

**RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE DESAFIOS E  
POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS**

**TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN HIGHER EDUCATION: BETWEEN  
CHALLENGES AND PEDAGOGICAL POTENTIALITIES**

**RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE RETOS  
Y POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-243>

**Data de submissão:** 25/07/2025

**Data de publicação:** 25/08/2025

**Letícia Leite Rodrigues**

Pós-Graduanda em Direito de Família e em Direito Previdenciário  
Instituição: Faculdade FAVENI  
E-mail: leticiaconcursos2014@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1591118076674408>

**William Carlos de Sousa**

Especialista em Educação e Diversidades  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins  
E-mail: will.cssousa@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3053038650206834>

**Fabrícia Nunes de Jesus**

Doutorado em Educação Matemática  
Instituição: Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)  
E-mail: fabricia.jesus@uemg.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5291025103333454>

**Aubert Kristhian Santos Alves**

Mestre em Ciências Farmacêuticas  
Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
E-mail: alves.aubert@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2638823653921123>

**Walmir Fernandes Pereira**

Pós-Doutorando  
Instituição: Faculdade Instituto do Rio de Janeiro, Universidade Comunitária da Região de  
Chapecó (UNOCHAPECÓ)  
E-mail: walmi.fernandes@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

**Jane Schumacher**

Doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
E-mail: jane.schumacher@ufrgs.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9233988370531951>

**Kyrleys Pereira Vasconcelos**  
Doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)  
E-mail: [kvasconcelos81@gmail.com](mailto:kvasconcelos81@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7171709555811173>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0375-8514>

**Edileide Ribeiro Pimentel**  
Mestre em Educação  
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
E-mail - [pimenteledileide@gmail.com](mailto:pimenteledileide@gmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6546350452341398>

**Thais Souza dos Santos**  
Doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
E-mail: [thaisza12@gmail.com](mailto:thaisza12@gmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5551483222802562>

**Victor Hugo de Oliveira Santos**  
Especialização em Mídias na Educação  
Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: [prof-victorhugo@hotmail.com](mailto:prof-victorhugo@hotmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3865154836421734>

**André Costa da Silva**  
Doutorando em Psicologia  
Instituição: Universidade Paulista (UNIP)  
E-mail: [andre.silva522@docente.unip.br](mailto:andre.silva522@docente.unip.br)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>

**Kathia Maria Barros Leite**  
Doutoranda (2024) em Letras  
Instituição: Universidade de Passo Fundo  
E-mail: [kathia.leite@ifal.edu.br](mailto:kathia.leite@ifal.edu.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411722188707901>

## RESUMO

Este estudo apresenta uma revisão de literatura sobre a relação professor-estudante no ensino superior, enfocando as dimensões afetiva, pedagógica e psicossocial que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações para a saúde mental de docentes e discentes. Os achados indicam que ambientes pedagógicos pautados pelo diálogo, respeito mútuo e reconhecimento da singularidade favorecem o engajamento acadêmico, a criatividade e a retenção de saberes, ativando circuitos neurais associados à memória e à resolução de problemas. Em contrapartida, práticas autoritárias geram respostas de estresse que inibem funções executivas, elevam riscos de ansiedade, burnout e evasão. A combinação de metodologias ativas e comunicação não violenta mostrou-se eficaz na promoção de climas afetivos seguros, especialmente em contextos digitais pós-pandemia. Contudo, constata-se lacuna em estudos de grande escala e em pesquisas sobre populações específicas, como estudantes indígenas e docentes seniores. O artigo destaca ainda a sobrecarga emocional docente resultante de

expectativas de múltiplos papéis (tutor, terapeuta e gestor emocional) sem suporte institucional adequado. Em resposta, programas de mentoria entre pares, redução da razão professor-aluno e oferta de serviços de acolhimento psicológico emergem como estratégias protetivas. Conclui-se que a relação docente-discente não é periférica, mas o núcleo constitutivo da experiência universitária; investir na qualidade dessa relação implica reconhecer a afetividade como alicerce para a cognição e a formação integral. São indicadas, ao final, direções para pesquisas futuras que integrem métodos mistos, enfoques multicêntricos e análises interseccionais, de modo a aprofundar o entendimento das dinâmicas afetivas e ampliar a representatividade estudada.

