

Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica

Hugo Bachini NEVES¹
Joice Araújo ESPERANÇA²

Resumo

O artigo focaliza os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e os efeitos na aprendizagem escolar a partir da análise de produção científica sobre o tema. Autores como Henri Wallon, José Carlos Libâneo e Paulo Freire compõem a perspectiva teórica adotada. Realizou-se pesquisa bibliográfica através da seleção de artigos publicados entre 2011 e 2021 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Constatou-se que, nos diversos contextos escolares focalizados, as relações socioemocionais são abordadas como possibilidade de favorecer a aprendizagem ou a partir da recorrência de ações docentes autoritárias. Destaca-se ainda a falta de afetividade nas relações com estudantes que não atendem a um modelo idealizado de aluno. Por fim, indica-se a necessidade de estudos sobre os anos finais do Ensino Fundamental e que relacionem aspectos socioemocionais com dados como frequência, repetência, evasão, interesse e desempenho escolar, a fim de verificar-se correlações e implicações.

Palavras-chave: Escola. Relação professor-aluno. Ensino. Afetividade.

¹ Pedagoga e Doutora em Educação Ambiental. Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). ORCID: [0000-0001-9153-3555](https://orcid.org/0000-0001-9153-3555)
E-mail: profajoice@gmail.com

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). ORCID: [0000-0002-8774-0743](https://orcid.org/0000-0002-8774-0743) E-mail: hugobachini@hotmail.com

Socioemotional aspects in the teacher-student relationship and school learning: a bibliographical research

Hugo Bachini NEVES
Joice Araújo ESPERANÇA

Abstract

The article focuses on the social-emotional aspects in the teacher-student relationship and the effects on school learning from the analysis of scientific production on the theme. Authors such as Henri Wallon, José Carlos Libâneo and Paulo Freire compose the theoretical perspective adopted. A bibliographic research was carried out through the selection of articles published between 2011 and 2021 in the Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). It was found that, in the various school contexts under focus, the socio-emotional relationships between teachers and students are approached as a possibility to favor the construction of knowledge or from the recurrence of authoritarian teaching actions. It is also noteworthy the lack of affectivity in the relationships with students who do not meet an idealized model of student. Finally, it is indicated the need for studies that relate the socio-emotional aspects with data such as attendance, failure, dropout, interest, and school performance of students, to verify possible correlations and implications.

Keywords: School. Teacher-student relationship. Teaching. Affectivity.

Aspectos socioemocionales en la relación profesor-alumno y el aprendizaje escolar: una investigación bibliográfica

Hugo Bachini NEVES
Joice Araújo ESPERANÇA

Resumen

El artículo se centra en los aspectos socioemocionales en la relación entre profesores y alumnos y los efectos en el aprendizaje escolar a partir del análisis de la producción científica sobre el tema. Autores como Henri Wallon, José Carlos Libâneo y Paulo Freire conforman la perspectiva teórica adoptada. Se realizó una investigación bibliográfica a través de la selección de artículos publicados de 2011 a 2021 en el Portal de Publicaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Se encontró que, en los diferentes contextos escolares enfocados, las relaciones sociales y afectivas son abordadas como una posibilidad para promover el aprendizaje o desde la recurrencia de acciones autoritarias de enseñanza. También se pone de manifiesto la falta de afectividad en las relaciones con los alumnos que no responden a un modelo idealizado de estudiante. Finalmente, se indica la necesidad de estudios que relacionen los aspectos socioemocionales con datos como frecuencia, repetición, deserción, interés y rendimiento escolar de los alumnos, para verificar posibles correlaciones e implicaciones.

Palabras clave: Escuela. Relación entre profesor y alumno. Enseñanza. Afectividad.

Introdução

O avanço da educação no Brasil é marcado pela readequação das concepções de instituição escolar, agentes de ensino e sujeitos da aprendizagem, refletindo princípios e objetivos diversos. Tal readequação, não raras vezes, transcorre enraizada em vertentes conservadoras da educação, situação que incide diretamente nas relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos nas salas de aula (LIBÂNEO, 1991).

Assim, o presente artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em investigar e discutir os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e os efeitos na aprendizagem escolar a partir da análise da produção científica sobre o tema, à luz de Henri Wallon, José Carlos Libâneo e Paulo Freire. Nesse propósito, a ação investigativa teve como ponto de partida três questionamentos principais: como alguns estudos empíricos abordam a temática? Quais as suas conclusões? Quais as suas principais contribuições para o campo da educação? Antes de responder essas questões, convém apresentar inicialmente algumas abordagens gerais sobre o tema.

