas pesquisas analisadas na revisão bibliográfica. Alvaristo, Debona e Hallal (2023) e Souza et al. (2023) identificaram que ambientes escolares caracterizados por relações positivas favorecem a segurança emocional, a autoestima e o engajamento dos estudantes. Embora tais estudos tenham sido desenvolvidos em outros segmentos educacionais, seus resultados corroboram a percepção de que a qualidade das relações interpessoais influencia diretamente a experiência escolar.

De maneira geral, os resultados revelam que, para os estudantes, a afetividade é concebida primordialmente como uma experiência de vínculo e pertencimento. A amizade, a convivência, o companheirismo e o cuidado aparecem como elementos centrais para a construção de uma escola significativa. Mais do que uma característica complementar das relações escolares, a afetividade é percebida como condição que sustenta a convivência, fortalece o sentimento de inclusão e contribui para a humanização da experiência educativa. Esses achados convergem com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a

aprendizagem e o desenvolvimento humano estão profundamente relacionados à qualidade dos vínculos estabelecidos no contexto escolar.

A segunda subcategoria identificada refere-se à afetividade como experiência de segurança emocional. Diferentemente do eixo anterior, que enfatiza a relação, este destaca a sensação subjetiva produzida por essas relações. Termos como conforto, confiança, acolhimento, pertencimento e ausência de julgamento aparecem de forma recorrente nas respostas. Os participantes evidenciam tais percepções conforme os excertos a seguir:

“Afetividade no contexto escolar é ter empatia independente da situação. Entender que por mais diferente que seja as opiniões e ações de alguém, ela ainda é um ser humano e mais seria adequado julgá-la. Compreender que não é só você que passa por momentos difíceis, e que cada um possui sua forma de lidar com os momentos e emoções. Estar disposto a ajudar, saber que ninguém é melhor que alguém.” (Estudante 1)

“Afetividade no contexto escolar é ser visto, lembrada, entendida pelos outros (colegas, professores e funcionários). Fisicamente, é saber os limites do outros e se sentir segura para ser carinhosa.” (Estudante 5)

“A afetividade para mim é o conforto de poder se sentir bem mesmo em um ambiente que há pressão, como a escola, e não se preocupar em ser quem você não pode ser, mas sim ser você mesmo sem medo. Além de não ter medo de errar, já que a escola serve para aprender e ajudar a sempre melhorar. Confiança em quem está ao seu lado, como professores e amigos.” (Estudante 7)

“Confiança, parceria e amizade. Tanto ter afetividade com seus amigos e colegas, e com os professores. Afinal a gente passa a maior parte do nosso dia na escola, portanto tem que ser um ambiente confortável para todos e a amizade auxilia nesse quesito.” (Estudante 9)

“A afetividade no ambiente escolar, local onde passamos a maior parte dos nossos dias, faz com que a escola se torne um lugar de conforto, seja a afetividade entre amigos ou com os professores. A afetividade traz a sensação de pertencimento ao local envolvido com outros indivíduos. Considerando o ser humano como necessitado de interação, a afetividade com outros forma “famílias” de consideração, ou seja, grupos de indivíduos que interagem e convivem juntos por afinidade. A afetividade também é essa afinidade por pessoas que passam pelo ambiente escolar crescendo juntos.” (Estudante 14)

“A afetividade no contexto escolar pode ser definida como uma forma de vivenciar as dificuldades cotidianas de forma que exista apoio emocional e veredeiro por parte de colegas e educadores. A afetividade se faz necessária para transformar a jornada de aprendizado, fazendo que com o processo se torne mais fácil e prazeroso. A afetividade, quando praticada pelos professores, auxilia na transformação da escola como um ambiente mais acolhedor para os alunos.” (Estudante 15)

“Eu defino como uma relação em que os alunos demonstram suas dúvidas na matéria ou desabafem sobre algo que está incomodando e sejam atendidos e acolhidos pelos professores e pela escola em si.” (Estudante 17)

“Afetividade no contexto escolar, para mim, é você ter uma boa relação entre professor e aluno e também ter segurança dentro da sala de aula, a sala ser um lugar onde você pode explorar o conteúdo sem medo de se sentir julgado pelos outros.” (Estudante 20)

“Para mim, afetividade no contexto escolar diz respeito sobre as relações socioemocionais que construímos e mantemos ao lado das pessoas com quem convivemos de maneira positiva. Ela geralmente é construída entre os alunos em si, mas também no relacionamento com os professores, trazendo por meio de conversas, brincadeiras, piadas ou um apoio, no geral uma sensação de pertencimento e acolhimento, principalmente para os alunos, em especial aqueles que apresentam maior dificuldade ao manter relações sociais com os demais.” (Estudante 21)

“A afetividade se relaciona, em minha visão, no sentido de amparar e sustentar objetivos dentro de uma comunidade escolar. Se há uma positiva relação de afeto entre alunos e professores, há um melhor estabelecimento de objetivos a serem cumpridos e um melhor efetivo aprendizado. Se há uma negativa relação, possivelmente os sentimentos acarretariam em uma falta de comunicação ou algo que não permite a troca de aprendizado entre os alunos e professores. No geral, a afetividade se insere no contexto escolar, em minha visão, no que tange à individualidade humano e nos sentimentos por ela gerados ou estabelecidos dentro de um ambiente seguro.” (Estudante 25)

Observa-se que a afetividade é associada à possibilidade de existir no ambiente escolar sem receio de exposição negativa. A expressão “não ter medo de errar” revela que o erro, elemento inerente ao processo de aprendizagem, é ressignificado quando inserido em um contexto afetivo. Nesse cenário, o medo do julgamento é substituído pela confiança na escuta e na compreensão.

A ideia de pertencimento também se destaca como componente central dessa dimensão. Sentir-se pertencente implica reconhecer-se como parte legítima da comunidade escolar, sendo visto e considerado em sua singularidade. A fala “ser visto, lembrado, entendido por outros” evidencia a necessidade de reconhecimento que atravessa a experiência escolar. Essa compreensão aproxima a afetividade da noção de clima escolar seguro, no qual o estudante percebe que pode expressar dúvidas, emoções e fragilidades sem que isso comprometa sua dignidade ou posição no grupo. Essa percepção encontra respaldo nas discussões de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que os estudantes atribuem significado às suas experiências escolares a partir das relações estabelecidas com os sujeitos que compõem o ambiente educativo. Quando o estudante sente que sua presença é reconhecida e valorizada, tende a desenvolver maior vínculo com a escola e com os processos de aprendizagem.

A recorrência de expressões relacionadas à confiança, ao acolhimento e à ausência de julgamento reforça a compreensão de que a afetividade está diretamente

associada à construção de ambientes emocionalmente seguros. Tal percepção aproxima-se das contribuições de Wallon (2007), que compreende a afetividade como elemento central das relações humanas e fundamental para o desenvolvimento psicológico. Para o autor, os vínculos afetivos estabelecidos nos diferentes espaços sociais influenciam a constituição da personalidade e a forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros. Nessa perspectiva, a segurança emocional relatada pelos estudantes não representa apenas uma condição desejável do ambiente escolar, mas um elemento estruturante de seu desenvolvimento.

A ideia de pertencimento emerge como um dos aspectos mais significativos desta categoria, esse resultado converge com os achados de Alvaristo, Debona e Hallal (2023), que identificaram que relações afetivas positivas favorecem sentimentos de inclusão e pertencimento, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores. Da mesma forma, Souza et al. (2023) destacam que a afetividade fortalece os vínculos sociais e promove maior envolvimento dos estudantes com a vida escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à associação entre afetividade e liberdade para errar. Diversos estudantes mencionam que um ambiente afetivamente positivo é aquele em que é possível aprender sem medo da exposição negativa ou da ridicularização. A fala da Estudante 7, ao afirmar que a afetividade permite “não ter medo de errar”, evidencia uma compreensão particularmente importante para os processos de ensino e aprendizagem. Essa interpretação também encontra respaldo nas pesquisas de Chaves et al. (2023), que identificaram que relações pedagógicas marcadas pela empatia e pelo acolhimento favorecem a participação dos estudantes e reduzem sentimentos de insegurança em sala de aula. De maneira semelhante, Carminatti e Del Pino (2023) observaram que a confiança estabelecida entre professores e estudantes contribui para a construção de ambientes em que os alunos se sentem mais confortáveis para expressar dúvidas e enfrentar desafios acadêmicos. Os resultados desta pesquisa sugerem que a segurança emocional não está relacionada apenas ao bem-estar subjetivo, mas constitui condição importante para o próprio processo de aprendizagem.

Os discursos também revelam uma compreensão ampliada da afetividade como suporte emocional diante das dificuldades cotidianas. A fala da Estudante 15, ao associar a afetividade à possibilidade de enfrentar desafios com apoio de colegas e professores, aproxima-se das conclusões de Santos e Ribeiro (2023), que destacam

o papel das relações interpessoais na promoção da motivação e da permanência dos estudantes nos processos educativos. Quando os estudantes percebem a existência de apoio emocional genuíno, tendem a desenvolver maior confiança em suas capacidades e maior disposição para persistir diante das dificuldades.

De maneira geral, os resultados evidenciam que a afetividade é concebida pelos estudantes como uma experiência de segurança emocional que possibilita pertencimento, reconhecimento, acolhimento e liberdade para aprender. Os discursos demonstram que a construção de ambientes escolares afetivamente positivos não está relacionada apenas à presença de vínculos interpessoais, mas à produção de condições psicológicas que favoreçam a participação, a confiança e o desenvolvimento dos estudantes. Tais achados convergem com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a afetividade constitui elemento indispensável para a construção de contextos educativos que promovam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento humano integral.

A terceira subcategoria de análise amplia ainda mais a compreensão discente de afetividade ao associá-la a princípios éticos que orientam as interações no ambiente escolar. Termos como respeito, empatia, inclusão e consideração das diferenças aparecem de maneira significativa nas respostas.

