

EDUCAÇÃO COM AFETO: ENSINANDO COM O CORAÇÃO E A RAZÃO

EDUCATION WITH AFFECTION: TEACHING WITH HEART AND REASON

EDUCACIÓN CON AFECTO: ENSEÑAR CON CORAZÓN Y RAZÓN

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-015>

Data de submissão: 02/08/2025

Data de publicação: 02/09/2025

Lucineia Nascimento da Cruz

Especialista em Docência na Diversidade para a Educação Básica

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: Lucineia.nc@hotmail.com

Daisy Diana Gonçalves Godoy

Especialista em Docência na Diversidade para a Educação Básica

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: Daisydiana@hotmail.com

Luize Moraes de Almeida

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: MUST University

E-mail: luize.tissuru@gmail.com

Mari de Souza

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: marisouzaw@yahoo.com.br

Jussara Silva dos Santos

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: MUST University

E-mail: jussara_psi@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo teve como objetivo analisar criticamente o papel da afetividade na prática docente e no processo de aprendizagem significativa, tomando como eixo central a relação entre emoção, cognição e racionalidade técnico-instrumental no contexto escolar. O tema tratou da relevância das dimensões emocionais no ensino e da forma como o afeto se vinculou à ética do cuidado e à formação docente, ao mesmo tempo em que enfrentou limitações impostas por políticas educacionais centradas em metas e produtividade. A metodologia foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela seleção e análise de textos científicos publicados entre 2020 e 2025 em bases digitais, com critérios de inclusão pautados na pertinência temática, atualidade e rigor acadêmico. Os resultados evidenciaram que a afetividade constitui condição fundamental para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento das relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que revelou contradições nas práticas escolares marcadas pela racionalidade instrumental. Concluiu-se que, embora haja amplo respaldo teórico para a valorização do afeto no ensino, persistem lacunas na formação docente e nas políticas educacionais, o que reforçou a necessidade de examinar as investigações sobre esse campo. Assim, o estudo destacou

a importância de integrar a dimensão afetiva às práticas pedagógicas como estratégia para promover processos educativos mais humanizados e transformadores.

Palavras-chave: Humanização. Vínculo. Subjetividade. Neoliberalismo. Acolhimento.

ABSTRACT

The article aimed to critically analyze the role of affectivity in teaching practice and in the process of meaningful learning, focusing on the relationship between emotion, cognition, and technical-instrumental rationality within the school context. The theme addressed the relevance of emotional dimensions in education and the way in which affect was linked to the ethics of care and teacher education, while also confronting the limitations imposed by educational policies centered on goals and productivity. The methodology was based on a bibliographic research, characterized by the selection and analysis of scientific texts published between 2020 and 2025 in digital databases, with inclusion criteria guided by thematic pertinence, recency, and academic rigor. The results showed that affectivity constituted a fundamental condition for meaningful learning and for strengthening pedagogical relationships, while also revealing contradictions in school practices marked by instrumental rationality. It was concluded that, although there is broad theoretical support for valuing affect in teaching, gaps persist in teacher training and in educational policies, which reinforces the need to further investigate this field. Thus, the study highlighted the importance of integrating the affective dimension into pedagogical practices as a strategy to promote more humanized and transformative educational processes.

Keywords: Humanization. Bond. Subjectivity. Neoliberalism. Welcoming.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar críticamente el papel de la afectividad en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje significativo, centrándose en la relación entre la emoción, la cognición y la racionalidad técnico-instrumental en el contexto escolar. El tema abordó la relevancia de las dimensiones emocionales en la docencia y cómo el afecto se ha vinculado a la ética del cuidado y la formación docente, a la vez que enfrenta las limitaciones impuestas por las políticas educativas centradas en las metas y la productividad. La metodología se basó en una investigación bibliográfica, caracterizada por la selección y el análisis de textos científicos publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos digitales, con criterios de inclusión basados en la relevancia temática, la actualidad y el rigor académico. Los resultados demostraron que la afectividad es una condición fundamental para el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de las relaciones pedagógicas, a la vez que revelaron contradicciones en las prácticas escolares marcadas por la racionalidad instrumental. El estudio concluyó que, si bien existe un amplio respaldo teórico para la valoración del afecto en la docencia, persisten lagunas en la formación docente y las políticas educativas, lo que refuerza la necesidad de examinar la investigación en este campo. Así, el estudio destacó la importancia de integrar la dimensión afectiva en las prácticas pedagógicas como estrategia para promover procesos educativos más humanizados y transformadores.

Palabras clave: Humanización. Vínculo. Subjetividad. Neoliberalismo. Recepción.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade, por muito tempo relegada ao campo do subjetivo e do não-científico, passou a ocupar lugar de destaque nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo diante do reconhecimento de que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem a operações meramente racionais ou cognitivas. O crescente interesse por práticas pedagógicas que levem em consideração a dimensão emocional dos sujeitos escolares revelou a necessidade de compreender o papel do afeto na construção do conhecimento, na mediação docente e na formação de vínculos significativos. Nesse cenário, emergiu a importância de discutir a presença da afetividade como elemento estruturante da prática educativa, especialmente em um contexto de intensificação da racionalidade técnico-instrumental nas escolas. O presente artigo se situou-se nesse campo de investigação ao propor a análise crítica da relação entre afeto, aprendizagem e políticas educacionais, tomando como base autores que compreendem a educação como prática ética, relacional e transformadora.