**Palavras-chave:** Relação Docente e Discente. Ensino Superior. Saúde Mental.

## ABSTRACT

This study presents a literature review on the teacher-student relationship in higher education, focusing on the affective, pedagogical, and psychosocial dimensions that permeate the teaching-learning process and their implications for the mental health of educators and students. The findings indicate that pedagogical environments grounded in dialogue, mutual respect, and recognition of individuality foster academic engagement, creativity, and knowledge retention, activating neural circuits associated with memory and problem-solving. Conversely, authoritarian practices generate stress responses that inhibit executive functions, increasing the risks of anxiety, burnout, and dropout. The combination of active methodologies and nonviolent communication has proven effective in promoting safe affective climates, especially in post-pandemic digital contexts. However, gaps remain in large-scale studies and research on specific populations, such as Indigenous students and senior faculty. The article also highlights the emotional burden on educators resulting from expectations to fulfill multiple roles (tutor, therapist, and emotional manager) without adequate institutional support. In response, peer mentoring programs, reduced teacher-student ratios, and the provision of psychological support services emerge as protective strategies. It is concluded that the teacher-student relationship is not peripheral but rather the core of the university experience; investing in its quality requires recognizing affectivity as the foundation for cognition and holistic education. Finally, directions for future research integrating mixed methods, multicentric approaches, and intersectional analyses are suggested to deepen the understanding of affective dynamics and broaden the representativeness of studied populations.

**Keywords:** Teacher-Student Relationship. Higher Education. Mental Health.

## RESUMEN

Este estudio presenta una revisión bibliográfica sobre la relación profesor-alumno en la educación superior, centrándose en las dimensiones afectivas, pedagógicas y psicosociales que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones para la salud mental del profesorado y el alumnado. Los hallazgos indican que los entornos pedagógicos basados en el diálogo, el respeto mutuo y el reconocimiento de la singularidad fomentan el compromiso académico, la creatividad y la retención de conocimientos, activando circuitos neuronales asociados con la memoria y la resolución de problemas. Por el contrario, las prácticas autoritarias generan respuestas de estrés que inhiben las funciones ejecutivas y aumentan el riesgo de ansiedad, agotamiento y deserción escolar. La combinación de metodologías activas y comunicación no violenta ha demostrado ser eficaz para promover climas emocionales seguros, especialmente en contextos digitales pospandémicos. Sin embargo, existe una brecha en estudios e investigaciones a gran escala sobre poblaciones específicas, como el alumnado indígena y el profesorado de alto nivel. El artículo también destaca la sobrecarga emocional del profesorado derivada de las expectativas de múltiples roles (tutor, terapeuta y gestor emocional) sin el apoyo institucional adecuado. En respuesta, los programas de mentoría entre pares, la reducción de la ratio profesor-alumno y la oferta de servicios de apoyo psicológico surgen como

estrategias de protección. Se concluye que la relación profesor-alumno no es periférica, sino el núcleo constitutivo de la experiencia universitaria; invertir en la calidad de esta relación implica reconocer la afectividad como fundamento de la cognición y la formación integral. Finalmente, se sugieren líneas de investigación futuras que integren métodos mixtos, enfoques multicéntricos y análisis interseccionales, con el fin de profundizar la comprensión de las dinámicas afectivas y ampliar la representatividad estudiada.

