



A AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL HUMANIZADO

Mailanne Batista Dantas

dantas.mailanne@educadventista.org

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1726-441X>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - FTC. Especialização em Saúde Mental, Psicanálise Clínica e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Jéferson Felipe Gagliato

educ.profgagliato@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEduC/UNEB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana PPGE/UEFS. Docente e Coordenador Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão na Educação Básica e Docência Universitária (GEPIEBDU) do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE)

RESUMO

O artigo apresenta a influência da afetividade nos processos de aprendizagem no contexto da Educação Superior, destacando o papel do professor universitário na construção de ambientes educacionais humanizados. Frente às transformações contemporâneas como a virtualização do ensino, a diversificação dos perfis estudantis e a intensificação das exigências institucionais, os vínculos afetivos entre professores e estudantes têm sido fragilizados. A afetividade não é um elemento acessório, mas uma dimensão estruturante da relação pedagógica, capaz de mobilizar o interesse, sustentar a atenção e fomentar a motivação dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica criteriosa entre os anos de 2019 e 2024, abordando contribuições teóricas que evidenciam o papel da afetividade como estratégia pedagógica intencional. O estudo aponta que práticas docentes que valorizam a escuta, o acolhimento e o reconhecimento das singularidades dos alunos favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a permanência estudantil, o desenvolvimento emocional e a formação integral. Ao reconhecer o afeto como mediação do saber, o artigo propõe uma reconfiguração do papel docente, que deve integrar competências éticas, relacionais e sensíveis

à prática pedagógica. Conclui-se que investir na formação docente com foco na dimensão afetiva é essencial para promover uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes.

Palavras-chave: Afetividade, Formação Docente, Educação Superior, Ambiente Educacional Humanizado.

ABSTRACT

This article examines the influence of affectivity on learning processes in the context of higher education, highlighting the role of university professors in creating humanized educational environments. In the face of contemporary transformations such as the virtualization of teaching, the diversification of student profiles, and the intensification of institutional demands, affective bonds between teachers and students have been weakened. Affectivity is not an ancillary element but a structuring dimension of the pedagogical relationship, capable of stimulating interest, sustaining attention, and fostering student motivation. This qualitative research is based on a careful literature review covering the years 2019 to 2024, addressing theoretical contributions that highlight the role of affectivity as an intentional pedagogical strategy. The study indicates that teaching practices that value listening, support, and recognition of students' singularities promote not only academic performance but also student retention, emotional development, and holistic education. By recognizing affect as a mediator of knowledge, the article proposes a reconfiguration of the teaching role, which should integrate ethical, relational, and sensitivity-based competencies into pedagogical practice. It concludes that investing in teacher training with a focus on the affective dimension is essential to promote a more inclusive, democratic, and transformative education, capable of forming critical and conscious individuals.

Keywords: Affectivity, Teacher Education, Higher Education, Humanized Educational Environment.

INTRODUÇÃO

No cenário atual da Educação Superior, presencia-se uma série de transformações que impactam diretamente a dinâmica acadêmica e a prática docente. Entre elas, destacam-se a intensificação da virtualização dos processos educativos, frente a expansão do acesso às universidades, a diversificação dos perfis estudantis, e a crescente valorização de indicadores de produtividade acadêmica em detrimento das relações pedagógicas. Essas mudanças vêm acompanhadas de exigências cada vez mais complexas, onde professores são chamados a produzir cientificamente em larga escala, cumprir metas institucionais, adaptar-se rapidamente a tecnologias educacionais, além de atender a normativas avaliativas rígidas que muitas vezes se sobrepõem ao tempo da escuta e da presença nos ambientes da Universidade.

Nesse contexto, torna-se visível um afastamento que, embora sutil, é profundamente

significativo, uma vez que há fragilização do vínculo entre professores e estudantes. Trata-se de um distanciamento silencioso que não nasce da negligência, nem do desinteresse, mas do acúmulo de funções e pressões que se impõem ao professor universitário, que passa a dividir sua atenção entre gestão acadêmica, reuniões administrativas, produção científica, avaliações institucionais e, por vezes, um ensino que precisa se adaptar às lacunas estruturais da instituição. Nesse ambiente permeado por formalidades, protocolos e metas de desempenho, corre-se o risco de perder de vista aquilo que constitui o âmago da educação, o encontro humano. O espaço da sala de aula, que deveria ser território de diálogo e presença, pode se tornar um ambiente funcional, esvaziado de vínculos significativos e da escuta sensível que sustenta o processo de ensinar e aprender.