A escolha por esse tema se justifica pela constatação de que, embora a literatura especializada reconheça a relevância da afetividade nos processos formativos, ainda há um distanciamento entre esse reconhecimento teórico e as práticas escolares efetivamente implementadas. A motivação para esta pesquisa partiu da percepção de que o discurso pedagógico frequentemente incorpora o afeto como ideal, mas as condições concretas de trabalho docente, a organização curricular e a lógica institucional das escolas nem sempre favorecem sua vivência plena. Além disso, tornou-se evidente a carência de espaços formativos que promovam o desenvolvimento de competências emocionais no âmbito da formação inicial e continuada de professores. A urgência de discutir o tema se reforçou diante dos efeitos psicológicos e emocionais agravados no ambiente escolar, especialmente no período pós-pandemia, em que questões de acolhimento e cuidado tornaram-se ainda mais visíveis.

A partir dessa problemática, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: ‘Qual é o lugar da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, e de que forma ela contribui para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas humanizadas em contextos marcados pela racionalidade técnico-instrumental?’ Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral analisar criticamente o papel da afetividade na prática docente e no processo de aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (1) discutir a afetividade como condição para a construção do conhecimento; (2) examinar o papel da ética do cuidado na atuação docente e sua relação com a pedagogia do afeto; e (3) identificar os limites impostos pelas práticas escolares orientadas por metas, desempenho e racionalidade gerencial à construção de vínculos afetivos no espaço educativo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica. Fundamentou-se na análise interpretativa de textos acadêmicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, selecionados por sua relevância teórica e proximidade com o objeto de estudo. Conforme apontado por Santana e Narciso (2025), “a metodologia deste estudo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise de obras e textos publicados que tratam de metodologias científicas aplicadas à educação” (p. 1579). Foram utilizados recursos digitais, como a base de dados SciELO, que reúne periódicos científicos de acesso aberto com reconhecimento internacional, bem como bibliotecas acadêmicas físicas e virtuais. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: ‘afetividade’, ‘formação docente’, ‘aprendizagem’, ‘cuidado’ e ‘educação’. Os critérios de inclusão abrangeram textos que tratassem diretamente da relação entre afeto e ensino, com recorte temporal recente, enquanto os critérios de exclusão eliminaram documentos opinativos ou desprovidos de rigor metodológico. A pesquisa, dessa forma, buscou garantir um embasamento teórico consistente e atualizado.

O artigo firmou-se nas contribuições de autores como Santos *et al.* (2025), Corrêa (2024) e Dias *et al.* (2024), cujas reflexões permitiram a articulação entre afetividade, cognição, ética do cuidado e crítica às políticas educacionais neoliberais. Santos *et al.* (2025) abordaram a pedagogia do encontro, enfatizando o papel do vínculo e da escuta no processo de humanização da prática docente. Corrêa (2024) discutiu a indissociabilidade entre emoção e cognição, com respaldo na neurociência e na psicologia histórico-cultural. Já Dias *et al.* (2024) ofereceram elementos para compreender como o cuidado e o afeto podem ser incorporados nas práticas escolares de forma intencional e ética, mesmo diante de obstáculos institucionais significativos.

O desenvolvimento do trabalho foi estruturado em três eixos principais. No primeiro, intitulado ‘A afetividade como condição epistemológica da aprendizagem significativa’, discutiu-se como a emoção, o interesse e o vínculo influenciam a assimilação do conhecimento, com base em aportes teóricos que reconhecem o sujeito como ser integral. No segundo, denominado ‘Pedagogia do afeto e ética do cuidado na formação docente e nas práticas escolares’, foram analisadas as competências relacionais necessárias à docência, bem como a relevância da escuta, da presença ética e do reconhecimento simbólico do aluno. Por fim, no terceiro, ‘Desafios e contradições da afetividade na escola sob a lógica da racionalidade técnico-instrumental’, abordaram-se os limites impostos por políticas educacionais centradas na produtividade, nas metas e na eficiência, que acabam por inviabilizar práticas pedagógicas sustentadas pela afetividade.

O artigo foi dividido em cinco partes. Após esta ‘Introdução’, a seção de ‘Metodologia’ detalhou os procedimentos técnicos e teóricos utilizados para a seleção e análise das fontes. Em seguida, o corpo principal do texto foi organizado nos três tópicos temáticos anteriormente descritos.

A seção de ‘Resultados e Discussões’ apresentou as interpretações construídas a partir do diálogo entre os dados bibliográficos e os objetivos da pesquisa. Por fim, as ‘Considerações Finais’ retomaram as principais conclusões, refletiram sobre os limites do estudo e propuseram encaminhamentos para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi estruturada com base em uma pesquisa de natureza bibliográfica, que se caracteriza pela análise crítica e sistemática de textos acadêmicos previamente publicados sobre o tema em questão. Conforme sustentam Santana e Narciso (2025), “a metodologia deste estudo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise de obras e textos publicados que tratam de metodologias científicas aplicadas à educação” (p. 1579). Essa abordagem possibilitou o levantamento, a seleção e a interpretação de produções científicas relevantes que abordam a afetividade no contexto educacional, especialmente em sua articulação com a aprendizagem, a formação docente e as tensões geradas pela racionalidade técnico-instrumental nas escolas.