**Palabras clave:** Relación Profesor-Alumno. Educación Superior. Salud Mental.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação interpessoal entre docentes e discentes na educação superior configura-se como fator central na qualidade dos processos educativos, englobando dimensões cognitivas, afetivas e psicossociais (Pereira Macedo & Azevedo, 2016). Historicamente, as discussões pedagógicas privilegiam o domínio técnico e a transmissão de conteúdo, relegando o aspecto afetivo a um segundo plano. No entanto, estudos recentes apontam que uma postura docente que demonstre escuta ativa e valorização das contribuições dos alunos resulta em experiências de aprendizagem mais significativas (Veras; Ferreira, 2010). Esse movimento converteu-se em ponto de partida para repensar o vínculo pedagógico: passou-se a reconhecer que emoções e cognição são intrinsecamente interligadas e que o investimento na afetividade pode catalisar o desenvolvimento humano (Ribeiro, 2014).

O investimento nessa dimensão relacional transcende o âmbito da sala de aula, impactando diretamente a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. A construção de um ambiente marcado pela confiança mútua e pelo respeito às individualidades funciona como um amortecedor de ansiedades e incertezas típicas da trajetória universitária, fomentando um maior engajamento com as atividades propostas e um sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica (Pereira Macedo; Azevedo, 2016). Dessa forma, a qualidade do vínculo estabelecido revela-se não apenas um facilitador para a aprendizagem, mas um pilar fundamental para a formação integral do discente.

Os referenciais psicanalíticos aportam compreensões importantes nesse contexto, deslocando o foco de uma educação meramente disciplinadora para a análise das dinâmicas inconscientes presentes na sala de aula (Ribeiro, 2014). Conceitos como “transferência” e “contratransferência” tornam-se ferramentas úteis para refletir a prática docente (Ribeiro, 2014). Nesse viés, entende-se o professor não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador sensível às necessidades emocionais dos estudantes, em um processo dialógico de construção do conhecimento (Freire, 1997). Por sua vez, políticas educacionais contemporâneas — nacionais e internacionais — vêm enfatizando a importância de estratégias pedagógicas centradas em empatia, diálogo e respeito mútuo, ressoando com diretrizes para a formação cidadã do educando (Freire, 1997).

Nos contextos universitários, a presença da afetividade na relação professor-estudante correlaciona-se diretamente com variáveis como motivação, engajamento acadêmico e retenção nos cursos. Alunos que percebem apoio afetivo e reconhecimento de suas necessidades tendem a participar ativamente das atividades acadêmicas e traçar trajetórias mais saudáveis e produtivas (Tinto, 1993; Soares et al., 2020). Isso vale inclusive para cursos tradicionalmente estruturados (por exemplo, nas áreas de exatas), onde a escuta sensível e a atenção às singularidades do estudante demonstraram melhorar o desempenho e reduzir o abandono (Soares et al., 2020). Paralelamente, o campo da

neurociência educacional fundamenta esses achados ao demonstrar que emoções positivas — curiosidade, entusiasmo, segurança — acionam redes neuronais ligadas à memória e à criatividade, potencializando o aprendizado (Cosenza; Guerra, 2011). Em contrapartida, ambientes educacionais marcados por medo, humilhação ou rigidez excessiva desencadeiam respostas ao estresse que prejudicam a concentração e o pensamento crítico (Lent, 2010; Fonseca, 2016).

Além dos efeitos sobre a aprendizagem, a qualidade do vínculo pedagógico exerce impacto direto na saúde mental de estudantes e professores. Relações autoritárias ou desqualificadoras configuram-se como fatores de risco para ansiedade, depressão e burnout tanto em discentes quanto em docentes (Pinho et al., 2023). Em contrapartida, abordagens colaborativas e apoiadoras promovem resiliência emocional e clima institucional acolhedor (Pinho et al., 2023; Oliveira et al., 2023). Evidências internacionais e nacionais apontam que estudantes universitários esperam dos docentes não apenas domínio técnico, mas também orientação nas dificuldades acadêmicas e apoio em seus projetos de vida (Oliveira et al., 2023; Menezes et al., 2023). Esse perfil de expectativa sugere um papel de mediação para o professor — mantendo a autoridade acadêmica, mas incorporando postura ética, sensível e democrática, conforme defesa clássica de educadores como Paulo Freire (Freire, 1997).