A relação pedagógica, nesse contexto, precisa ser resgatada em sua dimensão afetiva, pois é no afeto que reside a potência transformadora do processo de ensinar e aprender. A afetividade evidencia-se por seu caráter estruturante nas relações pedagógicas, como destaca Souza (2002, p. 1), ao afirmar que “a afetividade é um aspecto que influencia em 90% do caráter e do intelecto do ser humano”. É por meio do afeto que o conhecimento adquire contornos humanos, que os conteúdos se transformam em vivências significativas e que o estudante se permite ser verdadeiramente alcançado pelo saber. Nesse processo, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço físico marcado por estruturas fixas para tornar-se um lugar vivido impregnado de sentidos, presenças e experiências partilhadas.

Nesse sentido, o professor universitário é convocado a assumir um papel que extrapola a mediação técnica do conhecimento. Ele se torna presença significativa, capaz de acolher, escutar e valorizar as singularidades que cada estudante carrega. Sua escuta atenta, sua linguagem, sua postura ética e sua sensibilidade relacional são elementos que influenciam diretamente a qualidade do ambiente de aprendizagem. Um espaço no qual o erro é compreendido como etapa legítima do processo formativo, onde o estudante se sente reconhecido em sua inteireza, é um espaço fértil para a construção do saber. É nesse ambiente que a aprendizagem deixa de ser apenas um acúmulo de conteúdo para se tornar experiência transformadora, capaz de produzir sujeitos mais conscientes, críticos e sensíveis ao mundo que habitam.

A partir dessa compreensão, este trabalho propõe analisar a influência da afetividade na aprendizagem, destacando o papel do professor na construção de um ambiente universitário pelo viés do humanizado na relação com os alunos. A afetividade, aqui, é compreendida não como uma emoção efêmera ou espontânea, mas como uma atitude pedagógica intencional que

estrutura as interações e sustenta os vínculos formativos.

Para isso, a pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica criteriosa, com recorte temporal entre os anos de 2019 a 2024, a fim de dialogar com os debates mais recentes sobre educação, subjetividade e práticas pedagógicas humanizadas na Educação Superior. Ao reunir contribuições de diferentes autores e correntes teóricas, o estudo busca lançar luz sobre como a afetividade pode se constituir em ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes universitários.

Mais do que uma análise conceitual, esta tese se propõe a ser uma reflexão sensível e engajada, que reconhece no ato de ensinar uma oportunidade de encontro ético e profundamente humano. Porque, em última instância, ensinar e aprender são experiências que só se realizam plenamente quando há vínculo, quando há escuta, quando há afeto. E é nesse território entre saberes e sensibilidades que se forja uma educação capaz de transformar não apenas mentes, mas também existências.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada de natureza qualitativa. Adere a revisão de literatura, que por sua vez, entendida aqui não como uma simples escolha técnica, mas como uma postura epistemológica que privilegia o sentido, a compreensão profunda dos fenômenos que atravessam o campo de estudo. Esta escolha não decorre da ausência de dados numéricos, mas sim do reconhecimento de que o objeto em análise. Noronha e Ferreira (2000, p. 191) ao refletirem que a revisão de literatura consiste em:

“estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada”.

O recorte temporal definido para este estudo abrange o período de cinco anos, a saber de 2019 a 2024, intervalo que não foi escolhido aleatoriamente, mas motivado por transformações significativas no campo em que a pesquisa se insere. Trata-se de um tempo que carrega em si marcas sociais, políticas e educacionais que impactaram diretamente as discussões em torno da temática abordada. Ao longo desses cinco anos, empreende-se um processo cuidadoso e comprometido com a ética e o rigor acadêmico, em busca de materiais consistentes que subsidiassem nossas reflexões.

Para a realização deste estudo, conduzimos uma busca sistemática e criteriosa de fontes acadêmicas de relevância comprovada, abrangendo artigos científicos, monografias de graduação, dissertações de mestrado, teses de doutorado e outras publicações reconhecidas no meio acadêmico. Esse levantamento foi realizado com atenção cuidadosa, utilizando plataformas de prestígio, como CAPES, SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de modo a garantir a seleção de materiais confiáveis e significativos.