O percurso metodológico foi organizado em três etapas principais. Inicialmente, procedeu-se à definição do recorte temático e à delimitação dos objetivos da pesquisa, com ênfase na identificação dos autores que discutem a afetividade como elemento formativo e epistemológico. Em seguida, realizou-se a seleção dos materiais, utilizando como critérios principais a atualidade das publicações (com prioridade para textos publicados entre 2020 e 2025), a pertinência teórica em relação ao tema proposto e o reconhecimento das fontes por editoras ou periódicos científicos de credibilidade acadêmica. Por fim, os textos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica e interpretativa, que permitiu identificar convergências, divergências e lacunas conceituais. Os instrumentos utilizados incluíram recursos digitais e físicos, como exemplificado por Santana e Narciso (2025), ao afirmarem que,

[...] a pesquisa utilizou recursos digitais e físicos para acessar os materiais, incluindo bibliotecas acadêmicas, plataformas online de periódicos e editoras reconhecidas (p. 1579).

Dentre os recursos digitais, optou-se pela base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), que consiste em uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos de acesso aberto, principalmente da América Latina e Caribe. Essa base foi escolhida por sua confiabilidade, amplitude temática e facilidade de acesso a textos completos, criteriosamente avaliados por pares.

As palavras-chave empregadas na busca foram selecionadas com o objetivo de refletir de forma direta e objetiva os principais eixos do estudo. Utilizou-se a combinação dos termos ‘afetividade’, ‘aprendizagem’, ‘formação docente’, ‘ética do cuidado’, ‘relação professor-aluno’ e ‘educação’. Tais termos foram aplicados de maneira isolada e combinada, a fim de ampliar o espectro de resultados e garantir a diversidade de abordagens teóricas. As buscas foram realizadas prioritariamente nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos indexados na base.

Quanto aos critérios de inclusão, foram considerados os textos que abordavam de forma explícita a relação entre afetividade e processo educativo, publicados em revistas científicas com avaliação por pares, nos idiomas português, espanhol ou inglês, e no intervalo temporal previamente definido. Por outro lado, foram excluídas obras de caráter opinativo, publicações sem respaldo metodológico ou textos que tratavam do afeto de forma genérica, sem articulação direta com o campo educacional. O conjunto de procedimentos adotados permitiu alcançar os objetivos delineados, ao oferecer um arcabouço teórico consistente para sustentar a discussão empreendida ao longo do trabalho.

3 A AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A compreensão da afetividade como elemento estruturante da aprendizagem representa uma ruptura com concepções pedagógicas que subordinam a emoção à racionalidade. Essa abordagem valoriza o reconhecimento da dimensão emocional como parte constitutiva do processo cognitivo, o que tem sido sustentado por autores como Santos *et al.* (2025), Corrêa (2024) e Dias *et al.* (2024). Em oposição à tradição que fragmenta razão e sentimento, esses autores defendem que o aprender efetivo ocorre quando o sujeito está subjetivamente implicado naquilo que se propõe a conhecer.

Nesse sentido, Corrêa (2024) destaca que “aprender não é apenas um ato racional e lógico, mas uma vivência subjetiva” (p. 4), o que implica considerar que o conhecimento não se forma isoladamente das condições emocionais do sujeito. A esse respeito, Dias *et al.* (2024) afirmam que, ao se sentir valorizado e acolhido, o estudante desenvolve autoconfiança e engajamento, favorecendo seu desempenho. A afetividade, portanto, não opera como adereço periférico, mas como condição necessária para a construção de significados que conferem sentido ao conteúdo escolar.

Além disso, pesquisas recentes em neurociência corroboram essa articulação entre emoção e cognição, indicando que ambas compartilham circuitos neurais interdependentes, o que reforça a tese de que a aprendizagem significativa requer envolvimento emocional (Corrêa, 2024). Tais evidências fornecem sustentação empírica ao que a pedagogia crítica já afirmava em termos filosóficos: a

aprendizagem exige a implicação subjetiva do estudante e, portanto, requer o investimento afetivo. A partir dessa perspectiva, Santos *et al.* (2025) interpretam o amor pedagógico como categoria epistêmica e política, reforçando a tese freireana segundo a qual a neutralidade afasta o sujeito do conhecimento.

Convém observar que, mesmo a partir de perspectivas distintas, os autores convergem na ideia de que o afeto potencializa o processo de construção do saber. Para Corrêa (2024), o desejo, o interesse e a atenção — condições necessárias à aprendizagem — são atravessados por componentes emocionais, o que sustenta a defesa de uma pedagogia que reconheça e valorize tais dimensões. Do mesmo modo, Santos *et al.* (2025) afirmam que “ao estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, o educador cria um ambiente que favorece o engajamento cognitivo” (p. 21434).

Por outro lado, embora haja consenso quanto à relevância da afetividade, existem nuances entre os referenciais adotados. Enquanto Corrêa (2024) fundamenta sua análise em modelos oriundos das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, Santos *et al.* (2025) recorrem à pedagogia freireana e à ética do reconhecimento. Essa distinção é metodologicamente relevante, pois aponta que os fundamentos da afetividade na aprendizagem podem ser abordados tanto por uma via empírica quanto por uma perspectiva crítico-humanizadora.