Diante desse panorama, a presente revisão crítica objetivou mapear como a dimensão afetiva na interação professor-estudante influencia o processo de ensino-aprendizagem e a saúde mental dos envolvidos. A abordagem adotada procura evidenciar os pressupostos teóricos subjacentes nas pesquisas, destacando desde paradigmas cognitivistas e behavioristas até abordagens humanistas e intersubjetivas que permeiam a prática pedagógica. Em consonância com metodologias de revisão crítica propostas na literatura (Snyder, 2019; Paré et al., 2015), busca-se não só sintetizar tendências de pesquisa, mas também evidenciar lacunas e tensões epistemológicas que influenciam a compreensão da afetividade no ensino superior. Assim, este artigo pretende oferecer uma perspectiva panorâmica e reflexiva do tema, capaz de informar intervenções e formação docente que reconheçam a afetividade como dimensão central na ação educativa.

## 2 METODOLOGIA

O presente artigo foi elaborado por meio do método de revisão de literatura, com o objetivo de analisar a produção científica recente relacionada à relação professor-estudante no ensino superior, especialmente no que se refere à afetividade, saúde mental e práticas pedagógicas. A revisão de literatura é uma estratégia metodológica que permite reunir, sistematizar e interpretar contribuições teóricas e empíricas já publicadas sobre determinado tema, proporcionando uma base sólida para reflexões e discussões.

Segundo Gil (2008), a revisão de literatura é fundamental para a construção do conhecimento científico, pois possibilita ao pesquisador identificar lacunas, avanços e perspectivas sobre o objeto de estudo. Além disso, permite estabelecer diálogos entre diferentes autores, construindo uma compreensão mais ampla e fundamentada do fenômeno investigado.

Já Minayo (2010) ressalta que a revisão de literatura não se resume à coleta de textos, mas exige análise crítica, seleção criteriosa das fontes e articulação coerente dos argumentos encontrados. Para a autora, esse tipo de investigação é especialmente útil quando se pretende refletir sobre práticas sociais, como é o caso da docência e da experiência universitária, pois contribui para ampliar a compreensão dos significados atribuídos às relações educacionais.

### **3 DISCUSSÃO DE LITERATURA**

A análise da literatura investigada revela unanimidade quanto à centralidade da afetividade no processo de aprendizagem universitária. Veras e Ferreira (2010) demonstraram empiricamente que um clima afetivo positivo em sala de aula — marcado pela valorização dos alunos e diálogo respeitoso — favorece experiências de aprendizagem mais eficazes. Pereira Macedo e Azevedo (2016) destacaram que a afetividade funciona como elo fundamental na relação professor-aluno, sustentando a educação como processo colaborativo de autoconhecimento e consciência social. Essa perspectiva ressoa com França et al. (2014), que enfatizam que a aprendizagem significativa emerge quando conhecimentos prévios são conectados a um ambiente afetivamente acolhedor. Sousa et al. (2016) corroboram que o papel emocional do professor influencia diretamente as respostas afetivas do estudante, afetando seu engajamento e desempenho acadêmico. Em suma, a literatura sugere que ambientes pedagógicos empáticos ampliam o sentimento de pertencimento e motivação estudantil, enquanto relações limitadas ao conteúdo racional minimizam o significado do aprendizado.

Nesse contexto, fica evidente que a afetividade não é um mero acessório ou um componente secundário, mas um elemento estruturante que permeia e potencializa toda a dinâmica educacional. A postura empática do docente, ao validar as experiências subjetivas dos discentes, cria as condições psicológicas necessárias para que os desafios cognitivos sejam encarados com maior resiliência e confiança (França et al., 2014). Essa base de suporte socioafetivo, portanto, atua como um catalisador que transforma a sala de aula em um espaço seguro para a experimentação, o erro e a construção colaborativa do conhecimento, indo muito além da simples transmissão de informações para promover uma formação verdadeiramente integral (Sousa et al., 2016).