A escolha das fontes foi orientada pelo objetivo de identificar produções que não apenas aportassem informações consistentes, mas que também estabelecessem diálogos críticos e reflexivos, contribuindo de maneira profunda para a construção e fundamentação teórica desta pesquisa. Esse processo, mais do que uma simples coleta de dados, constituiu um esforço intencional de imersão no conhecimento existente, buscando compreender nuances, debates e perspectivas que pudessem enriquecer a análise e proporcionar uma base sólida para as discussões apresentadas neste estudo.

AMBIENTE EDUCACIONAL HUMANIZADO: CAMINHOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

O ambiente educacional, especialmente no contexto da Educação Superior, configura-se como uma das principais redes de formação do sujeito, sucedendo à família como espaço privilegiado de desenvolvimento humano. É nesse lugar que se entrelaçam experiências cognitivas, afetivas e sociais, promovendo a construção de saberes e identidades. A necessidade de compreender e implementar estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante é fundamental para garantir uma educação equitativa, acessível e transformadora.

Cada indivíduo possui uma dinâmica própria de aprendizagem, marcada por diferentes ritmos, estilos cognitivos e formas de significar o mundo. Segundo Larry Silver (apud Oliveira), o processo de aprender pode ser compreendido em quatro fases interdependentes: entrada de informações, integração, memória e ato motor/saída. Essas etapas evidenciam que a aprendizagem é um fenômeno contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida, e que depende de múltiplos fatores, incluindo os afetivos e relacionais.

Partindo do pressuposto de que todo ser humano nasce com o desejo de aprender e construir conhecimento, Bossa (2000) afirma que a aprendizagem é um processo natural e espontâneo da espécie humana. Quando esse processo não se realiza, há uma ruptura na ordem do desenvolvimento, exigindo uma escuta atenta e uma intervenção cuidadosa para que a vida possa retomar seu curso formativo.

Nesse sentido, a construção de um ambiente educacional humanizado demanda práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos. É necessário que o professor universitário se reconheça como agente de transformação, capaz de criar espaços de escuta, acolhimento e diálogo. Como destaca Passos e Cantero (2022), a integração da afetividade às práticas pedagógicas, à luz das teorias de Wallon e Vygotsky, permite compreender o papel das emoções na motivação, atenção e desempenho dos estudantes, promovendo um ambiente mais eficaz e adaptado às suas necessidades emocionais e culturais.

A afetividade, nesse contexto, não se limita a uma dimensão subjetiva, mas se revela como um instrumento pedagógico que potencializa a aprendizagem e fortalece os vínculos entre professores e estudantes. Estudos como o de Okumura et al. (2018) demonstram que os alunos da Educação Superior reconhecem a relevância da afetividade para seu processo de aprendizagem, destacando que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente universitário pode influenciar diretamente seu engajamento e desempenho acadêmico.

Portanto, para construção de um ambiente educacional humanizado, é necessária uma formação docente que integre a dimensão afetiva como eixo central da prática pedagógica. Isso implica reconhecer a escuta como ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem e promover espaços que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Como destaca Gardner (2009, p.33), “o aprendizado é profundamente atravessado pela afetividade”. Quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados e valorizados, tornam-se mais receptivos ao conhecimento e mais propensos a desenvolver plenamente suas potencialidades.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E (RE)CONFIGURAÇÕES DO PAPEL DO PROFESSOR

A docência por sua vez, se desvela como um campo de constituição de saberes. A palavra docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no *latim docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468). Segundo Araújo (2004), o termo “docência” passou a ser utilizado na Língua Portuguesa em 1916, tornando-se uma expressão relativamente recente no âmbito educacional.

A formação docente, sobretudo no ensino superior, exige um mergulho profundo em processos de compreensão e reflexão sobre o ato de ensinar. Como afirmam Wahlbrinck e Pacheco (2016, p.23) de que “o Ensino não se caracteriza com o simples ato de transferir

conhecimentos por aqueles que sabem àqueles que não sabem”. Desse feito, evidencia que o ensino é um processo dialógico e transformador, em que o conhecimento se constrói na relação e na interação entre sujeitos.

A docência universitária, por sua vez desvela como prática pedagógica, está intimamente ligada às experiências humanas. Por sua vez, Ogasawara (2024, p. 31), afirma:

“A docência é uma das profissões na qual a maioria da população tem contato ao longo da vida e nela são internalizadas formas de atuação, sem que ao menos se reflita sobre as situações vividas. Ao assumir a função docente, muitos acabam reproduzindo ações introjetadas desde os tempos em que ocupavam o lugar de aprendiz”.