A pedagogia freireana, ao enfatizar a amorosidade como prática de liberdade, reforça o compromisso ético e político do educador com a formação integral do estudante. Essa abordagem dialoga com o que Dias *et al.* (2024) propõem ao afirmar que a relação entre professor e aluno deve ser sustentada no afeto e na escuta ativa. Trata-se, aqui, de uma pedagogia da presença, na qual o vínculo humano é condição da ação educativa. A aprendizagem, nesse contexto, torna-se um processo dialógico, situado historicamente e mediado por afetos. Ainda nessa direção, Santos *et al.* (2025) sintetizam tal compreensão ao afirmar:

A afetividade não se configura como um mero adereço da prática educativa, mas sim como uma condição que estrutura a própria possibilidade de apreensão do mundo pelo sujeito, permitindo que o conhecimento se ancore na experiência vivida e ganhe significação concreta (p. 21430).

Como resultado dessa estrutura afetivo-cognitiva, a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito estabelece vínculos com o objeto de estudo e com o contexto em que está inserido. Dias *et al.* (2024) reforçam esse ponto ao afirmar que tais vínculos favorecem atenção, memória e interesse, componentes indispensáveis à internalização do saber. Em outras palavras, é por meio da mediação afetiva que o conhecimento deixa de ser imposição e torna-se construção compartilhada.

Ademais, a ausência de afetividade compromete diretamente a experiência escolar. Conforme demonstrado por Dias *et al.* (2024), “quando o afeto está ausente, o processo de aprendizagem tende a se tornar mecânico, desinteressante e distante das necessidades reais do estudante” (p. 4). Essa constatação aponta para uma contradição frequentemente negligenciada pelas abordagens tecnicistas: ao desconsiderar a dimensão afetiva, tais modelos pedagógicos restringem o alcance formativo da escola e desarticulam o sentido da aprendizagem.

Dessa maneira, a afetividade deve ser compreendida não apenas como uma estratégia didática, mas como estrutura relacional que viabiliza a aprendizagem em sua dimensão integral. Seu papel é formativo, epistêmico e ético, pois implica o reconhecimento do estudante como sujeito sensível, capaz de atribuir sentido ao que aprende. Assim, tanto os aportes teóricos de Corrêa (2024), quanto as proposições de Santos *et al.* (2025) e Dias *et al.* (2024), concordam no entendimento de que o afeto constitui o ponto de partida para uma pedagogia que não dissocia cognição e subjetividade.

4 RECURSOS DIGITAIS E CULTURA PARTICIPATIVA: TRANSFORMAÇÕES COGNITIVAS E PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIA

O advento da cultura digital modificou de maneira significativa a forma como a educação se estrutura, deslocando práticas centradas na transmissão para dinâmicas que valorizam a interação e a colaboração. Santos et al. (2024) explicam que os recursos digitais atuam como mediadores culturais, influenciando diretamente os modos de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. Essa abordagem evidencia que as tecnologias ultrapassam a função instrumental e passam a constituir elementos fundamentais na configuração de novas ecologias de aprendizagem. Nesse contexto, a participação discente passa a ser central. Moura, Mello e Rodrigues (2024, p. 230) afirmam que,

[...] a cultura digital introduz novas formas de participação no processo de alfabetização, em que os alunos não apenas recebem conteúdos, mas também produzem, compartilham e ressignificam informações em ambientes digitais.

Esse movimento vai ao encontro da noção de cultura participativa, na qual o estudante assume papel ativo, contribuindo para a circulação e a transformação do conhecimento em espaços digitais. Marcolino et al. (2024) acrescentam que as competências digitais não podem ser reduzidas ao manejo técnico de ferramentas, mas englobam dimensões críticas e criativas que qualificam a inserção do sujeito na cultura contemporânea. Essa interpretação amplia o entendimento da aprendizagem mediada por tecnologia, mostrando que ela envolve não apenas apropriação de conteúdos, mas

também o desenvolvimento de habilidades para interpretar, criar e interagir criticamente em contextos digitais.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação digital favorece práticas colaborativas que ampliam a participação discente. Marcolino et al. (2024, p. 165) apontam que “os recursos digitais favorecem práticas de colaboração e diálogo que estimulam a participação ativa dos estudantes”. Em consonância, Demuner et al. (2024) destacam que esses recursos ampliam a aprendizagem coletiva, redefinindo os papéis tradicionais da escola e estimulando metodologias centradas na cooperação. Logo, a cultura participativa fortalece tanto o engajamento quanto a responsabilidade compartilhada na construção de saberes.

Além disso, os recursos digitais promovem transformações cognitivas significativas. Moura, Mello e Rodrigues (2024) observam que jogos e aplicativos interativos mobilizam atenção, memória e raciocínio lógico, favorecendo múltiplas formas de pensar e aprender. Santos et al. (2024) reforçam que tais recursos estimulam a curiosidade e a criatividade, especialmente em fases iniciais de escolarização, criando um ambiente propício à experimentação. Portanto, a tecnologia atua como catalisadora de processos cognitivos que extrapolam a simples memorização de conteúdos.

No plano metodológico, Demuner et al. (2024, p. 4994) enfatizam que “a integração de recursos digitais no processo educativo estimula metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida”. Esse ponto indica que a tecnologia não apenas apoia práticas já existentes, mas cria condições para novas formas de ensinar e aprender, mais interativas e contextualizadas. A aprendizagem mediada digitalmente, portanto, não se limita a ser suporte, mas reconfigura o próprio fazer pedagógico.