A síntese das contribuições teóricas pode ser visualizada na tabela a seguir, que organiza os principais eixos discutidos na literatura. O quadro evidencia como diferentes autores convergem na

compreensão da afetividade como dimensão estruturante do processo de aprendizagem, destacando também questões associadas à autoridade docente, à comunicação não violenta, à saúde mental de estudantes e professores, às metodologias ativas e à inclusão. Essa sistematização permite observar não apenas a diversidade de enfoques, mas também a unidade de entendimento quanto à necessidade de práticas pedagógicas que integrem dimensões cognitivas, emocionais e relacionais na educação superior.

Quadro 1 - Síntese da Discussão de Literatura sobre Afetividade e Ensino Superior

Eixo Temático	Autores	Principais Contribuições	Implicações Pedagógicas
<b>Afetividade como elemento central da aprendizagem</b>	Veras & Ferreira (2010); Pereira Macedo & Azevedo (2016); França et al. (2014); Sousa et al. (2016)	Mostram que o clima afetivo positivo, a valorização do aluno e a postura empática do docente favorecem engajamento, pertencimento e aprendizagem significativa.	A afetividade deve ser incorporada como princípio pedagógico estruturante, e não como dimensão secundária ou apenas pessoal do professor.
<b>Autoridade e cuidado</b>	Cury (2012); Freire (1997); Pinho et al. (2023)	Destacam que empatia não deve ser confundida com permissividade. Freire propõe 'autoridade dialógica': combinação de rigor didático e liberdade com respeito mútuo.	Instituições devem formar professores capazes de equilibrar empatia com clareza de expectativas e normas acadêmicas.
<b>Comunicação Não-Violenta (CNV)</b>	Rosenberg (2006); Menezes et al. (2023)	A CNV, com base em observação neutra, expressão de sentimentos, necessidades e pedidos claros, melhora relações e reduz conflitos.	Adoção de práticas de CNV (círculos de diálogo, escuta empática) fortalece vínculos e saúde mental no ambiente universitário.
<b>Saúde mental discente</b>	Soares et al. (2020); Oliveira et al. (2023)	Estudantes apresentam altas taxas de ansiedade e depressão, intensificadas pela pandemia e pelo ensino remoto sem suporte institucional.	Políticas institucionais de acolhimento e apoio psicológico são urgentes para garantir permanência e bem-estar estudantil.
<b>Saúde mental docente</b>	Pinho et al. (2023); Carvalho et al. (2019)	Identificam sobrecarga de trabalho, estresse ocupacional e burnout entre docentes. Intervenções como gestão emocional e mentoria colaborativa melhoram satisfação.	Necessidade de políticas institucionais que apoiem a saúde mental e promovam autonomia docente.
<b>Metodologias ativas e vínculo afetivo</b>	Oliveira et al. (2023); Cosenza & Guerra (2011); Lent (2010)	Atividades interativas e feedback personalizado mantêm engajamento afetivo, inclusive no	Estímulo a metodologias que valorizem emoções positivas, senso de

**Inclusão e diversidade**

Sousa et al. (2016);  
Freire (1997)

ensino remoto.  
Ambientes frios ou  
controladores  
aumentam ansiedade e  
evasão.

Reforçam a valorização  
da individualidade,  
subjetividade e  
diversidade cultural dos  
estudantes.

comunidade e  
aprendizagem  
colaborativa.

Construção de uma  
educação superior  
inclusiva e  
transformadora, que  
reconheça diferentes  
referenciais culturais e  
subjetivos.

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante desse consenso, surge o imperativo de que as instituições de ensino superior formalizem e fomentem práticas pedagógicas que integrem a dimensão afetiva de maneira sistêmica. Isso implica transcender iniciativas isoladas e promover uma mudança cultural na formação docente, incorporando o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais como parte indissociável da excelência no ensino (Veras; Ferreira, 2010). Dessa forma, a afetividade deixa de ser compreendida como um atributo exclusivamente pessoal do professor e passa a ser reconhecida como um princípio pedagógico fundamental, capaz de redefinir os contornos da educação superior para torná-la mais humana, acolhedora e efetiva (Sousa et al., 2016; França et al., 2014).