Essa reflexão nos convida à autocrítica e à tomada de consciência sobre a própria prática pedagógica. Muitos docentes reproduzem modelos que vivenciaram, sem perceber que o contexto educacional contemporâneo exige novas posturas, mais abertas ao diálogo, à escuta e à afetividade. O professor que não se dispõe a refletir sobre suas experiências corre o risco de perpetuar práticas autoritárias e desumanizadas, distanciando-se da essência do ato educativo.

Nesse mesmo horizonte, a afetividade emerge como elemento fundamental do processo educativo. Conforme afirmam Ribeiro, Silva e Bonfim (2019, p. 1867):

“O afeto está ligado ao ser humano desde o seu nascimento, e irá acompanhá-lo até a sua morte, então o papel do professor tem grande peso quando se fala em afetividade, ele pode motivar e fazer com que o aluno voe alto, ou pode destruir sonhos e fazer com que o aluno deixe de querer seguir em frente. A relação do professor com a afetividade pode resgatar alunos que ninguém acredita em seu potencial, uma matéria que às vezes é odiada ou o ambiente da escola que pode ser temido pela criança pode ser tornar o melhor lugar desde que o professor saiba lidar com as situações”.

Desse feito, vemos que a evidência é o poder transformador da relação afetiva entre professor e aluno. A presença empática e sensível do docente pode ser decisiva na trajetória formativa dos estudantes. Um professor atento ao outro como sujeito, com suas histórias e vulnerabilidades, é capaz de inspirar confiança e de reavivar o desejo de aprender. O afeto, nesse sentido, não é uma dimensão acessória, mas constitutiva do processo educativo, capaz de transformar espaços escolares em lugares de acolhimento e crescimento humano.

Nesse contexto, Ribeiro (2010, p. 405), destaca que:

“Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva”.

Essa constatação revela uma lacuna importante nas formações docentes, que muitas vezes priorizam o domínio técnico e teórico, mas negligenciam o desenvolvimento da sensibilidade e da escuta. Quando a afetividade é ignorada, a relação pedagógica pode se distorcer. Andrade (1990) alerta para o risco de uma relação afetiva perversa, quando o professor, em busca de controle ou autoridade, acaba permitindo ou reforçando práticas de humilhação e exclusão entre os estudantes. Tal postura rompe o pacto ético da docência e fere a dignidade do processo educativo.

A representatividade e o exemplo docente, portanto, possuem um peso significativo na percepção e na motivação dos alunos. Conforme Ribeiro (2010, p. 404):

“Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito”.

Freire (1997, p. 71), reforça essa perspectiva ao afirmar que, na formação docente, é necessário “a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos”. Esta é a “[...] prática educativo-crítica”. Em que o ensino se torna um exercício de humanização, diálogo e compromisso ético.

Nesse sentido, o professor deixa de ser um mero transmissor de saberes e passa a ser um mediador do conhecimento, alguém que provoca o pensamento e desperta o desejo de compreender e transformar o mundo.

Essa relação, Silva (2020, p. 8), destaca “preciso que o professor na universidade não perca de vista a necessidade de criar relações pedagógicas com os estudantes com o objetivo de que possam conhecer a realidade dos seus alunos [...]”. Essa aproximação é o que confere sentido à prática educativa, pois o conhecimento, sem vínculo humano, perde sua potência transformadora. Além disso, Silva (2021, p. 235), reforça que:

“Há muitas ações em jogo, que se concretizam pela complexidade de processos mobilizados na ação de ensinar, visto que, para isso, o docente, por princípio fundante, deve produzir condições para que os estudantes mobilizem seus próprios saberes na perspectiva de construir outros novos. Essa afirmação destaca a importância de uma postura pedagógica que estimule a autonomia, a reflexão e a criatividade dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo de aprendizagem”.

Diante das novas demandas sociais e do perfil diversificado dos estudantes que ingressam no ensino superior, o papel docente precisa constantemente se (re)configurar. Como afirmam, Oliveira e Trindade, 2021, p. 14)

“Entre essas novas configurações, destaca-se as novas demandas sociais, bem como o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior. Isso requer a adoção de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem. Uma das pistas para entender a não participação de professores em cursos de formação, pode, entre outras razões, ser justificado pela pouca articulação entre os objetivos dos cursos oferecidos e o desenvolvimento das necessidades formativas para a prática profissional”.