Um exemplo prático pode ilustrar essa transformação. Em uma turma de ensino fundamental, professores podem propor um projeto interdisciplinar no qual os alunos utilizem uma plataforma colaborativa on-line para produzir podcasts sobre temas ambientais. Nesse processo, cada estudante contribui com pesquisa, roteiro e edição, compartilhando o produto final em redes de aprendizagem da escola. Tal prática, alinhada às ideias de Marcolino et al. (2024) e Demuner et al. (2024), estimula a autoria, a colaboração e a construção coletiva de conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.

Todavia, a adoção de recursos digitais também desafia concepções tradicionais de avaliação. Demuner et al. (2024) argumentam que, ao privilegiar competências como criatividade e colaboração, a aprendizagem mediada por tecnologia demanda instrumentos avaliativos que reflitam essa complexidade. Em consonância, Marcolino et al. (2024) defendem que a escola deve reconhecer a

pluralidade de saberes construídos em ambientes digitais, o que implica rever critérios de aferição e valorizar processos, não apenas resultados.

Em suma, os referenciais analisados indicam que os recursos digitais não apenas dinamizam práticas pedagógicas, mas configuram uma cultura participativa que redefine papéis, metodologias e formas de aprender. Enquanto Santos et al. (2024) e Moura, Mello e Rodrigues (2024) destacam os impactos na autonomia e nas transformações cognitivas, Marcolino et al. (2024) enfatizam as dimensões críticas das competências digitais, e Demuner et al. (2024) apontam os desafios metodológicos e avaliativos. Assim, a articulação desses aportes evidencia que a aprendizagem mediada por tecnologia deve ser compreendida como um processo coletivo, interativo e formador de sujeitos criativos e críticos.

5 PEDAGOGIA DO AFETO E ÉTICA DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A articulação entre a pedagogia do afeto e a ética do cuidado impõe um redirecionamento no modo como se comprehende a atuação docente e o processo educativo. Tal concepção rompe com uma perspectiva tecnicista que restringe a docência ao domínio de conteúdos e metodologias, inserindo a dimensão relacional como constitutiva da prática pedagógica. Para Santos *et al.* (2025), essa pedagogia fundamenta-se na escuta, no acolhimento e na sensibilidade, sendo atravessada por uma ética que reconhece o outro em sua complexidade ontológica e cognitiva. Nessa linha, Corrêa (2024) reforça que o professor, ao se fazer presente afetivamente, amplia sua potência formadora ao estabelecer uma relação de confiança que favorece o desenvolvimento intelectual e emocional do estudante.

Nesse sentido, a afetividade, quando assumida como postura pedagógica, afasta-se de interpretações que a associam à permissividade ou à informalidade. Corrêa (2024) argumenta que “a afetividade, entendida como atitude pedagógica, exige escuta ativa, empatia e reconhecimento do outro como sujeito em processo” (p. 7), o que implica comprometimento ético com a singularidade dos estudantes. Do mesmo modo, Dias *et al.* (2024) observam que o educador, ao adotar uma postura afetiva, qualifica o espaço escolar como ambiente democrático e humanizado, capaz de fomentar o pertencimento coletivo e o respeito mútuo.

Para que tal postura se efetive, no entanto, é necessário repensar os processos de formação docente. A aquisição de competências técnicas deve ser acompanhada da construção de uma sensibilidade pedagógica que envolva disposição para o encontro, escuta ativa e capacidade de reconhecer o outro como sujeito de direitos e saberes. Santos *et al.* (2025) destacam que “a formação

docente precisa incluir o eixo relacional e afetivo como competência pedagógica” (p. 21443), sinalizando a urgência de se considerar o cuidado como dimensão indissociável da atuação profissional.

Além disso, Corrêa (2024) propõe que se ultrapasse a figura do professor técnico, enfatizando a necessidade de um educador que compreenda sua função como agente de mediação simbólica. Para esse autor,

[...] é necessário superar o modelo do professor técnico, centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos, para uma concepção que reconheça o educador como agente de escuta, acolhimento e mediação simbólica entre o mundo e o estudante (p. 9).

Essa concepção encontra eco na proposição de Dias *et al.* (2024), que vê no afeto uma via para fortalecer os vínculos interpessoais e dar sentido à prática educativa. Essa abordagem se torna mais clara quando observada em contextos escolares concretos.

Em uma turma do ensino fundamental, por exemplo, um professor de matemática percebe que determinado aluno tem demonstrado resistência contínua às atividades propostas. Em vez de interpretar tal comportamento como desinteresse ou indisciplina, o docente adota uma postura de escuta e diálogo. Em conversa individual, descobre que o aluno tem enfrentado dificuldades familiares que afetam sua concentração. A partir disso, reorganiza suas estratégias de ensino, oferecendo apoio personalizado, acolhendo as limitações do estudante sem renunciar às expectativas de aprendizagem. Tal atitude, coerente com a ética do cuidado, possibilita que o vínculo seja restaurado e o aluno retome seu processo formativo com mais confiança. Esse exemplo ilustra a transposição prática dos princípios defendidos por Corrêa (2024), Santos *et al.* (2025) e Dias *et al.* (2024) na construção de uma relação pedagógica humanizada e responsiva.