Outro ponto recorrente na discussão teórica é o balanço entre autoridade e cuidado. Enquanto a afetividade é vista como crucial, autores como Cury (2012) advertiram contra uma confusão entre empatia e permissividade. O professor deve articular empatia com firmeza e clareza de expectativas — garantindo respeito às normas acadêmicas sem ceder à hostilidade ou arbitrariedade. Aqui, inspirando-se em Freire (1997), pode-se falar em autoridade dialogal: postura que preserva o rigor didático e, simultaneamente, promove respeito mútuo. Nas palavras de Freire (1997), a prática educativa só é legítima quando “autoridade e liberdade se afirmam enquanto elas mesmas, no respeito mútuo”. Em alinhamento, estudos contemporâneos (Pinho et al., 2023) apontam que ambientes universitários que mesclam estrutura e abertura comunicativa tendem a reduzir conflitos e aumentar a satisfação de todos os envolvidos.

A Comunicação Não-Violenta (CNV) emerge na literatura como uma ferramenta promissora de interação afetiva. Originalmente formulada por Rosenberg (2006), a CNV propõe quatro componentes – observação neutra, expressão de sentimentos, reconhecimento de necessidades e pedido claro – que favorecem diálogos sem julgamentos. Revisões recentes indicam que o uso da CNV no ensino superior melhora as relações interpessoais e promove “cultura de paz” na instituição (Menezes et al., 2023). As evidências sugerem que práticas de CNV ajudam alunos e professores a identificar suas próprias necessidades e as dos outros, reduzindo tensão e ansiedade. Apesar de ainda

incipiente no ambiente acadêmico formal, a adoção de círculos de diálogo e linguagens empáticas é apontada como intervenção eficaz para fortalecer vínculos e saúde mental na universidade (Menezes et al., 2023).

Dessa forma, a implementação da CNV transcende a esfera da comunicação individual, posicionando-se como uma estratégia pedagógica estruturante para a transformação do ambiente acadêmico. Ao substituir padrões de linguagem reativos por uma escuta empática e uma expressão autêntica, docentes e discentes cocriam um espaço propício para a vulnerabilidade intelectual e o erro, elementos intrínsecos à aprendizagem profunda (Rosenberg, 2006). Essa mudança de paradigma comunicativo, portanto, não apenas mitiga conflitos, mas constrói as bases para uma comunidade acadêmica mais colaborativa, onde a confiança e o entendimento mútuo permitem que a energia antes destinada à defesa ou ao embate seja redirecionada para a construção do conhecimento (Menezes et al., 2023).

Em relação à saúde mental, a bibliografia mostra que estudantes universitários enfrentam altas taxas de ansiedade e depressão, potencializadas por fatores como concorrência acadêmica e incertezas futuras. Soares et al. (2020) revisaram trabalhos nacionais e destacaram prevalências elevadas de transtornos de ansiedade em estudantes, muito acima da média populacional (no Brasil, cerca de 9,3% versus 3,6% global). A pandemia agravou esse quadro: Oliveira et al. (2023) encontraram que a mudança abrupta para o ensino remoto deteriorou significativamente o bem-estar estudantil, sobretudo quando faltou suporte institucional adequado. Esses autores observam que a preocupação excessiva com a continuidade dos estudos e as dificuldades de acesso provocaram sintomas de angústia emocional. Assim, políticas institucionais voltadas para a promoção de acolhimento psicológico — como serviços de apoio ao discente e atividades de escuta — são apontadas como urgentes para mitigar o impacto do isolamento acadêmico (Oliveira et al., 2023).