Conforme Kullo (2002, p. 10), para que possamos discutir a relação professor-aluno, é necessário, antes, discutirmos os processos de ensino e de aprendizagem, pois “esta relação não ocorre de forma isolada, fora de um determinado contexto”. Nesse sentido, o que é ensinar e o que é aprender na escola? De que formas as relações interpessoais se articulam à abordagem pedagógica dos conteúdos e aos papéis assumidos por professores e estudantes nas situações de ensino e de aprendizagem? Como se articulam as dimensões cognitiva e socioemocional no processo didático?

Tradicionalmente, nos processos de ensino e de aprendizagem o foco está voltado para o professor e para os conteúdos escolares, os quais ele se encarrega de “transmitir” ao aluno. O aluno, nessa lógica, é um sujeito passivo, que recebe os conteúdos através da exposição oral do professor e que tem como tarefa memorizá-los e repeti-los mecanicamente (KULLOK, 2002; LIBÂNEO, 1991); é a chamada educação bancária (FREIRE, 2011). Nessa perspectiva, a relação professor-aluno está pautada na verticalidade, onde o professor ocupa uma posição superior ao aluno. Para Kullo (2002, p. 10), entretanto, quando o foco está exclusivamente no ensino e não há preocupação em como o aluno aprende, “não há relação, mas apenas a prevalência de um elemento sobre o outro”.

Por outro lado, numa outra perspectiva, o aluno pode ser concebido como o centro do processo educativo a partir do seu envolvimento ativo e do respeito e desenvolvimento de sua autonomia (LIBÂNEO, 1991; FREIRE, 1996; KULLOK, 2002). A preocupação se detém no quê, para quê e

como ensinar – elementos fundamentais que orientam a didática numa perspectiva fundamental (CANDAUI, 1990) –, levando-se em consideração como o aluno aprende.

Fazendo uso de uma das frases recorrentemente citadas de Paulo Freire, na perspectiva progressista, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Portanto, a partir desse ponto de vista, nos processos de ensino o professor tem como tarefa atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, configurando uma relação não mais pautada na verticalidade, mas na horizontalidade (FREIRE, 1996).

A respeito deste tema, Libâneo (1991, p. 249) ressalta que a relação professor-aluno abrange dois aspectos: os cognoscitivos e os socioemocionais. Segundo o autor, os aspectos cognoscitivos estão estritamente relacionados aos conteúdos escolares e dizem respeito à comunicação que professor e aluno estabelecem nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo do estudante. Os aspectos socioemocionais, por sua vez, dizem respeito aos vínculos afetivos, às condutas e aos encontros e desencontros entre a autoridade do professor e a socialização do aluno na sala de aula.

Pode-se afirmar que os aspectos cognoscitivos são os mais elementares da relação professor-aluno e, conseqüentemente, muitas vezes os mais notáveis na educação escolar. No entanto, ao discutir sobre a relação professor-aluno, Vallejo (2004, p. 49) enfatiza que “não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa”. Nesse sentido, é preciso que tanto os aspectos socioemocionais quanto os cognoscitivos tenham notoriedade nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, conforme Libâneo (1991), os aspectos socioemocionais operam como suporte e condicionantes dos aspectos cognoscitivos, o que exige que lhes seja dada a devida atenção:

Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1991, p. 87).

As colocações acima nos levam ao entendimento de que, ao se tratar dos processos de ensino e de aprendizagem, não se pode esperar que os alunos deem respostas cognitivas de forma independente das relações interpessoais. Essa ideia vai ao encontro da teoria de Henri Wallon, segundo a qual o aluno deve ser percebido como um sujeito integral (SILVA, 2002; MAHONEY, ALMEIDA, 2005; FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Desse modo, “é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão

Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses” (WALLON apud FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28).

Na teoria de Henri Wallon, em cada estágio de desenvolvimento³ a criança é entendida como a síntese de três conjuntos funcionais⁴: o afetivo, o cognitivo e o motor, sendo que o primeiro e o segundo alternam-se predominantemente entre si nos diferentes estágios de desenvolvimento, enquanto o terceiro opera como suporte aos anteriores, estando todos em constante integração (SILVA, 2002; MAHONEY, ALMEIDA, 2005; FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Nessa perspectiva, Mahoney e Almeida (2005) salientam que, na escola, professor e aluno são afetados tanto um pelo outro quanto pelo contexto em que estão inseridos. Essa afirmação reforça a necessidade de se repensar a relação professor-aluno em atenção aos aspectos socioemocionais, especialmente quanto a postura do professor e a gestão da sala de aula como espaço de aprendizagem. Conforme Vallejo (2004, p. 15), muitas vezes, de forma inconsciente o professor está ensinando atitudes e valores, denominados pelo autor como resultados não-intencionais. De acordo com Freire (1996, p. 73):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A partir do excerto acima, podemos afirmar que os diferentes modos de ser e de se relacionar do professor com os estudantes necessitam ser problematizados, pois, de forma tácita ou não, o professor deixa marcas na trajetória escolar e na vida de crianças e adolescentes. Desse modo, entendemos que a presente pesquisa é relevante para compreendermos como têm se dado as relações sociais nos espaços formais de aprendizagem, especificamente quanto aos aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e, diante disso, repensar práticas e concepções pedagógicas. “Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1996, p. 109).