“Um lugar calmo, onde as pessoas se dão bem, quando é tranquilo, quando as pessoas se respeitam, se gostam, onde todos sempre estão incluídos, juntos.” (Estudante 4)

“Na escola, a afetividade pode vir por meio de amigos, professores e colegas de turma, e como passamos várias horas por dia em ambiente escolar, o afeto de ser e é, uma relação de respeito, confiança e carinho uns com os outros.” (Estudante 8)

“A afetividade no contexto escolar para mim pode ser definida entre professor e aluno, em uma relação respeitosa, e ainda mais entre alunos que pode motivos em comum se aproximam e ocorre uma relação afetiva. Acho que isso é algo fundamental e pode ter total influência no aprendizado e emocional.” (Estudante 22)

“A ação de perceber, escutar e levar em conta as situações do aluno ou professor durante o aprendizado. O afeto e compreensão de pontos de vista, emoções, tempo de estudo e até mesmo relações sociais dentro da instituição ou ambiente escolar, que facilitam a transição dos anos na escola.” (Estudante 26)

“Acredito que a afetividade parte, sobretudo, do respeito tido entre indivíduos. Entender o papel que o professor executa dentro do ambiente da escola, e respeitar sua posição, mas não de forma submissa. O aluno, enquanto integrante desse cenário, deve por assim dizer, acompanhar e complementar

a função que o educador cumpre, respeito seus limites e juntos, caminhando rumo a um contexto escolar mais acolhedor.” (Estudante 30)

“A afetividade é oriunda da sintonia, da simpatia, entre mestre e alunos, contanto também com processos mais profundos, como a empatia.” (Estudante 31)

“A afetividade no contexto escolar pode ser definida como um fazer importante para o contexto escolar. Fazer esse que motiva tanto os alunos quanto os professores, diretores, coordenadores e etc. A motivação é proveniente do ambiente acolhedor que a afetividade gera ao estar presente nas escolas e não somente nas salas de aula.” (Estudante 32)

Nessas formulações, a afetividade não é compreendida apenas como sentimento espontâneo, mas como postura ética diante do outro. A empatia, por exemplo, aparece como capacidade de compreender diferentes perspectivas e contextos. O respeito às individualidades indica reconhecimento da diversidade de ritmos, histórias e modos de ser presentes na sala de aula. Tal resultado dialoga com as discussões presentes na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documentos que enfatizam a necessidade de promover uma formação integral pautada no respeito à diversidade e na valorização das singularidades dos estudantes. Embora os participantes não façam referência direta a esses documentos, suas concepções aproximam-se dos princípios que orientam as atuais políticas educacionais brasileiras.

A associação entre afetividade e inclusão também merece destaque. Ao definirem a afetividade como condição para que todos estejam “incluídos” e “juntos”, os estudantes revelam uma compreensão que ultrapassa a esfera individual e alcança a dimensão coletiva da vida escolar. Os dados sugerem que a afetividade é percebida como elemento capaz de favorecer a integração dos sujeitos e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Essa interpretação converge com os achados de Alvaristo, Debona e Hallal (2023), bem como de Souza et al. (2023), que identificaram que relações afetivas positivas contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Embora tais pesquisas tenham sido desenvolvidas em outros contextos educacionais, seus resultados ajudam a compreender a relevância atribuída pelos estudantes à inclusão como componente da afetividade.

Essa dimensão ética revela que, para os estudantes, a afetividade está relacionada à qualidade moral das relações escolares. Não se trata de mera simpatia ou cordialidade, mas de reconhecimento legítimo do outro como sujeito de direitos,

emoções e necessidades. Ao definir afetividade como respeito e inclusão, os participantes evidenciam expectativa de que o ambiente escolar seja espaço de convivência democrática, no qual as diferenças sejam consideradas e valorizadas. Essa percepção converge com as análises de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que a dimensão afetiva da educação envolve não apenas emoções individuais, mas também a construção de relações baseadas na compreensão e na sensibilidade diante das necessidades do outro. Nesse sentido, a empatia aparece como uma competência relacional que favorece a convivência e fortalece os vínculos estabelecidos no ambiente escolar.

A análise das concepções de afetividade no imaginário discente permite compreender que o termo é investido de significados que ultrapassam a ideia de emoção individual. A afetividade é representada como fenômeno relacional, condição de segurança emocional e postura ética nas interações escolares. Essas três dimensões — vínculo, segurança e ética — articulam-se de maneira complementar. O vínculo interpessoal produz segurança emocional; a segurança emocional fortalece o sentimento de pertencimento; e a ética relacional sustenta a qualidade dos vínculos estabelecidos. Assim, a afetividade aparece como elemento estruturante do clima escolar e da experiência educativa.

A partir dessas representações, é possível inferir que, para os estudantes, a afetividade não constitui aspecto periférico da escola, mas componente central da vivência escolar. O modo como se relacionam, são acolhidos e reconhecidos influencia diretamente a maneira como significam sua permanência no espaço educativo. Desse modo, compreender as concepções discentes sobre afetividade permite avançar na análise das seções seguintes, nas quais se examinará como esses significados se articulam à percepção da aprendizagem e às experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

6.2.2 Afetividade e aprendizagem: percepções de influência

Após a identificação das concepções de afetividade no imaginário discente, torna-se necessário analisar como os estudantes percebem a influência dessa dimensão no processo de aprendizagem. A questão “Você acredita que um ambiente afetivo em sala de aula influencia sua aprendizagem? Se sim, de que forma?” possibilitou examinar não apenas a opinião dos participantes, mas os mecanismos pelos quais estabelecem relações entre afetividade e desempenho acadêmico.

A análise das respostas revelou ampla predominância de posicionamentos afirmativos quanto à influência da afetividade na aprendizagem. Entretanto, mais do que constatar essa influência, os estudantes explicitaram as formas pelas quais ela se manifesta no cotidiano escolar. A partir da análise temática categorial, emergiram três subcategorias principais: afetividade como facilitadora da participação; afetividade como motivação e engajamento e a afetividade como reguladora emocional da aprendizagem.

Um dos aspectos mais recorrentes nas respostas refere-se à relação entre afetividade e liberdade para participar das atividades escolares. Os estudantes associam o ambiente afetivo à redução do medo de errar, à possibilidade de fazer perguntas e à maior interação com professores e colegas, como pode ser percebido nos excertos listados:

“Sim. Se você está em um ambiente alegre e cooperativo, será mais fácil aprender, sem medo de errar ou opinar. Acredito que o ambiente possui uma certa influência no aprendizado do indivíduo. Se o ambiente é barulhento e repleto de brigas, isso irá atrapalhar a sua concentração e consequentemente o seu aprendizado. Mas, se você está em um ambiente com pessoas confiáveis, compreensivas e empáticas, será mais fácil pedir ajuda e se concentrar.” (Estudante 1)

“Sim, saber que os professores, orientadores, lembram e se preocupam com a sua aprendizagem seus problemas e seus resultados transmitem segurança para o aluno tirar suas dúvidas, expressar suas vontades. E a relação aluno-professor quando fortalecida, auxilia na qualidade do ensino.” (Estudante 5)

“Sim, tendo um ambiente afetivo em sala de aula melhora o foco e a confiança na hora de aprender vir sendo mais confortável e leve compreender matérias e tirar dúvidas sobre qualquer assunto, melhorando o desempenho e rendimento escolar.” (Estudante 7)

“Sim professores que mantenham uma relação de afetividade ganham não apenas minha confiança, mas também meu respeito ponto sinto que sou tratada de igual para igual quando um professor proporciona um cuidado a mais ponto em relação às amizades também é uma segurança maior ao aprender com amigos que eu confio, sinto menos pressão ao fazer perguntas e tirar dúvidas.” (Estudante 8)

“Sim o principal motivo é o conforto de saber que eu posso ter e tirar dúvidas e de saber que a única coisa que acontecerá será o movimento de respondê-las ou acolhê-las longe de descasos ou julgamento, não somente com as dúvidas, mas também com eventuais complementos sobre as aulas.” (Estudante 11)

“Sim, estar num ambiente acolhedor pode ser mais confortável principalmente em momentos de tirar dúvidas, se estamos em um lugar que não conseguimos tirar uma dúvida sobre algo que não entendemos, por medo de rirem e ficar se achando uma pessoa, óbvio que vai impactar na nossa aprendizagem.” (Estudante 12)

“Sim, um ambiente afetivo te acolhe, e deixa seguro mesmo errando, uma coisa bem comum no aprendizado. Que a sala de aula tenha um ambiente afetivo facilita a compreensão dos temas a ser estudados viu por que incentiva você a aprender. Não é igual um lugar onde eles estão nem aí para os alunos dando aula para eles como se fossem paredes a um lugar que os professores os envolvem no tema, conversam e respondem questionamentos, compreendem as dificuldades e tentam te guiar de uma maneira pessoal afetiva e humanizada e final além do afeto entre os colegas de sala que torna mais leve e divertido seu aprendizado também.” (Estudante 25)

“Sim. Um ambiente em que é clara a sensação de ser um ambiente acolhedor e sem julgamentos pode intensificar a vontade de interação em sala, tanto com os professores quanto com os alunos, consequentemente falando sobre matérias.” (Estudante 27)

“Sim, quando eu tenho afetividade com um professor eu me sinto obrigado a participar das aulas e prestar atenção, mas também sinto que posso tirar minhas dúvidas sem tomar um xingo.” (Estudante 37)

Os relatos apresentados nesta subcategoria evidenciam que os estudantes estabelecem uma relação direta entre afetividade e participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. As falas revelam que a presença de relações afetivas positivas no ambiente escolar favorece a expressão de dúvidas, o compartilhamento de opiniões, a busca por ajuda e o envolvimento com as atividades propostas. Nesse sentido, a afetividade é percebida não apenas como um elemento que torna a convivência mais agradável, mas como uma condição que possibilita a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento.

A recorrência de expressões como “não ter medo de errar”, “tirar dúvidas”, “expressar suas vontades”, “interagir” e “participar das aulas” demonstra que os estudantes associam a aprendizagem a processos que exigem exposição, comunicação e enfrentamento de vulnerabilidades. As falas também evidenciam que a confiança desempenha papel central nesse processo. Os estudantes relatam sentir-se mais confortáveis para perguntar, errar e expor dificuldades quando percebem que professores e colegas demonstram compreensão, respeito e disponibilidade para ajudar. Tal indicado encontra conclusões semelhantes no trabalho de Chaves e colaboradores. (2023), que identificaram que relações pedagógicas marcadas pela afetividade favorecem o engajamento discente e ampliam a disposição dos estudantes para participar das atividades escolares. De forma semelhante, Carminatti e Del Pino (2023) destacam que a relação professor-aluno baseada na confiança contribui para reduzir barreiras emocionais que frequentemente dificultam a aprendizagem.

A associação entre afetividade e ausência de julgamento merece atenção especial. Diversos participantes indicam que a possibilidade de fazer perguntas sem

receio de críticas, ridicularizações ou punições favorece sua participação nas aulas. A fala do Estudante 11, ao afirmar que o principal benefício da afetividade é saber que suas dúvidas serão respondidas e acolhidas “longe de descasos ou julgamentos”, evidencia a importância atribuída à escuta e ao reconhecimento das dificuldades individuais. Esse resultado aproxima-se das reflexões de Wallon (2007), que compreende a afetividade como dimensão fundamental das relações humanas e destaca a influência das emoções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Quando o estudante teme a exposição negativa, sua participação tende a ser reduzida; por outro lado, quando encontra acolhimento, amplia-se sua disposição para se envolver nas atividades escolares.