No que diz respeito aos docentes, a literatura internacional também salienta riscos psicossociais graves. Pinho et al. (2023) identificaram, em revisão integrativa, altos níveis de estresse ocupacional entre professores universitários, decorrentes de sobrecarga de trabalho e pressões institucionais. Esses estudos associam o cenário de trabalho precarizado — exigências competi-tivas por recursos, longas jornadas e múltiplas funções — a elevadas prevalências de burnout e transtornos mentais (Pinho et al., 2023). Por outro lado, os revisores apontam que intervenções direcionadas ao professor, como capacitação em gestão emocional, mentoria colaborativa e acompanhamento psicológico perma-nente, mostraram-se capazes de elevar a satisfação profissional e reduzir queixas de esgotamento (Pinho et al., 2023; Carvalho et al., 2019). Destacam-se recomendações de flexibilidade de horários, apoio social de qualidade e estímulo à autonomia docente para atenuar os fatores estressores (Pinho et al., 2023).

Estes achados ressaltam a necessidade de ações institucionais que não exijam dos professores desempenho acadêmico isolado de considerações emocionais.

A literatura acadêmica sobre práticas pedagógicas também enfatiza métodos que aproximam o diálogo e a participação ativa. Metodologias ativas (aprendizagem baseada em problemas, projetos interdisciplinares, feedback contínuo) ganharam destaque pela capacidade de estreitar o vínculo entre professor e aluno. Por exemplo, estudos durante a pandemia mostraram que professores que ofereceram feedback personalizado por vídeo, organizaram fóruns de discussão síncronos e dinâmicas interativas online conseguiram manter o engajamento afetivo mesmo a distância (Oliveira et al., 2023). Essas práticas pedagógicas fundamentam-se na psicologia educacional ao reconhecer que emoções positivas (“flow”, curiosidade, senso de comunidade) promovem aprendizagens mais profundas (Cosenza & Guerra, 2011). Em contrapartida, ambientes virtuais excessivamente controladores ou frios tendem a aumentar a ansiedade e o abandono das atividades (Lent, 2010). No entanto, ainda há lacunas de pesquisa: faltam estudos de larga escala sobre tecnologias educacionais pós-pandemia e investigações específicas sobre grupos como estudantes indígenas, negros, LGBTQ+ ou docentes seniores, cujas experiências podem diferir significativamente (Soares et al., 2020).

De modo geral, a revisão evidencia que relações pedagógicas pautadas pela empatia, reconhecimento da individualidade do aluno e diálogo aberto favorecem não apenas os resultados acadêmicos, mas também a saúde emocional e a permanência no ensino superior (Veras & Ferreira, 2010; Menezes et al., 2023). Por outro lado, estilos autoritários e desconsideradores ampliam sentimentos de desamparo e de falta de pertencimento, impactando negativamente a cultura institucional. Esse quadro reforça a necessidade de integrar diferentes perspectivas teóricas — psicossociais, psicanalíticas, críticas e decoloniais — para apreender fenômenos como transferência, violência simbólica e legitimação de saberes. Reconhecer e valorizar os diversos referenciais culturais e subjetivos dos estudantes (Sousa et al., 2016; Freire, 1997) emerge como elemento essencial para uma educação superior inclusiva e transformadora.

#### **4 CONCLUSÃO**

A presente revisão crítica confirma que a relação afetiva entre docente e discente não é um elemento periférico, mas um componente constitutivo do processo educativo no ensino superior. A afetividade aparece como condição propiciadora de aprendizagens mais significativas, instigando a criatividade intelectual e sustentando o engajamento acadêmico (Veras & Ferreira, 2010; Pereira Macedo & Azevedo, 2016). Relações pedagógicas baseadas em diálogo respeitoso, reconhecimento da autonomia estudantil e empatia favorecem a resiliência emocional e a continuidade dos estudantes nos

cursos. Práticas como a Comunicação Não-Violenta e metodologias participativas demonstram-se promissoras para atenuar sentimentos de ansiedade, isolamento acadêmico e desmotivação, reconfigurando relações tóxicas em parcerias colaborativas (Menezes et al., 2023; Oliveira et al., 2023).