Entre os principais desafios da docência universitária contemporânea, destaca-se o equilíbrio entre a técnica e a sensibilidade. O avanço das tecnologias digitais, o uso da inteligência artificial, as metodologias ativas e os ambientes virtuais de aprendizagem trouxeram novas possibilidades pedagógicas, mas também impuseram uma revisão ética e afetiva sobre o modo de ensinar e aprender. O professor não pode se reduzir a um mediador técnico de ferramentas, mas precisa continuar sendo presença, referência e interlocutor. Em meio à virtualidade, é a dimensão humana que dá sentido ao conhecimento.

Sendo assim, a docência no ensino superior é um campo em permanente construção. Exige do professor não apenas domínio técnico e científico, mas, sobretudo, uma disposição ética e afetiva para compreender e se relacionar com o outro. Ensinar, nesse contexto, é um ato de compromisso humano a prática que ultrapassa o simples transmitir e alcança o poder de formar, transformar sujeitos que reconheçam a em sua integralidade.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: IMPACTOS NO DESEMPENHO E NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A afetividade, enquanto dimensão constitutiva do sujeito desempenha uma influência profunda e direta sobre os processos de aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Superior, onde os estudantes se deparam com inúmeros desafios de ordem acadêmica, emocional e social. Nessa perspectiva, o afeto não se apresenta como um elemento acessório, mas como um componente essencial da experiência educativa. Conforme destaca Wallon (2007), o desenvolvimento humano é inseparável da afetividade, que atua como força propulsora na construção do conhecimento, sendo responsável por mobilizar o interesse, sustentar a atenção e fomentar a motivação do estudante. Deste modo, a afetividade não apenas acompanha o processo cognitivo, mas o estrutura, conferindo sentido e direção à aprendizagem.

No âmbito da Educação Superior, a dimensão afetiva adquire vertentes ainda mais complexas, uma vez que os estudantes não enfrentam apenas os desafios inerentes ao domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também lidam com questões emocionais, sociais e identitárias que atravessam sua trajetória formativa. A vivência universitária, marcada por exigências intelectuais, redefinições de projetos de vida e processos de amadurecimento pessoal, demanda

do professor uma postura que vá além da transmissão de saberes, envolvendo sensibilidade para reconhecer e acolher as singularidades dos sujeitos em formação. Segundo Silva e Oliveira (2021), a afetividade é um fator determinante para a permanência estudantil, pois promove vínculos que fortalecem o sentimento de pertencimento e o engajamento com o processo formativo. Pertencimento e acolhimento fomentam aprendizado contínuo.

Dessa forma, a presença de vínculos afetivos positivos entre professor e aluno pode favorecer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a permanência estudantil. Além disso, a afetividade está diretamente relacionada ao autoconhecimento emocional, à autoestima e à resiliência frente às dificuldades acadêmicas. Como destaca Damásio (2011), as emoções não só acompanham o raciocínio, mas a estrutura, sendo fundamentais para a tomada de decisões e para a construção de sentido no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o afeto deixa de ser um elemento periférico e passa a ocupar um lugar central na mediação pedagógica, promovendo uma educação mais sensível, eficaz e humanizada.

A escuta sensível do professor, sua capacidade de reconhecer os limites e potencialidades dos estudantes, bem como sua postura ética e acolhedora, são elementos que configuram um ambiente educacional humanizado. Tal ambiente não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como espaço de formação integral, onde o saber é mediado por relações de cuidado, respeito e reconhecimento mútuo. Em estudo realizado com estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Marina e Clarice (2023) concluíram que a aprendizagem é mais afetiva do que racional, destacando que o afeto é um catalisador da motivação e da construção de sentido no ato de aprender.

Além disso, práticas pedagógicas que valorizam a subjetividade do estudante têm se mostrado eficazes na promoção de uma aprendizagem significativa. Conforme aponta o estudo de Silva e colaboradores (2023), a afetividade presente nas práticas pedagógicas influencia diretamente a forma como os alunos se relacionam com os conteúdos, com os professores e com os colegas, impactando positivamente o desempenho acadêmico. Este por sua vez, que não é apenas formal, mas transformador.