A atuação docente, nesses termos, configura-se como uma prática política orientada por princípios de responsabilidade ética e sensibilidade humana. Conforme afirma Santos *et al.* (2025):

O cuidado não é uma prática assistencialista, mas uma postura pedagógica que reconhece o outro em sua dignidade ontológica e epistemológica. Ele se realiza na escuta, no acolhimento, na sensibilidade para perceber o que o estudante comunica além das palavras (p. 21441).

Dessa forma, o cuidado educativo não pode ser entendido como gesto ocasional ou improvisado. Trata-se de uma escolha ética que demanda intencionalidade e formação continuada. Santos *et al.* (2025) alertam que “a pedagogia do afeto não é um improviso emocional, mas uma escolha ética que exige preparo, disponibilidade e presença autêntica” (p. 21444). A construção de vínculos genuínos entre professor e estudante requer abertura para o diálogo, presença ativa e uma

escuta que acolha não apenas o conteúdo verbal, mas também os sentidos implícitos nas interações cotidianas.

Além disso, Corrêa (2024) observa que a ausência de sensibilidade afetiva no exercício docente pode conduzir a práticas despersonalizadas, que inviabilizam o engajamento discente. “O professor que ignora a dimensão afetiva corre o risco de adotar práticas despersonalizadas, comprometendo o engajamento dos estudantes” (p. 9), alerta o autor. Essa advertência ganha relevância no atual contexto educacional, marcado por práticas normativas que pouco consideram as trajetórias singulares dos sujeitos.

Sob essa ótica, Dias *et al.* (2024) defendem que a ética do cuidado exige compromisso com a formação integral do estudante, implicando atenção constante à sua trajetória e às suas necessidades específicas. A esse respeito, os autores assinalam que “a ética do cuidado na prática docente exige mais do que ações pontuais; ela demanda um olhar constante para o outro, compromisso com sua formação integral e respeito por sua história de vida” (p. 7). Trata-se de uma pedagogia que valoriza a presença ética do educador e a construção coletiva do saber.

Portanto, ao integrar a dimensão afetiva à prática docente, cria-se um campo de possibilidades que ultrapassa os limites da instrução técnica e abre espaço para a constituição de sujeitos autônomos e críticos. A afetividade, nesse contexto, atua como mediadora da relação pedagógica, permitindo que o conhecimento seja construído em ambiente de confiança, reconhecimento e respeito. Dias *et al.* (2024) reforçam essa tese ao afirmarem que “o cuidado, enquanto categoria pedagógica, não pode ser confundido com sentimentalismo” (p. 8).

Em suma, a pedagogia do afeto aliada à ética do cuidado redefine a função docente como prática relacional, ética e política. Ela desloca o foco da performance técnica para o compromisso com a formação humana, com base em princípios de escuta, vínculo e responsabilidade. Assim, conforme propõem Corrêa (2024), Santos *et al.* (2025) e Dias *et al.* (2024), o professor transforma-se em agente de mediação simbólica e ética, capaz de sustentar práticas educativas que promovam o desenvolvimento pleno dos sujeitos e o fortalecimento das relações escolares.

6 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA AFETIVIDADE NA ESCOLA SOB A LÓGICA DA RACIONALIDADE TÉCNICO-STRUMENTAL

A inserção da afetividade no contexto escolar contemporâneo esbarra em uma série de contradições produzidas pela prevalência da racionalidade técnico-instrumental. Essa racionalidade, segundo Santos *et al.* (2025), transforma o processo educativo em um conjunto de operações mecânicas, desvinculadas das relações humanas. Tal lógica converte o professor em executor de

tarefas e o aluno em receptor de comandos, estabelecendo um ambiente pedagógico em que a afetividade é marginalizada. Corrêa (2024) observa que, embora os discursos escolares valorizem a escuta e o acolhimento, a prática efetiva segue organizada por metas, planilhas e avaliações externas, que limitam o espaço da subjetividade na docência.

Com efeito, a padronização das práticas escolares imposta por políticas educacionais gerencialistas compromete o reconhecimento das dimensões afetivas do ensino. Conforme afirma Dias *et al.* (2024),

[...] a escola contemporânea enfrenta um desafio significativo: conciliar o cuidado e o afeto com um modelo educacional ainda fortemente marcado por exigências burocráticas (p. 8).

Nesse contexto, os vínculos pedagógicos tendem a se fragilizar diante da pressão por produtividade e controle. A afetividade, que poderia sustentar um ambiente de escuta e acolhimento, é frequentemente tratada como um obstáculo à objetividade do ensino.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente ao se considerar os efeitos das políticas educacionais de orientação neoliberal sobre o cotidiano escolar. Santos *et al.* (2025) observam que, nesse modelo, a gestão da escola é orientada por metas numéricas, *rankings* de desempenho e mecanismos de avaliação que relegam a segundo plano os vínculos humanos e as necessidades emocionais dos sujeitos. A escuta, nesse cenário, deixa de ser um componente essencial da relação pedagógica, e o cuidado é frequentemente desconsiderado como princípio educativo. Corrêa (2024), ao abordar esse contexto, aponta que há um paradoxo estrutural: embora se espere que o professor desenvolva sensibilidade e empatia, as condições de trabalho impostas pelas instituições frequentemente inviabilizam tais posturas, pois acentuam a sobrecarga e a fragmentação do tempo docente.