As respostas também indicam que a afetividade favorece não apenas a comunicação entre estudantes e professores, mas também as interações entre os próprios colegas. A presença de amizades, relações de confiança e apoio mútuo é apontada como fator que reduz a pressão emocional associada à participação em sala de aula. Esse aspecto converge com as análises de Souza et al. (2023) e Alvaristo, Debona e Hallal (2023), que identificaram que vínculos afetivos positivos contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a criação de ambientes mais colaborativos. Embora esses estudos tenham sido desenvolvidos em outros segmentos educacionais, seus resultados ajudam a compreender a relevância das relações interpessoais para o engajamento dos estudantes também no Ensino Médio. Outro elemento que emerge dos dados é a percepção de que a afetividade fortalece a motivação para aprender. A fala do Estudante 37 é particularmente significativa ao afirmar que a afetividade com o professor aumenta sua disposição para prestar atenção e participar das aulas. Esse resultado aproxima-se das discussões de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que as emoções influenciam diretamente o interesse, a motivação e o envolvimento dos estudantes com as atividades escolares. Nessa perspectiva, a participação não é apenas resultado de exigências pedagógicas, mas também consequência da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

De maneira geral, os resultados demonstram que a afetividade é percebida como um fator que potencializa a participação dos estudantes nos processos de aprendizagem. Ao favorecer a confiança, reduzir o medo do julgamento, acolher o erro e fortalecer o diálogo, a afetividade cria condições para que os estudantes assumam papel mais ativo em sua formação. Os dados convergem com os referenciais teóricos

mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a aprendizagem depende não apenas da organização dos conteúdos ou das estratégias metodológicas adotadas, mas também da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Assim, a afetividade emerge como mediadora da comunicação pedagógica e como elemento fundamental para a construção de espaços educativos mais participativos, democráticos e humanizados.

Outra subcategoria identificada nas respostas refere-se à influência da afetividade sobre a motivação para aprender. Os estudantes relatam que a qualidade das relações estabelecidas com professores e colegas impacta diretamente seu interesse pelas disciplinas e sua disposição para estudar. Algumas falas listadas deixam isso evidente.

“Sim, aulas com professores que temos algum laço de afetividade são mais fáceis de entender os conteúdos não tenho vergonha de perguntar me faz buscar querer entender a matéria e as aulas são mais agradáveis e engraçadas.” (Estudante 16)

“Sim, influencia. Essa afetividade está intrínseca na minha disposição para aprender final não somente na aprendizagem, mas na confiança criada em mim para que eu possa ver que exercer a responsabilidade que deu aos meus estudos. A relação afetiva que criamos torna a escola uma zona de conforto em certos aspectos como a possibilidade de criar.” (Estudante 19)

“Sim quando a turma possui um bom relacionamento entre si e com os professores aprender para mim se torna mais fácil porque sinto mais liberdade para tirar dúvidas ou esclarecer só tópicos sem me sentir pressionada ou julgada pelos demais. Além disso, se eu tenho uma boa relação com o professor, começo a gostar e interessar mais pela matéria o que torna o processo de aprendizagem menos exaustivo.” (Estudante 21)

“Creio que sim, pois a comunicação humana, por mais objetivos que sejam os conceitos expressos, ainda não superou a personalidade que o interlocutor abrange. Instiga se a maior atenção pelas palavras ditas por um professor a quem somos afetivos.” (Estudante 30)

“Sim, acredito. Penso que, um ambiente afetivo gera um conforto para professor e aluno, o que culmina na maior facilidade de interação entre os dois, seja para tirar dúvidas por parte do aluno ou para dar conselhos em assuntos que transcendem o contexto escolar por parte do professor. A afetividade aproxima os alunos com os alunos e os professores com os alunos.” (Estudante 31)

“Sim um ambiente afetivo e seguro influencia positivamente na minha aprendizagem eu me interesso mais por aulas de professores que eu me dou bem.” (Estudante 43)

“Sim, um ambiente afetivo estimula o estudante a gostar mais de estudar, e a sentir confortável para tirar dúvidas.” (Estudante 46)

“Sim, quando me sinto acolhido e respeitado pelos colegas e professores fico mais motivado a participar das aulas e tirar dúvidas.” (Estudante 47)

“Sim, influencia. Quando se tem colegas legais e que te levam para frente, tudo fica mais fácil. No entanto, minha aprendizagem melhora de fato quando o professor mantém esse ambiente sendo afetuoso com os alunos. Um ambiente sem julgamentos e com incentivo do professor onde ele entenda as minhas dificuldades sem me fazer aprender mais.” (Estudante 49)

Os resultados desta subcategoria evidenciam que os estudantes percebem a afetividade como um importante fator de motivação para a aprendizagem. As falas indicam que a qualidade das relações estabelecidas com professores e colegas influencia diretamente o interesse pelos conteúdos escolares, a disposição para participar das aulas e o engajamento nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, a afetividade não é compreendida apenas como elemento que torna a convivência mais agradável, mas como uma condição que favorece o envolvimento dos estudantes com o processo educativo.

Ao relatarem maior disposição para aprender em ambientes afetivos e acolhedores, os estudantes demonstram que o interesse pelas atividades escolares está associado às emoções e aos vínculos construídos no cotidiano da escola. Essa interpretação aproxima-se dos achados de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que as emoções influenciam significativamente o envolvimento dos estudantes com as experiências educativas. Segundo os autores, sentimentos positivos tendem a favorecer a participação, a curiosidade e o interesse pelo aprendizado, enquanto emoções negativas podem comprometer o engajamento e a construção de significados.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da afetividade sobre a atenção e o interesse dedicados às aulas. A fala do Estudante 30 é particularmente significativa ao afirmar que existe maior atenção às palavras de um professor com quem se estabelece uma relação afetiva positiva. Tal percepção sugere que o vínculo interpessoal atua como elemento mediador da aprendizagem, potencializando a receptividade dos estudantes às explicações e orientações docentes. Esse resultado aproxima-se das conclusões de Chaves e colaboradores (2023), que identificaram que professores percebidos como acolhedores, respeitosos e próximos tendem a despertar maior interesse e participação por parte dos estudantes. De maneira semelhante, Carminatti e Del Pino (2023) observaram que a qualidade da relação professor-aluno influencia diretamente o engajamento discente e a percepção da aprendizagem.

Outro aspecto recorrente nas respostas refere-se à relação entre afetividade e conforto emocional. Os estudantes afirmam que ambientes acolhedores tornam o processo de aprendizagem menos cansativo, menos exaustivo e mais agradável. Essa percepção converge com os achados de Santos e Ribeiro (2023), que destacam que relações positivas entre professores e estudantes favorecem o desenvolvimento da motivação acadêmica e da permanência nos processos educativos. Quando os estudantes percebem que são acolhidos, respeitados e compreendidos, tendem a desenvolver maior disposição para enfrentar dificuldades e persistir diante dos desafios escolares.

As falas também revelam que a motivação não decorre apenas da presença de relações afetivas positivas, mas da percepção de que essas relações são acompanhadas por incentivo, compreensão e reconhecimento das dificuldades individuais. O depoimento do Estudante 49 ilustra essa questão ao destacar a importância de professores que compreendem suas dificuldades sem julgamentos e oferecem incentivo contínuo. Tal resultado reforça as conclusões de Alvaristo, Debona e Hallal (2023) e Souza e colaboradores (2023), que apontam que a valorização dos estudantes e o reconhecimento de suas necessidades contribuem para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a construção de experiências educacionais mais significativas.

De maneira geral, os resultados evidenciam que a motivação para aprender, na perspectiva dos estudantes, não pode ser compreendida apenas a partir de fatores individuais ou cognitivos. O interesse pelos conteúdos, a disposição para estudar, a atenção às aulas e a persistência diante das dificuldades aparecem fortemente associados à qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Os dados convergem com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a afetividade constitui um elemento central para a mobilização dos estudantes em direção à aprendizagem. Assim, mais do que favorecer o bem-estar emocional, a afetividade atua como força motivadora que aproxima os estudantes do conhecimento e fortalece seu envolvimento com a experiência escolar.

Uma terceira subcategoria associa a afetividade à regulação emocional no ambiente escolar. Os estudantes destacam que um clima afetivo contribui para a redução da ansiedade, do estresse e da tensão, favorecendo a concentração e o desempenho acadêmico, conforme pode-se notar

“Sim. Se você está em um ambiente alegre e cooperativo, será mais fácil aprender, sem medo de errar ou opinar. Acredito que o ambiente possui uma certa influência no aprendizado do indivíduo. Se o ambiente é barulhento e repleto de brigas, isso irá atrapalhar a sua concentração e consequentemente o seu aprendizado. Mas, se você está em um ambiente com pessoas confiáveis, compreensivas e empáticas, será mais fácil pedir ajuda e se concentrar.” (Estudante 1)

“Sim, com um ambiente afetivo se torna mais efetiva e confortável a resolução de outros problemas que prejudicam o aprendizado.” (Estudante 3)

“Sim, vir a estar em um ambiente tranquilo sem brigas, calmo e harmonioso, é melhor para estudar e aprender já que estamos de bem um dos outros.” (Estudante 4)

“Sim, de uma forma positiva pois um ambiente confortável e tranquilo tende a deixar as pessoas naquele ambiente mais positivas e menos estressadas.” (Estudante 6)

“Sim, com toda certeza acredito que um ambiente afetivo em sala de aula influencia e muito na aprendizagem como um todo. A afetividade em sala de aula pode auxiliar na velocidade qualidade e confortabilidade da absorção e compreensão do conteúdo uma vez que a sala se torna um ambiente mais leve e acolhedor. Além do mais, ter um grupo principalmente de amigos que além de você te apoiam e acreditam no seu potencial é muito bom para nossa saúde mental e acadêmica, pois você se sente bem e seguro sem medo de julgamento e da comparação com os outros.” (Estudante 10)

“Sim, torna o ambiente mais amistoso o que diminui a tensão e a cobrança pelo aprendizado, incentiva um grupo achar maneiras de aprender juntos.” (Estudante 14)

“Quando percebo que me encontro em uma atmosfera mais afetiva, sinto mais leveza e tranquilidade no aprendizado. É muito importante que haja uma relação de cumplicidade entre aluno e professor vir para que se considere o sentimento e a vida de cada estudante com relação aos seus estudos e aos seus desejos futuros.” (Estudante 15)

“Acredito que sim, depois as características de um ambiente, principalmente quando compartilhado com mais pessoas influenciam diretamente na questão comportamental individual e consequentemente e no desenvolvimento. Como por exemplo, em um ambiente em que prevalecem comportamentos negativos farão que o indivíduo se molde para se adequar aos padrões desse lugar, porém como isso é feito a partir de um instinto de sobrevivência e não de forma natural, e isso acaba prejudicando o desenvolvimento principalmente emocional do indivíduo.” (Estudante 26)

“Sim, na forma como me relaciono com outras pessoas que estão ao meu redor, como por exemplo, suas personalidades distintas isso influencia na minha aprendizagem bem positivamente no modo de pensar, dialogar e até mesmo as minhas próprias percepções e opiniões sobre algo.” (Estudante 28)

“Sim, um ambiente afetivo é um lugar aconchegante e confortável, um lugar sem julgamentos. Com um ambiente desse, é possível pegar gosto pelo aprender, fica tudo mais divertido e fácil.” (Estudante 34)

“Acredito que sim pois quanto mais confortável o ambiente menos preocupação estudante tem em não conseguir aprender, o deixando menos ansiosos.” (Estudante 42)

A recorrência de expressões como “ambiente tranquilo”, “sem julgamentos”, “mais leve”, “menos estressadas”, “mais confortável” e “menos ansiosos” demonstra que os estudantes associam a qualidade das relações interpessoais ao seu estado emocional durante o processo de aprendizagem. Tal percepção encontra respaldo nas contribuições de Wallon (2007), para quem as emoções ocupam papel central no desenvolvimento humano e influenciam diretamente a relação do sujeito com o meio. Na perspectiva walloniana, os estados emocionais não constituem elementos secundários da experiência educativa, mas fatores que condicionam a maneira como os indivíduos interagem, aprendem e se desenvolvem.