A afetividade, assim sendo, não se limita a uma dimensão emocional espontânea, mas se configura como uma estratégia pedagógica intencional. Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos técnicos e científicos, mas também éticos e afetivos, como propõe Jung (2023), ao afirmar que a afetividade é essencial em qualquer situação de aprendizagem, especialmente no contexto pós-pandemia, onde os vínculos foram fragilizados e a escuta se tornou ainda mais necessária. É um momento de rearticulação e reconexão com o

outro para formação e fortalecimento de novos vínculos entre aluno/aluno e aluno/professor.

Dessa maneira, investir na formação docente que incorpore a dimensão afetiva torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e verdadeiramente transformadoras. A afetividade, nesse contexto, não se limita a uma expressão emocional espontânea, mas configura-se como uma postura ética e relacional que sustenta o vínculo entre professor e estudante. Como afirma Freire (1996, p. 46), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e esse respeito só se realiza plenamente quando há abertura para o encontro humano, para o diálogo genuíno e para o afeto como mediação do saber.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou compreender a influência da afetividade nos processos de aprendizagem no contexto da Educação Superior, evidenciando o papel do professor universitário na construção de um ambiente educacional humanizado. As discussões apresentadas ao longo deste trabalho reafirmam que a afetividade constitui uma dimensão estruturante do processo educativo, atuando não como um elemento complementar ou meramente emocional, mas como um eixo epistemológico, ético e relacional que sustenta o ato pedagógico e o torna significativo.

Ao analisar as práticas docentes e suas repercussões na aprendizagem, torna-se evidente que a afetividade é fator determinante na constituição de vínculos, na motivação dos estudantes e na permanência destes nos cursos universitários. A docência, compreendida como prática social e humana, exige um olhar que ultrapasse o tecnicismo e o racionalismo, incorporando a sensibilidade como parte integrante do fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor universitário assume uma função que extrapola a mediação do conhecimento: ele se torna um agente de encontro, de diálogo e de cuidado, capaz de reconhecer o estudante em sua integralidade, respeitando sua subjetividade e seus modos de aprender.

A afetividade, conforme demonstrado, possui implicações diretas na qualidade do processo formativo. Ela mobiliza o interesse, sustenta a atenção e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Quando o professor estabelece relações pedagógicas pautadas na escuta, na empatia e no reconhecimento das singularidades dos estudantes, o ambiente de aprendizagem se transforma em espaço de pertencimento, acolhimento e participação ativa. Assim, a aprendizagem adquire sentido e profundidade, tornando-se experiência transformadora e não apenas uma prática de acumulação

de informações.

No cenário contemporâneo da Educação Superior, marcado por profundas transformações tecnológicas, pela intensificação das demandas institucionais e pela diversificação dos perfis estudantis, o desafio de preservar o vínculo humano na relação professor-estudante torna-se ainda mais premente. A virtualização do ensino e o produtivismo acadêmico, quando não mediados por uma prática pedagógica sensível, tendem a esvaziar a dimensão relacional do ensino. Desse modo, reconhecer a centralidade da afetividade na docência universitária é também um gesto político e ético, que reafirma a importância da presença humana e da escuta sensível em meio à lógica instrumental que permeia as instituições educacionais.

A formação docente, por conseguinte, precisa incorporar a dimensão afetiva como componente essencial da profissionalização do educador. Não basta dominar os conteúdos ou metodologias inovadoras; é imprescindível desenvolver competências relacionais e emocionais que permitam a construção de ambientes educacionais mais democráticos, inclusivos e participativos. Uma formação voltada para a afetividade não se restringe à promoção de empatia, mas implica o compromisso com uma pedagogia da presença, que reconhece no outro um sujeito de direitos, saberes e possibilidades.

Os resultados teóricos e reflexivos desta pesquisa permitem afirmar que o afeto é um mediador indispensável entre o conhecimento e a aprendizagem. Ele estabelece a ponte entre o intelecto e a emoção, permitindo que o saber se torne experiência vivida e internalizada. Ensinar, sob essa perspectiva, é um ato relacional, um processo que se constrói no diálogo e na reciprocidade. A aprendizagem, por sua vez, manifesta-se como processo contínuo de autoconhecimento e de construção de sentido, no qual o estudante é protagonista de sua própria formação.