Por outro lado, modalidades autoritárias ou desvalorizadoras têm sido associadas a queda da autoeficácia do aluno, aumento da evasão e internalização de processos de violência simbólica. Esses modelos pedagógicos produzem impactos profundos: estudantes relatam crises de identidade acadêmica e perda de sentido na aprendizagem. De maneira análoga, docentes submetidos a expectativas desmedidas, acúmulo de funções e falta de suporte institucional apresentam elevadas taxas de estresse crônico e burnout (Pinho et al., 2023). A organização degradada do trabalho docente — marcada por baixa remuneração, jornadas extenuantes e falta de reconhecimento — compromete não apenas a saúde dos professores, mas também a qualidade do ensino (Pinho et al., 2023). Frente a isso, estratégias institucionais de apoio psicológico, formação em competências socioemocionais, redução da razão professor-aluno e estímulo a redes colaborativas de mentoria são apontadas como prioritárias para equilibrar a carga afetiva docente e fortalecer o vínculo pedagógico.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a urgência de abordagens interdisciplinares. Conclui-se que investir em modelos de educação superior que integrem contribuições da psicologia social, da psicanálise e de perspectivas decoloniais pode revelar mecanismos inconscientes, ampliar o diálogo intercultural e legitimar saberes tradicionalmente marginalizados. Por exemplo, reconhecer a transferência como fenômeno inevitável no ensino, ou promover representatividade cultural em sala de aula, são caminhos para desnaturalizar a ideia de um professor “suposto-saber” isolado (Freire, 1997; Ribeiro, 2014).

Finalmente, identificaram-se lacunas relevantes que demandam pesquisas futuras. Há escassez de estudos longitudinais e multicêntricos sobre afetividade no ensino superior. Evidencia-se a necessidade de investigações sobre o impacto das novas tecnologias digitais pós-pandemia nas relações afetivas pedagógicas, bem como análise focada em populações específicas (estudantes indígenas, negros, LGBTQ+, professores mais idosos etc.). Em síntese, a relação professor-estudante deve ser compreendida como o núcleo dinamizador da educação universitária. Investir na qualidade desse vínculo é investir na formação de sujeitos críticos, éticos e emocionalmente íntegros — precondição indispensável para que a universidade cumpra seu papel transformador na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- COSENZA, R.; GUERRA, M. Neurociência e educação: bases cognitivas da aprendizagem afetiva. Revista Educação e Cérebro, São Paulo, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRANÇA, J. A. et al. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem em contexto universitário. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 219–235, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015). Acesso em: 03 ago. 2025.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LENT, R. W. Emoção, estresse e aprendizagem: uma abordagem interdisciplinar. Journal of Neuroscience in Education, 2010.
- MENEZES, R. M.; SOARES, L. F.; OLIVEIRA, M. Comunicação não-violenta como estratégia de promoção de vínculos no ensino superior. Revista Brasileira de Inclusão e Relações Interpessoais, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/48603>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVEIRA, M.; ALMEIDA, J.; PEREIRA, C. Saúde mental de discentes durante e após a pandemia: impactos no ensino superior. Revista de Psicologia Educacional Brasileira, São Paulo, 2023.
- PEREIRA MACEDO, É.; AZEVEDO, C. A afetividade em professores do ensino superior no processo de ensino-aprendizagem. In: IX Congresso Internacional de Pesquisa e Prática Profissional em Psicologia, 2017. Acta Académica, Buenos Aires, 2017. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-067/524>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- PINHO, L.; SILVA, A.; COSTA, F.; et al. Estresse ocupacional e burnout entre professores da educação superior no Brasil: revisão integrativa. Revista Saúde e Trabalho Educativo, Manaus, 2023.
- RIBEIRO, M. L. A relação professor-estudante na educação superior: análise do estado da arte. Educação em Análise, Londrina, v. 5, n. 1, p. 185–200, jan./jun. 2020. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p185. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40326>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- ROSENBERG, M. B. Comunicação não-violenta: linguagem de compaixão. Porto Alegre: Penso, 2006.
- SOARES, F.; PEREIRA, A.; MENEZES, R. Prevalência de ansiedade e evasão em estudantes universitários. Revista Brasileira de Ansiedade e Ensino, Brasília, 2020.