As falas também sugerem que a afetividade atua como fator de proteção diante das pressões inerentes ao contexto escolar. Os estudantes destacam que ambientes acolhedores tornam mais fácil enfrentar dificuldades acadêmicas, lidar com cobranças e manter a concentração nas atividades propostas. Esse resultado converge com as reflexões de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que ressaltam a importância das dimensões emocionais nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, as emoções influenciam diretamente a forma como os estudantes interpretam suas experiências escolares, podendo favorecer ou dificultar o envolvimento com a aprendizagem.

A relação entre afetividade e redução da ansiedade aparece de maneira particularmente significativa nos discursos. A fala do Estudante 42, ao afirmar que ambientes mais confortáveis diminuem a preocupação em não conseguir aprender, evidencia que a segurança emocional favorece uma relação mais saudável com os desafios escolares. Esse resultado dialoga com os achados de Ribeiro (2010), que destaca que a afetividade exerce influência sobre a autoestima, a autoconfiança e a motivação dos estudantes. Quando os sujeitos percebem que suas dificuldades serão acolhidas e compreendidas, tendem a apresentar menor insegurança diante das exigências acadêmicas.

Os relatos sugerem ainda que a afetividade favorece a constituição de um clima escolar mais cooperativo e menos competitivo. A fala do Estudante 14, ao afirmar que um ambiente afetivo reduz a tensão e incentiva os estudantes a encontrarem maneiras de aprender juntos, evidencia que a regulação emocional não ocorre apenas no plano individual, mas também coletivo. Esse resultado aproxima-se das análises de Carminatti e Del Pino (2023), que destacam que relações positivas entre professores e estudantes favorecem ambientes mais participativos e colaborativos. Da mesma

forma, Chaves e colaboradores (2023) identificaram que a afetividade contribui para a construção de relações pedagógicas mais acolhedoras, fortalecendo o engajamento e a permanência dos estudantes nos processos educativos.

As respostas indicam que o ambiente emocional interfere diretamente nos processos cognitivos. A concentração, a disposição para estudar e a persistência diante das dificuldades são descritas como dependentes do clima relacional estabelecido na sala de aula. Nesse sentido, a afetividade atua como elemento regulador das emoções que atravessam o processo de aprendizagem. A redução do medo, da ansiedade e da insegurança possibilita maior foco e envolvimento com as atividades propostas. A aprendizagem é compreendida, portanto, como fenômeno que envolve simultaneamente dimensões cognitivas e emocionais.

A análise das percepções discentes evidencia que a afetividade é entendida como elemento que influencia a aprendizagem em múltiplas dimensões: comunicacional, motivacional e emocional. Ao facilitar a participação, estimular o interesse e regular estados emocionais, o ambiente afetivo é percebido como condição favorável ao desenvolvimento acadêmico.

Os estudantes articulam, de maneira consistente, as dimensões socioemocional e cognitiva do processo educativo. Para eles, aprender não é atividade dissociada das relações estabelecidas na sala de aula. Ao contrário, a qualidade dessas relações constitui fator determinante para a disposição em participar, questionar, concentrar-se e persistir.

Ainda que reconheçam possíveis limites, as respostas apontam para uma compreensão predominante de que a afetividade potencializa a aprendizagem quando associada à confiança, ao respeito e à colaboração. Essa percepção reforça a centralidade da dimensão relacional no contexto escolar e prepara o terreno para a análise seguinte, na qual se examinará como os estudantes descrevem a prática docente que incorpora aspectos afetivos no desenvolvimento das aulas.

6.2.3 A prática docente afetiva: expectativas e limites

Se nas seções anteriores foram analisadas as concepções dos estudantes sobre a afetividade e sua influência sobre a aprendizagem, torna-se agora necessário examinar como os estudantes descrevem a prática de um professor que considera aspectos afetivos no desenvolvimento das aulas. A questão “De que forma descreveria a prática de um professor que leva em conta aspectos afetivos no desenvolvimento

das aulas?” permitiu identificar expectativas, características atribuídas a essa prática e os limites percebidos na integração entre afetividade e profissionalidade docente.

A análise ainda reflete a categoria de articulação entre afetividade e aprendizagem, revelando quatro novas subcategorias, porém mais concentradas na figura do professor, sendo elas: o professor como mediador empático e o professor como agente humanizador do processo educativo.

Um dos aspectos mais recorrentes nas respostas refere-se à figura do professor que escuta, compreende e acolhe os estudantes em suas dificuldades acadêmicas e pessoais. A prática afetiva é frequentemente associada à paciência, à disponibilidade para explicar novamente e à atenção individualizada.

“Sempre ajudar e explicar aos alunos que possuem dúvidas. Entender que há alunos que possuem dificuldade na matéria e que muitas vezes precisará ter um pouco mais de paciência e cuidado. Manter o respeito com todos os alunos e tentar manter o ambiente legal, divertido e profissional. O trabalho não precisa ser algo chato e cansativo, pode ser divertido e alegre.” (Estudante 1)

“Quando algum aluno não consegue compreender alguma coisa e ele explica novamente, quando ele faz piadas com a sala, quando ri com a gente.” (Estudante 4)

“Professores que incluíram os alunos no ensino, acolhendo as suas dificuldades, usando exemplos práticos e até mesmo utilizando o senso de humor saudável.” (Estudante 11)

“A prática de um professor que leva em conta aspectos afetivos no desenvolvimento das aulas, para mim, pode ser não somente como compartilhar um conhecimento, mas também ter paciência ao fazê-lo. Um professor como esse deve ter a disponibilidade de ouvir a mesma dúvida muitas vezes. Além disso, ele deve apoiar seus alunos, quando estes se sentem incapazes em dispostos no processo de aprendizagem.” (Estudante 13)

“Acredito que um professor que leva em conta aspectos afetivos seria alguém que vive acima de tudo saiba ouvir a voz do aluno e não abusar de sua autoridade para repelir o estudante ou colocá-lo em seu devido lugar. Para mim, além de saber ouvir é também buscar entender as particularidades do aluno e respeitar suas individualidades final um bom professor é aquele que traz em si a capacidade de ensinar e aconselhar os estudantes em um espaço que se passa grande parte do dia. É tornar a sala de aula e a escola um ambiente confortável e seguro e onde não haja medo de ser julgado ou reprimido.” (Estudante 25)

“Aquele que consegue transformar o ambiente em um local que todos consigam se sentir seguros e aptos a se expressar e intervindo quando pensa que o aluno possa estar passando por algo e deixar uma atmosfera leve, porém sem perder a importância do conhecimento.” (Estudante 28)

“Uma aula positiva em todos os seus aspectos de aprendizagem tanto para o aluno como também para o próprio professor é bastante produtiva, criando assim um ambiente saudável e acolhedor dentro de uma instituição escolar.” (Estudante 29)

“Acho muito bom, conforta quem precisa de apoio. Ter um professor que preza pelo bem do estar do aluno é ótimo, ao levar em conta os aspectos afetivos os alunos na sala de aula se sentem mais confiantes e menos tristes e nervosos final um bom equilíbrio durante as aulas é essencial para o cognitivo dos estudantes.” (Estudante 35)

“Um professor que considera os aspectos afetivos costuma ser mais atencioso vir escutar os alunos com paciência e respeitar as dificuldades de cada um.” (Estudante 47)

A recorrência de termos como “paciência”, “explicar novamente”, “ouvir”, “compreender”, “acolher” e “respeitar as dificuldades” sugere que os estudantes valorizam professores que reconhecem os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Essa percepção encontra respaldo nas contribuições de Wallon (2007), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem em estreita relação com os vínculos afetivos estabelecidos entre os sujeitos. Ao reconhecer as dificuldades dos estudantes e oferecer apoio diante delas, o professor contribui para a construção de um ambiente emocionalmente favorável ao desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Outro aspecto recorrente refere-se à valorização da paciência como característica fundamental do professor afetivo. Os participantes destacam a importância de docentes que se mostram dispostos a explicar novamente os conteúdos e a acompanhar os estudantes em suas dificuldades sem demonstrar impaciência ou desinteresse. Esse resultado converge com as contribuições de Ribeiro (2010), que ressalta que a afetividade influencia diretamente a disposição dos estudantes para aprender e enfrentar desafios acadêmicos. Quando o professor demonstra paciência e disponibilidade, cria condições para que os alunos se sintam mais seguros para admitir dificuldades e buscar ajuda, fortalecendo seu vínculo com a aprendizagem.

Outro elemento importante refere-se à associação entre afetividade e apoio emocional. Os estudantes valorizam professores que oferecem suporte não apenas em questões acadêmicas, mas também diante de dificuldades pessoais e emocionais. A fala do Estudante 13, ao mencionar que o professor deve apoiar os alunos quando estes se sentem incapazes ou desmotivados, evidencia que a docência afetiva é percebida como uma prática que ultrapassa a transmissão de conteúdos. Essa compreensão dialoga com os achados de Chaves e colaboradores (2023), que identificaram que os estudantes associam a afetividade docente à capacidade de

oferecer incentivo, acolhimento e compreensão diante das dificuldades vivenciadas no contexto escolar.

Os resultados também indicam que a prática afetiva está relacionada à construção de um ambiente seguro para a expressão dos estudantes. Diversas respostas mencionam a importância de uma sala de aula em que não haja medo de julgamento, repressão ou ridicularização. Essa percepção dialoga com os resultados apresentados nas categorias anteriores desta pesquisa, nas quais os estudantes associaram a afetividade à segurança emocional, à liberdade para participar e à redução da ansiedade. Assim, a figura do professor aparece como um dos principais agentes responsáveis pela construção desse clima relacional.