Para responder os questionamentos levantados no início deste trabalho, optamos pelo método de pesquisa bibliográfica, definido por Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 66) como o “levantamento ou

³ Os estágios de desenvolvimento propostos na teoria de Henri Wallon são os seguintes: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); personalismo (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos); puberdade e adolescência (11 anos em diante) (WALLON apud MAHONEY, ALMEIDA, 2005).

⁴ No conjunto afetivo, encontram-se os sentimentos, as emoções e a paixão; no cognitivo, o pensamento e a inteligência; no motor, a possibilidade de deslocamento do corpo e os meios de expressão dos sentimentos e das emoções (WALLON apud MAHONEY, ALMEIDA, 2005).

revisão de obras publicadas”, onde o pesquisador utiliza, como possíveis instrumentos, “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicadas”.

A fim de investigar o que os estudos abordam a respeito dos aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e os efeitos para a aprendizagem escolar, organizamos a escrita da seguinte forma: inicialmente, buscamos apresentar os elementos centrais do estudo, apresentando o objetivo, a justificativa e os contornos metodológicos. Na continuidade, focalizamos a análise dos artigos científicos selecionados e, por fim, enfatizamos os resultados obtidos por meio dessa análise.

Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno: seleção e análise de artigos científicos

A busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o propósito de encontrar pesquisas empíricas já realizadas sobre os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno, foi realizada a partir de determinados critérios, sendo eles:

- a) Utilização dos termos "relação professor-aluno", "relação professor e aluno", "relações professor-aluno", "relações professor e aluno", "interação professor-aluno", "interação professor e aluno", "interações professor-aluno", "interações professor e aluno" nos campos de busca “no título” ou “no assunto”.
- b) Restrição quanto a data de publicação, tipo de material e idioma, considerando apenas artigos científicos publicados nos últimos 10 anos e em língua portuguesa.
- c) Direcionamento das pesquisas, considerando apenas as que tratassem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da modalidade de ensino presencial e não inclusiva.

A busca foi realizada ao longo do mês de setembro de 2021 e resultou em um total de 133 artigos que foram sistematizados conforme os títulos e resumos. Foram descartados os manuscritos que, mesmo com os critérios empregados, não tinham correlação com o tema, não atendiam aos níveis e às modalidades de ensino especificados ou ao idioma. Com essa análise, foram selecionados 11 artigos que tinham como enfoque a relação professor-aluno. Após os procedimentos de busca e coleta de dados, foi realizado um último procedimento que consistiu na leitura integral e minuciosa dos artigos. Então, mais 4 artigos foram descartados, por não apresentarem dados significativos para o presente trabalho, resultando num recorte de 7 artigos.

Desse modo, tais textos – 7 artigos científicos – compõem o *corpus* de análise da pesquisa aqui apresentada. Os artigos foram identificados pela autoria ao longo da análise e também foram enumerados conforme a ordem alfabética dos sobrenomes dos autores. Desse modo, quando mencionarmos “artigo 1” ou “artigo 2”, por exemplo, estaremos nos referindo, respectivamente, aos artigos que no Quadro 1 constam como 1 e 2 na coluna “Nº” e assim sucessivamente.

Na sequência, correlacionamos os dados apontados nos artigos investigados, refletindo sobre as pesquisas com maior profundidade. Assim, pretendemos analisar o material buscando responder ao objetivo central do estudo, qual seja: problematizar os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e a aprendizagem escolar a partir da análise de artigos científicos publicados no período de 2011 a 2021.

Os artigos científicos selecionados

Nesta seção, apresentamos os artigos selecionados e as informações referentes à autoria, ao título, ao ano de publicação, à metodologia empregada, à etapa escolar contemplada pelas pesquisas e ao vínculo institucional dos pesquisadores (Tabela 1), além de um breve resumo a fim de contextualizar o leitor.

Os artigos científicos selecionados têm em comum a abordagem a respeito da relação professor-aluno e foram categorizados em três grandes temas: as atitudes do professor em sala de aula (artigos 1 e 7); a afetividade e o processo de ensino e/ou aprendizagem (artigos 2, 3, 5 e 7); o autoconceito de alunos e os estilos de liderança de professores (artigo 4). É importante esclarecer que, com a categorização dos artigos científicos, pretendemos apenas compreender seus focos de estudo e não os tratar de forma isolada, até porque todos os temas abordados estão associados à relação professor-aluno em sala de aula.