Além disso, a ausência de espaços institucionais destinados ao acolhimento subjetivo favorece práticas que tendem a patologizar as manifestações emocionais no espaço escolar. Conforme Santos *et al.* (2025), é comum que estudantes sejam medicalizados por apresentarem comportamentos que não se adequam à lógica produtivista dominante, o que revela uma tentativa de normatizar condutas por meio da supressão da afetividade. Corrêa (2024) também destaca que os professores, muitas vezes, naturalizam seu próprio sofrimento emocional, como se ele fosse um subproduto inevitável da função docente, quando na realidade decorre da negação sistemática da dimensão afetiva no exercício profissional.

Nesse contexto, a ênfase institucional em metas e produtividade afeta diretamente a possibilidade de estabelecer relações interpessoais significativas. Para Dias *et al.* (2024), essa valorização desproporcional do desempenho técnico em detrimento dos vínculos humanos cria um

ambiente escolar adverso à expressão afetiva. Tal cenário dificulta que estudantes se sintam acolhidos e que professores consigam sustentar relações de confiança e escuta, comprometendo, assim, a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. Ao ignorar a dimensão relacional da docência, a escola acaba por fragilizar o próprio sentido de sua função formadora.

Não obstante, é preciso reconhecer que há avanços teóricos consistentes em defesa da afetividade como dimensão fundante da prática pedagógica. No entanto, como observam Corrêa (2024) e Dias *et al.* (2024), tais avanços não têm sido acompanhados por transformações nas estruturas institucionais da escola. As iniciativas ainda são pontuais, desarticuladas dos projetos pedagógicos mais amplos. Isso reforça a dissociação entre teoria e prática, entre discurso e ação. Embora a afetividade seja amplamente defendida nos textos oficiais, ela não encontra suporte material nem simbólico para sua efetivação no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, Corrêa (2024) propõe a superação do modelo de gestão centrado na eficiência técnica. Segundo o autor, “é preciso romper com o modelo de gestão educacional que privilegia a eficiência em detrimento da relação” (p. 12). Essa ruptura exige a reformulação dos currículos, dos parâmetros avaliativos e das condições de trabalho docente, de modo a criar espaço institucional para o afeto como categoria estruturante da pedagogia. Trata-se de uma proposta que exige vontade política, formação crítica e redes de apoio coletivo entre educadores.

A crítica de Santos *et al.* (2025) também se dirige à transformação da escola em espaço de controle, onde “a racionalidade instrumental transforma o professor em operador de protocolos e o estudante em receptor passivo de tarefas” (p. 21427). A negação da afetividade, nesse sentido, é parte de um projeto mais amplo de desumanização da educação, que impede a construção de vínculos pedagógicos autênticos. A imposição de padrões de desempenho, além de reduzir a experiência escolar à lógica da eficiência, obscurece a complexidade das relações que fundamentam o processo de ensinar e aprender.

Tais contradições produzem impactos concretos sobre a saúde emocional dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Dias *et al.* (2024) argumentam que a inexistência de políticas institucionais voltadas ao acolhimento afetivo de estudantes e professores evidencia uma dissonância entre os discursos que defendem uma educação humanizada e as práticas gerenciais que, na realidade, orientam o funcionamento das escolas. Como consequência, observa-se o enfraquecimento das relações pedagógicas e o distanciamento emocional entre os sujeitos, comprometendo tanto o bem-estar quanto a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em resumo, a afetividade na escola contemporânea enfrenta obstáculos estruturais decorrentes de uma racionalidade instrumental que desqualifica o vínculo e o cuidado. Superar tais desafios requer

a reformulação das políticas educacionais, a revisão das práticas institucionais e a valorização do professor enquanto sujeito relacional. Como afirmam Corrêa (2024), Santos *et al.* (2025) e Dias *et al.* (2024), a efetivação da afetividade como dimensão pedagógica não depende apenas da disposição individual do docente, mas de condições objetivas que possibilitem sua presença significativa no cotidiano da escola.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados analisados ao longo deste estudo apontam para a centralidade da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, não como elemento complementar ou periférico, mas como uma condição estrutural para que o conhecimento seja apropriado de forma significativa pelo estudante. Observou-se que a presença de vínculos afetivos entre docentes e discentes favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais receptivos, nos quais o aluno se sente reconhecido em sua subjetividade e, por isso, mais propenso ao engajamento cognitivo. Tais constatações evidenciam que a afetividade atua como mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento, corroborando a perspectiva de que o ato de aprender está intrinsecamente atravessado por dimensões emocionais e relacionais, conforme indicam Corrêa (2024), Dias *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2025).

A análise também permitiu identificar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas na ética do cuidado amplia a eficácia da atuação docente. Professores que adotam uma postura sensível, atenta às necessidades emocionais dos estudantes, tendem a promover interações educativas mais respeitosas, acolhedoras e dialógicas. Esse resultado está em consonância com estudos que demonstram a correlação entre atitudes afetivas e melhoria nos índices de participação, compreensão e permanência dos alunos na escola. A pedagogia do afeto, nesse sentido, não se configura como um recurso subjetivo isolado, mas como uma competência docente que articula dimensões éticas, epistemológicas e políticas do ensino, tal como discutido por Corrêa (2024) e Santos *et al.* (2025).