Outro aspecto significativo refere-se à valorização de estratégias que tornam as aulas mais leves e agradáveis. O uso do humor, a criação de momentos descontraídos e a construção de uma atmosfera acolhedora aparecem como características frequentemente associadas à prática docente afetiva. A fala do Estudante 4, ao destacar professores que fazem piadas e riem com a turma, sugere que a afetividade também é percebida nas pequenas interações cotidianas que aproximam professores e estudantes. Tal resultado aproxima-se das análises de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que as emoções positivas influenciam a forma como os estudantes atribuem significado às experiências escolares.

De maneira geral, os resultados evidenciam que os estudantes compreendem a prática docente afetiva como uma combinação de escuta, paciência, acolhimento, respeito às individualidades e apoio emocional. O professor afetivo é representado como aquele que reconhece os estudantes em sua singularidade, acompanha suas dificuldades e cria condições para que se sintam seguros para aprender. Esses achados convergem com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a afetividade não constitui um elemento acessório da docência, mas uma dimensão que permeia as práticas pedagógicas e influencia diretamente a experiência escolar dos estudantes. Assim, a escuta e o acolhimento emergem como aspectos centrais da prática docente afetiva, evidenciando que ensinar, na percepção dos participantes, envolve também compreender e cuidar das condições humanas que sustentam a aprendizagem.

Outra subcategoria refere-se à humanização da prática docente. Os estudantes destacam que o professor afetivo reconhece que o aluno é um sujeito integral, com emoções, histórias e desafios que ultrapassam o conteúdo escolar.

“A criação de laços viu se preocupar com um aluno entender que por trás dele a gente nunca sabe o que cada um está passando vindo às vezes ter um professor para poder contar sempre e a única coisa que muitos têm de tirar aquilo que os aflige vi um peso na consciência se focar mais no resto.” (Estudante 12)

“Um professor que não exclui alunos e entende as dificuldades de cada um é um bom profissional no desenvolvimento afetivo. Aquele que entende que não somos robôs e que também temos sentimentos, aquele que ajuda e se mostra junto com você em momentos de dificuldade viu aquele que entende verdadeiramente que a sala de aula vai mais de ensino acadêmico para ensino para a verdadeira vida adulta.” (Estudante 18)

“Um professor que leva em conta aspectos afetivos nos no desenvolvimento das aulas tem práticas que tendem a enxergar o aluno como um indivíduo e entender seus momentos altos e baixos, podendo assim compreender que o humor vir emoções saúde mental de um estudante influencia diretamente nos seus estudos, e entendendo a gravidade do assunto, preocupar-se com o estudante e colocar-se à disposição para conversar e buscar entender os motivos do aluno final além disso virgula entender que diferentes alunos expressam sua afetividade de variadas maneiras, buscando compreender todas e de alguma forma expressá-las seja na aula ou com gestos de cuidado.” (Estudante 24)

“Um professor que procura desenvolver práticas com aspectos afetivos em seus alunos vai buscar criar um ambiente seguro aos seus alunos conhecer e compreender tanto as características individuais dos alunos enquanto em conjunto e por fim trabalhar às aulas mantendo a relação aluno e professor e onde não é apenas o professor que comanda as aulas como se fosse uma autoridade e os alunos apenas obedecem ainda que o professor sempre será o responsável dentro da sala de aula.” (Estudante 27)

“Que o professor se importa com os alunos e a saúde mental deles, deixando um ambiente saudável e bom para aprender.” (Estudante 33)

Os resultados desta subcategoria evidenciam que os estudantes associam a prática docente afetiva à humanização das relações pedagógicas. As falas revelam que o professor afetivo é compreendido como aquele que reconhece o estudante para além de seu desempenho acadêmico, considerando suas emoções, experiências, dificuldades e condições de vida. Nessa perspectiva, a afetividade não é percebida apenas como uma estratégia para facilitar a aprendizagem, mas como uma forma de reconhecer a complexidade humana presente no ambiente escolar. Os participantes demonstram valorizar docentes que enxergam o aluno como sujeito integral, cuja trajetória escolar é atravessada por fatores emocionais, sociais e pessoais que influenciam diretamente sua relação com o aprender.

A recorrência de expressões como “não somos robôs”, “entender o que cada um está passando”, “saúde mental”, “sentimentos”, “momentos altos e baixos” e “preocupar-se com o estudante” evidencia que os estudantes desejam ser

reconhecidos em sua condição humana. Essa percepção encontra respaldo nas contribuições de Wallon (2007), para quem o desenvolvimento humano deve ser compreendido de maneira integrada, articulando dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Na perspectiva walloniana, a aprendizagem não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos, pois ocorre em sujeitos concretos, cujas emoções e relações influenciam continuamente os processos de desenvolvimento. Os discursos analisados sugerem que os estudantes percebem essa integração e esperam que ela também seja reconhecida pelos professores.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da atenção às questões emocionais e à saúde mental dos estudantes. A fala do Estudante 24 evidencia a percepção de que emoções, humor e condições psicológicas influenciam diretamente o desempenho escolar. Esse resultado dialoga com as discussões apresentadas por Ribeiro (2010), ao destacar que a afetividade interfere significativamente na forma como os estudantes se relacionam com a aprendizagem. Quando o professor demonstra preocupação com o bem-estar emocional dos alunos, contribui para a construção de condições mais favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e pessoal. Os discursos também sugerem que a humanização da prática docente está associada à capacidade de compreender as singularidades dos estudantes.

Outro elemento importante presente nos resultados refere-se à compreensão da docência como uma prática que envolve cuidado. As falas demonstram que os estudantes valorizam professores que se mostram disponíveis para orientar, aconselhar e apoiar os alunos em momentos de dificuldade. Essa percepção converge com os achados de Chaves e colaboradores (2023), que identificaram que a afetividade docente é frequentemente associada à demonstração de interesse genuíno pelo estudante e por seu desenvolvimento. Da mesma forma, Carminatti e Del Pino (2023) destacam que relações pedagógicas marcadas pelo cuidado e pela empatia fortalecem os vínculos entre professores e alunos, favorecendo o engajamento escolar.

Os resultados evidenciam que a humanização da prática docente está associada à construção de ambientes emocionalmente saudáveis. A preocupação com a saúde mental, mencionada pelos estudantes, sugere que a afetividade é percebida como um elemento que contribui para a promoção do bem-estar e para a prevenção de sofrimentos que podem interferir na aprendizagem. Essa percepção dialoga com os resultados apresentados em categorias anteriores desta pesquisa, nas

quais os participantes associaram a afetividade à redução da ansiedade, ao aumento da segurança emocional e à melhoria das condições para aprender.

De maneira geral, os resultados demonstram que a humanização da prática docente constitui um dos principais elementos associados à afetividade no imaginário discente. O professor afetivo é representado como alguém que reconhece o estudante em sua integralidade, considerando suas emoções, dificuldades, histórias e necessidades. Mais do que transmitir conteúdos, esse profissional é percebido como alguém capaz de construir relações pautadas pelo respeito, pela compreensão e pelo cuidado. Os achados convergem com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e reforçam a compreensão de que a afetividade ocupa papel central na constituição de práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes, articulando desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A análise das respostas evidencia que os estudantes constroem uma expectativa clara acerca da prática docente afetiva. Essa prática envolve escuta, paciência, respeito às individualidades, estratégias didáticas envolventes e atenção às dimensões emocionais do aluno. Ao mesmo tempo, reconhece-se a necessidade de equilíbrio entre proximidade e profissionalidade. A afetividade, nesse contexto, é compreendida como elemento constitutivo da atuação docente, capaz de fortalecer o vínculo pedagógico e favorecer o engajamento discente. Não se trata de atributo acessório, mas de componente que qualifica a relação de ensino-aprendizagem.

As percepções acerca da prática docente afetiva evidenciam expectativas e idealizações construídas pelos estudantes sobre o papel do professor no cotidiano escolar. Contudo, para além das descrições normativas ou desejáveis, torna-se necessário analisar como tais expectativas se materializam nas experiências concretas vivenciadas pelos participantes. Nesse sentido, a seção seguinte examinará relatos de situações específicas que marcaram positiva ou negativamente a disposição para aprender, buscando compreender como a afetividade se manifesta na prática e impacta a trajetória escolar dos estudantes.

6.3.4 Experiências concretas de apoio e ruptura afetiva

Se nas seções anteriores foram analisadas as concepções e expectativas dos estudantes sobre afetividade e a presença da dimensão afetiva na prática docente, nesta seção são examinadas narrativas concretas de experiências que afetaram positiva ou negativamente a disposição para aprender. As respostas às questões

sobre vivências de apoio emocional e situações que impactaram o engajamento acadêmico revelam como a dimensão afetiva se materializa no cotidiano escolar.

A partir da análise temática categorial, emergiram duas subcategorias: experiências de apoio e validação e experiências de desvalorização e ruptura relacional. Tais experiências evidenciam que a afetividade não se restringe ao plano discursivo, mas assume papel determinante na trajetória escolar dos estudantes.

Diversos estudantes relataram episódios em que se sentiram emocionalmente acolhidos por professores, especialmente em momentos de vulnerabilidade, ansiedade ou incerteza quanto ao futuro acadêmico.

“Teve uma vez que durante uma aula eu recebi conselhos de um professor que me ajudaram, mas não era especificamente relacionado dados a atividade o ambiente escolar.” (Estudante 6)

“Quando um professor disse que eu explicava muito bem. E quando os professores elogiam nossos trabalhos, essas atitudes incentiva os alunos a sempre dar o melhor e buscar aprender cada vez mais, além de deixar a gente mais feliz.” (Estudante 9)

“Há alguns dias estava passando por alguns impasses na escola que estavam me deixando triste e ansioso fazendo com que eu quisesse mudar de sala e voltar para onde eu estava, pois eu acreditava que seria a ou melhor para mim, mas antes de qualquer decisão decidi consultar minha professora tutora, que me auxiliou aconselhou e me acolheu de braços abertos e entendendo meus sentimentos e me ajudando a tomar a melhor decisão para mim. Por fim, chegamos à conclusão que seria mais benéfico eu permanecer onde eu estava, pois ali tinha uma ótima rede de amigos ponto após essa conversa citada anteriormente me senti muito mais feliz, leve e esperançoso.” (Estudante 10)

“Durante o começo do ano eu estava muito aflita com o meu futuro minha rotina é muito agitada e eu não conseguia estudar fora da escola, ver todos os meus colegas se dedicando ao máximo nos estudos para conseguir passar no vestibular vir me fez acreditar que eu não ia conseguir passar também estava até desistindo de tentar entrar em uma faculdade, quando fui buscar conselhos com alguns colegas e professores falavam para parar de dançar, outros falavam para continuar e parar de fugir mais e eu não sabia exatamente o que estava fugindo mas teve um professor que me ajudou viu de uma forma que fez eu acreditar que iria conseguir passar e me fez tirar um peso gigante dos meus ombros.” (Estudante 12)