Dessa forma, investir em políticas institucionais que valorizem a dimensão afetiva da docência é condição fundamental para a consolidação de uma educação superior que forme sujeitos críticos, sensíveis e socialmente comprometidos. Uma universidade verdadeiramente humanizada é aquela que reconhece que o conhecimento só floresce em ambientes onde há respeito, vínculo e cuidado. A afetividade, nesse contexto, emerge como princípio orientador de uma pedagogia emancipadora, capaz de articular saberes, valores e práticas em favor da dignidade humana.

Conclui-se, portanto, que a afetividade não deve ser compreendida como adorno emocional do ensino, mas como sua base constitutiva. É ela que confere sentido às interações

pedagógicas, que humaniza o conhecimento e que transforma o ato de ensinar em uma experiência ética e formativa. O professor que compreende o poder educativo da afetividade torna-se, mais do que um transmissor de saberes, um formador de consciências, um mediador de significados e um agente de transformação social. Assim, reafirma-se que o futuro da educação superior depende, em grande medida, da capacidade de manter viva a dimensão afetiva do ato educativo, pois é nela que reside a força mais genuína da aprendizagem e da formação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marina Feitosa dos Santos; CARVALHO, Clarice Ramos Gonçalves de. **A potência dos afetos no processo de ensino-aprendizagem:** uma análise dos impactos da afetividade nas estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – UFPE, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/63152/1/TCC_MARINA_E_CLARICE_MAI_O_assinado.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento socioinstitucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

BOSSA, NADIA A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

GARDNER, Howard. O aprendizado é, em grande parte, um processo afetivo. Quando os alunos se sentem valorizados e respeitados, estão mais abertos ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas potencialidades. In: ALMEIDA, Regiane Sales Ribeiro; PEREIRA, Luiz Fernando. **O papel da afetividade no ambiente escolar:** como a relação professor/aluno impacta a aprendizagem. *ISCI Revista Científica*, v. 12, n. 61, p. 5, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15710879>. Acesso em: 22 out. 2025.

JUNG, Diogo; OLIVEIRA, Marcio Francisco Teixeira de. **Relacionalidade e afetividade na formação de professores:** contribuições espinosistas para abalar o ideal moderno de subjetividade. *Revista e-Curriculum*, v. 23, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/69572>. Acesso em: 23 out. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8ª ed. Ed. Hucitec: São Paulo, 2004.

NORONHA, Daisy P.; FERREIRA, Sueli M. S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG,

OKUMURA, Zayra de Lima Bastos; DE HOLANDA, M^a Julia B.; XIMENES, Aline Novaes;

NASCIMENTO, Cláudia Pinheiro. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Revista Filosofia Capital - ISSN 1982-6613**, [S. l.], v. 13, p. 6–20, 2018. Disponível em: <https://www.filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/394>. Acesso em: 26 out. 2025.

OLIVEIRA, Rocylânia Isidio de. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza: EdUECE, 2015. Apud SILVER, Larry.

PASSOS, Lázara Anaciberte da Silva; CANTERO, Alba Maria Mensonza. **A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: uma análise integrada das teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky. *Revista Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 34, abr./jun. 2022. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/5558/3188. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Bianca Alves de; OLIVEIRA, Patrícia Marcelina Loures. **A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3392/1/BIANCA%20ALVES%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Cultura, cognição e afetividade**: Inter-relações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002.

WALLON, Henri. **A afetividade e o processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, n. 20, São Paulo, jun. 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 25 out. 2025.

RIBEIRO, Pabline Guimarães; SILVA, Thaís Gonçalves; BONFIM, Rosa Jussara. A elaboração do artigo: afetividade na educação infantil. Anais do 1º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona. 2019. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202104261604469.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-16, e20011020, 2020.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Documentando as aprendizagens experienciais da docência

na/pela relação com estudantes. Revista de Educação Popular, v. 20, n. 1, p. 233-250, 2021.
Andrade, A. S. (1990). Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau. Cadernos de Pesquisa,(73), 26-37. 1990.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S. l.], v. 27, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7160> . Acesso em: 2 nov. 2025.

OLIVEIRA DA SILVA, Fabrício; TRINDADE, Rosaria da Paixão. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021056, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1213. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1213> . Acesso em: 2 nov. 2025.

WAHLBRINCK, I. F.; PACHECO, L. M. D. A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória. Horizontes, v.34, n.2, p.19-29, dez. 2016.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. Pessoa com deficiência a tornar-se professor(a): narrativas sobre a formação docente. Orientadora: Luciene Maria da Silva. 2024. 236 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2024. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/6046> . Acesso em: 25 mar. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 467-484.