Contudo, as evidências obtidas também demonstram que o reconhecimento da afetividade como princípio pedagógico encontra obstáculos estruturais. As exigências impostas por modelos educacionais geridos pela lógica da racionalidade técnico-instrumental, pautados em metas, avaliações padronizadas e controle de desempenho, restringem a ação docente e marginalizam as dimensões relacionais do ensino. Tais achados convergem com as críticas desenvolvidas por autores como Dias *et al.* (2024), que argumentam que, embora haja discurso institucional favorável à afetividade, as condições reais de trabalho nas escolas inviabilizam sua efetiva implementação.

Essa contradição revela uma limitação relevante: a efetividade das práticas afetivas depende, em grande medida, de condições institucionais e políticas que possibilitem sua expressão. A afetividade, ainda que desejada, torna-se insustentável quando não há tempo, recursos ou apoio institucional. Esse ponto reforça a leitura de que a afetividade não é atributo individual do docente, mas requer um projeto pedagógico intencional e estruturalmente apoiado, como já analisado por Corrêa (2024).

Alguns resultados, contudo, se mostraram menos previsíveis. Em determinados contextos, identificaram-se professores que, mesmo sob forte pressão institucional e carência de recursos, conseguiram sustentar vínculos afetivos significativos com seus alunos. Essa constatação parece indicar que a afetividade também pode ser uma forma de resistência docente, operando à margem da estrutura e criando espaços de humanização em contextos adversos. Tal interpretação é compatível com estudos que apontam o vínculo como um mecanismo de enfrentamento de práticas desumanizadoras, conforme explorado por Santos *et al.* (2025).

Apesar das contribuições apresentadas, o estudo possui limitações. A análise concentrou-se em uma amostra específica e não considerou variáveis como regionalidade, etapa de ensino ou perfil institucional, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, o recorte teórico priorizou referenciais da psicologia e da pedagogia crítica, o que sugere a necessidade de incorporar, em futuras pesquisas, perspectivas interdisciplinares que ampliem a compreensão da afetividade no contexto escolar. Estudos oriundos da sociologia da educação, por exemplo, poderiam contribuir para problematizar os efeitos das desigualdades sociais na construção dos vínculos afetivos no espaço escolar.

A partir dessas limitações, recomenda-se uma investigação mais detida que articulem afetividade e formação docente inicial, a fim de compreender em que medida os cursos de licenciatura têm preparado futuros professores para lidar com as dimensões emocionais do ensino. Outra frente de pesquisa diz respeito à análise das políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à incorporação (ou ausência) da afetividade como diretriz dos documentos curriculares e das propostas formativas institucionais. Considerando o panorama atual, tais investigações são fundamentais para sustentar práticas pedagógicas mais humanas, críticas e sensíveis às complexidades do processo educativo.

8 CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo central analisar o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua função estrutural na constituição de vínculos pedagógicos,

no favorecimento da aprendizagem significativa e na qualificação das práticas docentes. Com base em uma abordagem teórico-analítica fundamentada nos aportes de autores da psicologia educacional e da pedagogia crítica, o estudo procurou compreender como as dimensões emocionais se articulam com os processos cognitivos e éticos no ambiente escolar. A partir da análise realizada, foi possível responder às perguntas formuladas na introdução e aprofundadas na metodologia, especialmente no que se refere à função mediadora da afetividade no contexto educacional.

O percurso analítico permitiu concluir que a afetividade não é um componente acessório, mas elemento fundante da experiência pedagógica. Identificou-se que a formação docente carece de maior ênfase nas competências relacionais, e que o ambiente escolar ainda se estrutura, em grande medida, sob lógicas técnico-instrumentais que limitam a presença efetiva do cuidado, da escuta e do reconhecimento subjetivo. Os objetivos propostos foram alcançados na medida em que se evidenciou, com base nos referenciais teóricos examinados, que a aprendizagem significativa está diretamente condicionada à presença de vínculos afetivos, que a pedagogia do afeto contribui para práticas mais éticas e humanas, e que há desafios objetivos impostos por políticas educacionais que desconsideram a complexidade emocional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Adicionalmente, constatou-se que a afetividade pode atuar como estratégia de resistência por parte dos docentes diante de contextos escolares adversos, o que aponta para sua potência formativa mesmo em cenários marcados por restrições estruturais. Essa observação amplia a compreensão do tema e reforça a necessidade de sua incorporação nas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Com base nas lacunas identificadas, recomenda-se que futuras pesquisas examinem, de modo empírico, as práticas afetivas no cotidiano escolar, especialmente em realidades marcadas por desigualdades sociais. Também se sugere a investigação do modo como os currículos dos cursos de licenciatura abordam a dimensão afetiva da docência, bem como a análise das diretrizes oficiais da educação básica em relação à presença ou ausência de princípios afetivos nas formulações normativas. Tais desdobramentos poderão contribuir para o avanço do debate e para o fortalecimento de uma educação mais sensível às múltiplas dimensões que constituem o ato pedagógico.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, C. G. L. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 28, 2024, p. e257346.

DIAS, W. R. da C. V. et al. A pedagogia do afeto: como o afeto e o cuidado podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. *Revista FT*, v. 29, n. 140, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. P. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. *ARACÊ*, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. *ARACÊ*, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025.