“Nossos professores geralmente acolhem nossas ansiedades como se fossem deles vir por muitas vezes eles nos acalmaram e aconselharam sobre assuntos pessoais que confiamos neles não como professores no momento, mas como humanos mais experientes que nós e eles nos confortará me ajudaram a achar resoluções mais claras e concisas que por si só vir como sendo adolescentes estarmos nos acostumando ao Turbilhão do mundo e emoções, não conseguimos alcançar em um primeiro momento. Tudo é muito intenso e no meio disso eles nos ajudam a parar um pouco, respirar e considerar os fatos positivamente.” (Estudante 6)

“Há um tempo meu pai precisou fazer uma cirurgia no quadril e nesse dia eu tinha um trabalho para apresentar. Quando chegou a vez da apresentação do

meu grupo, juntou meu nervosismo com apresentações e a preocupação que eu estava com meu pai e eu não conseguia falar nada e só chorar no final o professor veio perto de mim e me disse para eu me acalmar, lavar o rosto e que não precisava apresentar naquele dia nisso eu me senti respeitada e acolhida.” (Estudante 17)

“Quando eu estava passando por problemas psicológicos bem Fortes e todos os professores entendiam isso e se mostravam presentes quando eu precisava. Até hoje isso ainda ocorre por questões psicológicas, professores muito específicos como de química vi aprofundamento de matemática Geografia biologia sempre se mostram presentes e dispostos a me ajudar, e quando podem fazer isso, fazem de coração aberto não por obrigação. Eu amo como eles me apoiam e se mostram presentes nas minhas dificuldades e suas Curiosidades para poder me ajudar.” (Estudante 18)

“Um momento que me senti acolhida pelos professores ocorreu quando estava tendo um dia ruim por razões familiares e conflitos nesse sentido e tive uma crise de choro viu na qual quase que imediatamente recebi o apoio e pude me acalmar vir me sentindo um pouco melhor graças aos professores e aos meus amigos.” (Estudante 21)

“Acredito que, quando fui apoiado por uma professora quando contei sobre uma escolha que estava fazendo com relação a minha vida profissional, que tenha sido um exemplo de afetividade do apoio que recebi de algum professor. Essa é a professora me ajudou a entender o futuro e os sentimentos que tive e que ainda poderia ter, criando um ambiente seguro no qual pude me identificar e sentir acolhido.” (Estudante 25)

“No ano passado aconteceram situações que me levaram a discutir com algumas pessoas, e passar por situações não agradáveis, mas lá estava eu partilhando parte dos meus sentimentos com eles o que fez que o peso da situação ficasse muito menor.” (Estudante 38)

“No início de 2023 eu estava vivendo uma das fases mais difíceis da minha vida, eu me sentia sozinho e estava com notas muito baixas, porém mesmo tão mal na escola os professores não desistiram de mim e me apoiaram até o final o que me fez superar as dificuldades mais fácil. Algo semelhante com o que está acontecendo agora em 2025 não estou totalmente bem psicologicamente, mas senti um grande avanço na minha vida acadêmica nos últimos meses muito pelo apoio que recebi dos professores.” (Estudante 43)

Os relatos apresentados nesta subcategoria evidenciam que as experiências de acolhimento vivenciadas pelos estudantes estão fortemente associadas à atuação de professores que se mostram disponíveis para escutar, aconselhar e oferecer suporte emocional diante de situações de vulnerabilidade. Diferentemente das concepções mais abstratas sobre afetividade discutidas anteriormente, os depoimentos analisados revelam experiências concretas em que os estudantes perceberam a presença da afetividade nas relações pedagógicas. Os dados demonstram que a afetividade se materializa em ações específicas, como escutar uma preocupação, oferecer palavras de incentivo, reconhecer esforços, respeitar

limites emocionais e auxiliar os estudantes na elaboração de desafios pessoais e acadêmicos.

Um dos aspectos mais significativos dos relatos refere-se à presença do professor como figura de apoio diante de situações que extrapolam os conteúdos escolares. Diversos estudantes narram momentos em que buscaram orientação para lidar com dúvidas relacionadas ao futuro, conflitos interpessoais, dificuldades familiares, ansiedade ou sofrimento psicológico. Esses resultados sugerem que os professores são percebidos não apenas como mediadores da aprendizagem formal, mas também como referências adultas capazes de oferecer suporte emocional em momentos de incerteza.

É recorrente nos depoimentos a referência ao acolhimento de sentimentos relacionados à ansiedade e às incertezas características da juventude. Os relatos dos Estudantes 10, 12, 25 e 43 demonstram que muitos professores assumem papel importante no apoio aos estudantes diante de preocupações relacionadas ao futuro acadêmico e profissional. Esse resultado é particularmente relevante quando considerado o contexto do Ensino Médio, etapa marcada por decisões relacionadas aos projetos de vida, ao ingresso no ensino superior e à construção de perspectivas para o futuro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) destacam justamente a necessidade de que a escola contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a elaboração de seus projetos de vida, perspectiva que parece encontrar ressonância nas experiências relatadas pelos participantes.

Os discursos também revelam que o acolhimento oferecido pelos professores contribui para a construção de sentimentos de esperança, confiança e segurança. Os estudantes relatam sentir-se “mais leves”, “mais felizes”, “mais esperançosos” e mais capazes de enfrentar dificuldades após experiências de apoio emocional. Esse resultado converge com as análises de Ribeiro (2010), que destaca que a afetividade influencia diretamente a autoestima, a motivação e a disposição dos estudantes para persistir diante dos desafios. Assim, o acolhimento docente parece funcionar como um importante fator de fortalecimento emocional, favorecendo não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também sua permanência e engajamento nos processos educativos.

As experiências relatadas também dialogam com os resultados encontrados por Chaves e colaboradores (2023) e Carminatti e Del Pino (2023), cujas pesquisas

apontam que relações pedagógicas marcadas por empatia, respeito e disponibilidade favorecem o desenvolvimento de vínculos positivos entre professores e estudantes. Os relatos analisados demonstram que tais vínculos não são percebidos apenas como elementos que tornam a escola mais agradável, mas como recursos efetivos para enfrentar dificuldades acadêmicas, emocionais e pessoais.

De maneira geral, os resultados evidenciam que os estudantes atribuem grande valor às experiências de acolhimento vivenciadas no ambiente escolar. Os professores aparecem como figuras capazes de oferecer suporte emocional, orientação e reconhecimento em momentos de vulnerabilidade, contribuindo para a construção de sentimentos de segurança, confiança e esperança. Esses achados reforçam as discussões teóricas desenvolvidas ao longo desta pesquisa e indicam que a afetividade, quando concretizada em práticas de escuta, apoio e cuidado, exerce papel significativo na experiência escolar dos estudantes, fortalecendo tanto seu desenvolvimento emocional quanto sua relação com a aprendizagem.

Um aspecto que se destaca transversalmente nas narrativas é a relação entre afetividade e saúde mental. Ansiedade, depressão, exaustão e insegurança aparecem como fatores que impactam a disposição para aprender.

“Quando tive uma crise de ansiedade de manhã vir fui muito bem cuidada pela minha orientadora, que mediu minha pressão e me verificou ao longo do dia. Mais tarde outros professores me ouviram por bastante tempo e foram sinceros e acolhedores comigo.” (Estudante 5)

“Minha falta de bons relacionamentos na escola, com os desentendimentos e falta de interações final minha depressão também é uma grande causa da minha falta de disposição para aprender ver minha grande insegurança comigo mesmo que comparação.” (Estudante 18)

“A competição para mim foi uma experiência muito negativa e que acabou afetando muito meu emocional e minha aprendizagem como consequência. Além de ter que lidar com coisas e pessoas que não eram responsabilidade minha.” (Estudante 36)

“Às vezes fico tão focada no estudo para vestibular que isso me afeta, mas também ocorreu uma pressão por meio de pessoas próximas que me afetou diretamente.” (Estudante 42)

A presença de professores que reconhecem tais fragilidades e oferecem suporte demonstra que a escola pode funcionar como espaço de contenção emocional e fortalecimento subjetivo. Ao mesmo tempo, quando tais dimensões são ignoradas ou minimizadas, o impacto negativo sobre o engajamento acadêmico torna-se evidente. Nesse sentido, os dados empíricos dialogam com concepções

contemporâneas que compreendem a aprendizagem como processo integral, no qual cognição e emoção constituem dimensões indissociáveis.

A análise das concepções, percepções e experiências discentes permite afirmar que a afetividade ocupa lugar central na configuração da experiência escolar. Longe de ser compreendida como elemento secundário ou meramente decorativo, a afetividade emerge como dimensão estruturante das relações pedagógicas e do clima institucional.

Se por um lado a afetividade fortalece o vínculo e sustenta a motivação, por outro, sua ausência ou negação pode gerar impactos profundos e duradouros. Estudantes relataram situações de humilhação pública, desvalorização ou indiferença por parte de professores e colegas.

“Quando houve uma desvalorização do meu esforço e dificuldade com matéria pelo professor.” (Estudante 3)

“Uma experiência positiva foi de ter um professor para conversar, que me incentivou e me apoiou, que apesar de professor é um ombro amigo alguém para ouvir ponto uma experiência negativa foi quando me senti humilhada após uma apresentação onde o professor falou para toda a sala no fim da apresentação: “e isso merece palmas?”.” (Estudante 4)

“Quando minhas amigas cortaram nossa amizade na hora do almoço, fiquei muito ansiosa, triste, desesperada para acompanhar as aulas da tarde e tive que ir embora.” (Estudante 5)

“Uma experiência positiva que me motivou a aprender foi quando eu comecei tirar notas melhores e fui denominado como o melhor do meu grupinho, e isso me motivou muito, além de aumentar o meu ego. Já uma experiência negativa que me desanimou de aprender foi quando eu mudei de sala e me deparei com uma amiga de grupo que parecia querer competir comigo me deixava inseguro pois tinham medo de ser pior do que ela e essa ansiedade foi aumentando e eu sabia que se eu comesse a competir com ela a nossa amizade não seria a mesma e podia até acabar no pior dos casos. Toda essa situação me deixou muito triste viu inseguro e ansioso e por algum motivo me fez sentir inferior a ela e aos outros, isso com toda certeza afetou negativamente os meus estudos e consequentemente minha aprendizagem.” (Estudante 10)

“Quando em uma apresentação, de uma matéria que eu já não tinha muita facilidade, o professor falou na frente da sala toda debochando do que eu havia falado e de mim no geral. E isso foi algo que depois foi juntando com algumas outras coisas, mas que me influenciou diretamente no que sou hoje no meu aprender. Mas, no geral tenho muitas experiências que avisa até mesmo em uma matéria que tenho dificuldade me sinto mais disposta pelos meus professores principalmente.” (Estudante 22)

“Uma experiência negativa que ocorreu na escola que afetou o meu aprendizado foi um dia que eu vi palavras muito ruins direcionadas a mim vinda de um colega de sala. Isso me chateou e quando relatei ao professor a situação ele disse que eu estava exagerando e que não deveria se me importar com isso. A situação me afetou pois tornou a aula com aquele professor um ambiente inseguro e de tristeza e com medo de que algo parecido voltasse a acontecer.” (Estudante 25)

“Na apresentação de um trabalho meu professor falou que não adiantava eu tentar que não ia conseguir vir que não precisava nem começar a falar porque ele sabia que eu não tinha ideia do top que não queria me escutar. Depois disso não consegui mais sentir vontade nem disposição de estudar essa matéria porque passei a acreditar que não era capaz nem de conseguir realmente fazer. Mas, eu sabia muito bem do tema a ser apresentado, mas nesse momento me senti porque tudo o que eu sabia não era nada.” (Estudante 26)

“Uma vez fui oprimido em sala de aula por uma professora e perdi o interesse na matéria dela.” (Estudante 33)

“Negativo: sempre tive questões com amizade viu já fui menosprezada por colegas de classe pensa que afetou diretamente meus estudos, me deixando triste, desanimada, sem confiança, e às vezes queria até faltar. Afetou nos meus estudos pois tirava meu foco totalmente.” (Estudante 35)

Os resultados desta subcategoria evidenciam que a ausência da afetividade nas relações escolares pode produzir impactos significativos sobre a aprendizagem, a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes. Enquanto os relatos anteriormente analisados demonstraram como experiências de acolhimento fortalecem a confiança e o vínculo com a escola, os depoimentos apresentados nesta seção revelam que situações de humilhação, desvalorização, indiferença ou exclusão são capazes de gerar marcas duradouras na trajetória escolar dos sujeitos. Os estudantes descrevem experiências em que se sentiram desrespeitados, desacreditados ou invisibilizados, evidenciando que a afetividade não se manifesta apenas pela sua presença, mas também por sua ausência.

Um dos aspectos mais recorrentes nos relatos refere-se à desvalorização pública promovida por professores. As falas dos Estudantes 4, 22 e 26 evidenciam situações em que comentários depreciativos, ironias ou demonstrações de descrença em relação às capacidades dos alunos produziram sentimentos de vergonha, insegurança e desmotivação. Esses resultados corroboram as contribuições de Wallon (2007), que destaca que as emoções vivenciadas nas relações sociais possuem papel fundamental na constituição da personalidade e na construção da imagem que o sujeito desenvolve de si mesmo. Quando o estudante é exposto a situações de humilhação diante dos colegas, não está apenas vivenciando um episódio isolado, mas uma experiência que pode repercutir sobre sua autoconfiança e sua relação com o conhecimento.

Os relatos também evidenciam que a forma como os professores se dirigem aos estudantes exerce influência direta sobre a motivação para aprender. O

depoimento do Estudante 26 é particularmente expressivo ao demonstrar como uma fala desqualificadora foi suficiente para comprometer sua disposição para estudar determinada disciplina. Esse resultado aproxima-se das reflexões de Ribeiro (2010), que destaca que a afetividade pode atuar tanto como facilitadora quanto como obstáculo à aprendizagem. Quando o estudante percebe que suas capacidades são desacreditadas ou ridicularizadas, tende a desenvolver sentimentos de incapacidade que interferem diretamente em seu engajamento acadêmico.

A fala do Estudante 10 evidencia de maneira particularmente clara a relação entre experiências afetivas negativas e a construção de sentimentos de inferioridade. Ao relatar que a comparação com uma colega gerou insegurança, ansiedade e sensação de ser inferior aos demais, o estudante demonstra como determinadas experiências sociais podem afetar profundamente a percepção de competência. Essa interpretação aproxima-se das análises realizadas anteriormente nesta pesquisa, nas quais o não aprendizado foi frequentemente associado a sentimentos de incapacidade, insuficiência e inferioridade. Os dados sugerem que experiências relacionais negativas podem reforçar essas percepções e contribuir para a construção de identidades acadêmicas fragilizadas.

Os relatos também evidenciam que experiências de ruptura afetiva possuem consequências que ultrapassam o momento em que ocorreram. Alguns estudantes afirmam que determinadas situações continuam influenciando sua relação com a aprendizagem mesmo após longos períodos. A fala do Estudante 22, ao afirmar que uma experiência de humilhação “influenciou diretamente no que sou hoje no meu aprender”, demonstra como determinados episódios podem permanecer presentes na memória escolar e influenciar a forma como os estudantes se percebem em situações de aprendizagem. Esse resultado reforça as discussões de Wallon (2007) sobre o papel das emoções na constituição da subjetividade e evidencia que as experiências afetivas vividas na escola podem produzir efeitos duradouros.

Ao mesmo tempo, os relatos permitem observar que os estudantes estabelecem uma relação clara entre clima emocional e desempenho acadêmico. Sentimentos de tristeza, ansiedade, insegurança e desânimo são frequentemente associados à perda de concentração, à redução do interesse pelos estudos e ao enfraquecimento da motivação para aprender. Essa percepção converge com as análises de Leão, Falabelo e Ramos (2023), que destacam que as emoções influenciam diretamente a forma como os estudantes atribuem significado às

experiências escolares. Quando predominam experiências emocionais negativas, a aprendizagem tende a ser associada ao sofrimento, ao medo e à frustração.

De maneira geral, os resultados demonstram que as experiências de ruptura afetiva possuem potencial para comprometer não apenas o bem-estar emocional dos estudantes, mas também sua relação com a aprendizagem e com a própria escola. Os relatos evidenciam que a humilhação, a desvalorização, a exclusão e a indiferença produzem sentimentos de insegurança, incapacidade e desmotivação, afetando diretamente o engajamento acadêmico. Esses achados reforçam as contribuições dos referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa e indicam que a afetividade não pode ser compreendida apenas como um elemento desejável das relações educativas, mas como uma condição fundamental para a construção de ambientes escolares que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. A ausência dessa dimensão revela-se tão significativa quanto sua presença, evidenciando que as experiências afetivas negativas também desempenham papel importante na constituição das trajetórias escolares e dos significados atribuídos à aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as concepções sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem por estudantes do Ensino Médio. Para isso, buscou descrever as percepções dos estudantes sobre a afetividade, verificar como eles a reconhecem em seus processos de ensino e aprendizagem e identificar os sentimentos positivos e negativos associados às experiências escolares. Os resultados obtidos permitem afirmar que a afetividade ocupa posição central na forma como os jovens significam a escola, a aprendizagem e as relações estabelecidas em seu cotidiano educativo. Longe de ser percebida como um elemento periférico ou complementar, a afetividade emerge como dimensão constitutiva da experiência escolar, articulando-se continuamente aos processos cognitivos, às relações interpessoais e à construção da identidade dos estudantes.

A revisão bibliográfica realizada permitiu identificar que a produção científica recente converge para o reconhecimento da afetividade como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos analisados, independentemente da etapa de ensino investigada, apontam que relações pedagógicas fundamentadas em respeito, empatia, diálogo e acolhimento favorecem a motivação, a autoconfiança, o engajamento e a construção do conhecimento. Entretanto, também foi constatado que a maior parte das pesquisas concentra-se na Educação Infantil e nos anos iniciais da escolarização, sendo o Ensino Médio um segmento ainda pouco explorado.

A análise dos documentos oficiais permitiu identificar uma situação igualmente relevante. Embora a afetividade apareça associada às ideias de formação integral, desenvolvimento socioemocional, convivência e projeto de vida, raramente é tratada de maneira explícita e aprofundada nos documentos normativos voltados ao Ensino Médio. Observa-se que a dimensão afetiva está presente de forma implícita em diferentes dispositivos legais, mas ainda ocupa posição secundária quando comparada às competências cognitivas e aos resultados acadêmicos. Tal constatação revela uma tensão entre os discursos contemporâneos sobre formação integral e a limitada explicitação da afetividade nos documentos que orientam a educação brasileira.

Cabe ainda destacar que, a instituição de ensino em que os estudantes participantes dessa pesquisa são vinculados, assume em seu projeto pedagógico valores o compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano, tendo na

própria trajetória instituição uma preocupação com propostas educacionais inovadoras voltadas para a formação ampla dos estudantes, ultrapassando a dimensão estritamente acadêmica. Nesse sentido, os resultados obtidos junto aos estudantes parecem dialogar diretamente com esses princípios institucionais. As concepções de afetividade identificadas nas narrativas discentes revelam forte valorização das relações interpessoais, do acolhimento, da segurança emocional e do sentimento de pertencimento. Da mesma forma, as experiências relatadas demonstram que os estudantes reconhecem nos professores importantes referências de apoio, escuta e orientação, inclusive em situações que extrapolam os conteúdos curriculares. Tais aspectos sugerem que os valores institucionais relacionados à formação humana e ao desenvolvimento integral encontram ressonância nas experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

Os dados evidenciaram que os estudantes concebem a afetividade a partir de três grandes dimensões interdependentes: os vínculos interpessoais, a segurança emocional e a ética relacional. A afetividade foi associada à construção de laços de amizade, confiança e companheirismo, mas também à possibilidade de ser acolhido, respeitado e reconhecido em sua singularidade. Além disso, os participantes relacionaram a afetividade a valores como empatia, inclusão, respeito às diferenças e consideração pelo outro, indicando que ela é compreendida não apenas como expressão emocional, mas também como princípio que orienta as relações humanas no ambiente escolar. Essas concepções revelam que os estudantes atribuem à escola uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, reconhecendo-a como espaço de convivência, pertencimento e desenvolvimento humano.

Em relação às percepções sobre a influência da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, os resultados mostraram que os estudantes reconhecem forte impacto das relações afetivas sobre sua participação, motivação, interesse pelos conteúdos e disposição para aprender. Os relatos indicaram que ambientes marcados pela confiança e pela ausência de julgamentos favorecem a expressão de dúvidas, a participação em atividades e a construção de uma postura mais ativa diante da aprendizagem. Da mesma forma, a qualidade da relação estabelecida com os professores foi apontada como fator que influencia diretamente o interesse pelas disciplinas e o engajamento acadêmico. Os estudantes demonstraram perceber que aprender não depende exclusivamente de competências cognitivas, mas também das condições emocionais e relacionais que sustentam o processo educativo.

Os resultados da TALP reforçaram essa compreensão ao demonstrarem que o ato de aprender está associado predominantemente a sentimentos de felicidade, realização, competência, inteligência, segurança e confiança. Em contrapartida, a experiência de não aprender foi frequentemente relacionada a sentimentos de incapacidade, tristeza, insegurança, inferioridade e desorientação. Esses achados revelam que o desempenho escolar não é vivenciado apenas como resultado acadêmico, mas como experiência que interfere diretamente na autoestima, na autopercepção e no valor que os estudantes atribuem a si mesmos. A aprendizagem, portanto, não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas participa ativamente da constituição subjetiva dos jovens.

Os dados provenientes da escala de sentimentos também evidenciaram que os estudantes reconhecem a aprendizagem como experiência profundamente atravessada por emoções. Sentimentos positivos como alegria, ânimo, tranquilidade, segurança e otimismo foram amplamente associados ao aprender. Entretanto, sentimentos como ansiedade, medo, tristeza e desânimo também apareceram com elevada frequência, revelando que a experiência escolar é marcada simultaneamente por expectativas positivas e tensões emocionais. Particularmente no contexto do Ensino Médio, etapa caracterizada por pressões relacionadas ao desempenho, às avaliações e às escolhas futuras, a aprendizagem parece ser vivida como experiência que mobiliza intensamente a dimensão afetiva.

Outro resultado relevante refere-se às representações construídas pelos estudantes sobre a prática docente afetiva. O professor considerado afetivo foi descrito como aquele que escuta, acolhe, respeita as individualidades, demonstra paciência diante das dificuldades, utiliza estratégias didáticas que favorecem a participação e reconhece o estudante em sua integralidade. Os participantes valorizam professores que conseguem equilibrar proximidade e profissionalidade, estabelecendo relações pautadas pelo diálogo, sem renunciar a sua função pedagógica. Nesse sentido, a afetividade não foi associada à permissividade ou à ausência de limites, mas à construção de relações humanas qualificadas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

As experiências concretas relatadas pelos participantes também demonstraram que a afetividade produz efeitos significativos na trajetória escolar. Situações de acolhimento, incentivo, escuta e apoio emocional foram frequentemente lembradas como experiências que fortaleceram a confiança, reduziram a ansiedade e ampliaram

a disposição para aprender. Em contrapartida, episódios de humilhação pública, desvalorização, indiferença ou ausência de apoio apareceram associados à perda de interesse, à insegurança e ao sofrimento emocional. Esses resultados evidenciam que a afetividade não se manifesta apenas em discursos ou intenções pedagógicas, mas se concretiza em ações cotidianas que podem aproximar ou afastar os estudantes do processo educativo.

As contribuições desta pesquisa situam-se justamente nesse ponto. Ao dar voz aos estudantes, o estudo evidencia que a afetividade não constitui um aspecto acessório da escolarização, mas um elemento central na forma como os jovens vivenciam a aprendizagem. Os resultados reforçam a necessidade de que escolas, sistemas educacionais e programas de formação docente reconheçam a afetividade como componente constitutivo da prática pedagógica. Isso implica compreender que ensinar envolve também criar condições emocionais, relacionais e éticas que favoreçam o desenvolvimento humano em sua integralidade. Do ponto de vista da formação docente, os resultados sugerem a necessidade de ampliar discussões sobre afetividade, relações interpessoais, desenvolvimento socioemocional e escuta pedagógica nos cursos de licenciatura e nos processos de formação continuada. Embora a literatura reconheça a importância dessas dimensões, elas ainda aparecem de forma limitada na formação profissional, o que pode dificultar sua incorporação consciente nas práticas educativas.

Como toda investigação, este estudo apresenta limitações. A pesquisa foi realizada em uma única instituição privada e contou com a participação de estudantes de uma mesma série escolar, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, foram investigadas exclusivamente as perspectivas dos estudantes, não contemplando as percepções de professores, gestores ou familiares. Também não foram realizadas observações das práticas pedagógicas, o que poderia ampliar a compreensão das relações entre discursos e experiências concretas. Por essa razão, futuros estudos poderão ampliar a investigação para diferentes redes de ensino, contextos socioculturais e etapas da Educação Básica. Também se mostram promissoras pesquisas que incluam a perspectiva dos professores e gestores, bem como investigações que analisem a relação entre afetividade, saúde mental, permanência escolar, projeto de vida e desempenho acadêmico. Da mesma forma, estudos longitudinais poderão contribuir para compreender como as experiências

afetivas vivenciadas na escola repercutem ao longo da trajetória educacional dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a afetividade constitui uma dimensão fundamental da experiência escolar e da aprendizagem. Os resultados desta pesquisa corroboram os pressupostos de Wallon, Piaget e Vygotsky ao evidenciarem que cognição e afetividade não podem ser compreendidas de forma dissociada. Aprender, para os estudantes participantes deste estudo, significa simultaneamente conhecer, sentir, relacionar-se e construir sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo. Reconhecer essa realidade representa um passo importante para a construção de práticas educativas mais humanizadas, capazes de promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos sujeitos e a efetivação de uma educação comprometida com a formação humana em sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARISTO, Eliziane de Fátima; DEBONA, Thaís Sutilli; HALLAL, Renato. Afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: relação professor e aluno. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 4, 2023.

AMORIM, G. de C. L.; CALIL, A. M. G. C. A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada. *Devir Educação*, Lavras, [s. l.], vol. 4, no 1, p. 93–114, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENDA, J. A afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes. 2015. Dissertação - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BORGES, C. dos S.; GRAFFUNDER, L. Afetividade e ensino médio: o impacto desta relação para a aprendizagem. Ponta Grossa: [s. d.], 2022.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 35, p. 208, 16 fev. 2017. BRASIL, S.-G.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Claudio. A relação professor-aluno e a afetividade no ensino de Ciências do Ensino Médio: levantamento bibliográfico do cenário educacional brasileiro. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 111, p. 148–169, 2020.

CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Claudio. Percepções discentes sobre relação professor-aluno e afetividade no ensino de Ciências. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 9, n. 1, p. 74–87, 2023.

CARMINATTI, Bruna. A relação professor-aluno e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de ciências no ensino médio. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2018.

CAZALLA-LUNA, N.; MOLERO, D. Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 22, n. 1, p. 215–233, 2018.

CHAVES, Adriana da Silva *et al.* A afetividade na relação professor-aluno no Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 7, p. 1888–1896, 2023.

CORRÊA, Crístia Gonçalves Lopes. a Relação Entre Afeto E Cognição: Perspectivas Teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, p. 1–9, 2024.

COSTA, C. M. da. Diálogo acerca das competências sociemocionais e suas interfaces com a BNCC e a formação docente. *Revista Internacional Educon*, [s. l.], vol. 1, no 1, p. e20011006, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, N. A. O.; ALMEIDA, N. M. C. B. de; TALAMONI, A. C. B. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. *Educere - Revista da Educação*, [s. l.], vol. 20, no 2, 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição ed. São Paulo: [s.n.].

GONZÁLEZ, R. P.; GONZÁLEZ, M. J. A.; SAN JOSÉ, C. C. Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos Educativos*, v. 20, p. 11–26, 2017.

GRANJA, A. M. A.; COSTA, N.; REBELO, J. A Escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Lusofona de Educacao*, n. 18, p. 141–153, 2011.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos *et al.* Afetividade para inclusão na educação infantil. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, 2023.

GUTIERREZ, J. P. F. PERCEPÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA. [s.l.] Universidade Federal de São Paulo, 2022.

IGLESIAS, A. E. V. et al. Las emociones positivas y su relación con el rendimiento académico en la materia de métodos de investigación. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, v. 20, n. 2, p. 102–115, 2020.

LEÃO, Dionéia Sanches; FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira; RAMOS, Sirlane de Jesus Damasceno. O significado das dimensões afetivas e emocionais nas

interações de ensino aprendizagem na escola. *Revista Foco*, v. 16, n. 11, p. 1–22, 2023.

LEITE, Joici De Carvalho *et al.* Estágio supervisionado de docência em Química: um relato de experiência do momento de observação em turmas do ensino médio. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 7, n. 1, p. 200–209, 2023.

LEITE, S. A. DA S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012.

LIMA, J. I. DE. Sobre aprendizagem e afetos: a mediação pedagógica no ensino de Química como espaço para superação de dicotomias. [s.l.: s.n.].

LUZ, Líbia Araujo da; RAMOS, Evódio Mauricio Oliveira. Afetividade e a relação pedagógica entre professores e estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. *Dialogia*, n. 46, p. 1–17, 2023.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, v. 20, p. 11–30, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.

MELO, Agnaldo Ferreira de *et al.* Afetividade e ludicidade na educação: Potencializando a criatividade no processo de ensino e aprendizagem da matemática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 3, p. 1470–1480, 2024.

MELO, K. E. da S. *et al.* Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela BNCC (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a Educação Infantil. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, [s. l.], vol. 5, no 9, 2020.

MESQUITA, A. V. F. da S. *et al.* Afetividade na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [s. l.], vol. 7, no 10, p. 2107–2120, 2021.

NEVES, Hugo Bachini; ESPERANÇA, Joice Araújo. Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica. *Educação em Foco*, v. 27, n. 51, 2024.

OSTI, A.; NOGUEIRA, B. L. DA C. N.; PISSINATTI, I. A afetividade e a satisfação como elementos intervenientes do contexto de aprendizagem. In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, S. A. (Org.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 103-122.

PAIXÃO, A. Afetividade e educação: um estudo da BNCC sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2022. Dissertação - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

PAIXÃO, Aline Raquel Cardoso; GALEGO, Luís Gustavo da Conceição. Afetividade, Letramento Científico e Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Biologia. *Revista FSA*, v. 21, n. 2, p. 171–188, 2024.

PINHEIRO, Arthur William Santos; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Afetividade, ensino e esporte: um ensaio teórico. *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 6, p. 1–12, 2024.

RIBEIRO, M. L. Affectivity in the teaching relationship. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3, p. 403–412, 2010.

SANTOS, Charlene Carneiro Quinto dos; RIBEIRO, Marinalva Lopes. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, 2023.

SANTOS, Martha Daniele; PEREIRA, Daniane; ANTUNES, Joeli Teixeira. Os afetos e a formação docente: Princípios para práticas inclusivas da diversidade humana. *The Specialist*, v. 45, n. 2, 2024.

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

SILVA, Paulo Ricardo da. Afetividade e formação docente: reflexões acerca de uma prática pedagógica no Ensino Superior. *Devir Educação*, v. 8, n. 1, p. 1–18, 2024.

SOUZA, Izabelly Karolyna Dantas de *et al.* Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, 2023.

SOUZA, Nathália Inácio de; GEADA, Natasha Moutinho; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Afetividade e lúdico no jogo do desenvolvimento social infantil. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, v. 7, n. 2, 2023.

SOUZA, Raquel Rosa de; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC, sob a umbrellla da afetividade. *Revista EntreLinguas*, v. 10, n. 1, 2024.

VITAL, S. C. C.; URT, S. D. C. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. *Revista Teias*, [s. l.], vol. 23, no 71, p. 256–268, 2022.

WATSON, D.; CLARK, L. A.; TELLEGEN, A. Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. ***Journal of Personality and Social Psychology***, v. 54, n. 6, p. 1063–1070, 1988.