Conforme o Quadro 1, a maioria dos manuscritos (cinco artigos) possui vínculo de pesquisa com universidades públicas, sendo duas federais e três estaduais, enquanto um possui vínculo com duas universidades privadas e outro com uma instituição escolar. Considerando a formação acadêmica de autores e coautores, destacamos que quatro artigos (artigos 2, 4, 5 e 6) contaram com a participação de, pelo menos, um Doutor e dois artigos (artigos 1 e 7) contaram com a participação de, pelo menos, um Mestre. Um artigo (artigo 3) não teve a titulação da autora divulgado.

Dos artigos selecionados, quatro adotaram como metodologia a pesquisa qualitativa, dois adotaram a abordagem de pesquisa mista, ou quali-quantitativa, e um adotou o enfoque quantitativo. Seis artigos

tiveram como campo de estudo os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que um desses teve como direcionamento as aulas de Educação Física e outro teve como foco o Ensino Médio, especificamente na área de Ciências da Natureza. Assim, nota-se que a maioria dos artigos selecionados estão centrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não há artigos que se ocupem dos anos finais da referida etapa de ensino.

Tabela 1 – Artigos analisados.

Nº	AUTOR, TÍTULO E ANO	METODOLOGIA	ETAPA ESCOLAR	VÍNCULO*
1	BENTO, M. C. M.; SANTOS, I. G. S. Atitudes do professor em sala de aula - um estudo. 2014.	Qualitativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	PUC-SP e UNIFATEA.
2	CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. A afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. 2019.	Qualitativa	Ensino Médio	UFRGS
3	CASTILHO, M. S. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019.	Mista	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Colégio São José (Caxias, MA)
4	LE MOS, J. M.; BATISTA, A. P. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. 2017.	Quantitativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UNICENTRO
5	LOOS-SANT'ANA, H.; BARBOSA, P. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. 2017.	Qualitativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UFPR
6	LUCHE SI, F. D. M.; CARAMASCHI, S. Interação professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2016.	Quali-quantitativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UNESP
7	OLIVEIRA, M. C.; KORBES, L. M. Relação professor-aluno no processo de aprendizagem. 2011.	Qualitativa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UNEMAT

Fonte: Elaboração autoral.

*PUC-SP = Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UNIFATEA = Centro Universitário Teresa D'Ávila; UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UNICENTRO = Universidade Estadual do Centro-Oeste; UFPR = Universidade Federal do Paraná; UNESP = Universidade Estadual Paulista; UNEMAT = Universidade do Estado de Mato Grosso.

A pesquisa apresentada no artigo 1, intitulado “Atitudes do professor em sala de aula - um estudo” (BENTO; SANTOS, 2014), buscou investigar se quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, percebem a importância de suas atitudes para a aprendizagem dos alunos. Por meio de observações e de uma tabela de registros, foram evidenciadas

atitudes que indicam que os professores precisam estar mais atentos quanto as suas condutas e modos de agir com estudantes.

O artigo 2, nomeado “A afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio” (CARMINATTI; DEL PINO, 2019), apresenta o recorte de uma pesquisa de Doutorado, discutindo a percepção de professores da área de Ciências da Natureza, no Ensino Médio, sobre a influência da afetividade e da relação professor-aluno, relacionando-as a fatores como formação docente, currículo escolar e abordagens de ensino. Para tanto, as autoras realizaram uma pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico, obtendo os dados a partir de observações, questionários respondidos por vinte e nove professores e entrevistas realizadas com dez professores. As autoras concluíram que foi possível perceber e reconhecer a importância da afetividade e da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem em Ciências, mas que esses aspectos nem sempre são valorizados nos cursos de formação de professores e na escola.

Assim como o artigo anterior, o artigo 3, designado “A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CASTILHO, 2019), focaliza a temática afetividade, dedicando-se a analisar suas implicações para a aprendizagem. A metodologia empregada pela pesquisadora foi de natureza mista, com adoção de questionário com uma amostra de oitenta alunos que apresentavam problemas de relacionamento com professores e dificuldades de aprendizagem, bem como entrevista semiestruturada com quatorze professores. A pesquisa concluiu que relações afetivas positivas entre professores e estudantes criam condições favoráveis a aprendizagem.

O artigo 4, denominado “Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores” (LE MOS; BATISTA, 2017), apresenta uma pesquisa quantitativa realizada com cento e vinte e quatro alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o objetivo de quantificar e relacionar dados sobre o autoconceito dessas crianças e os estilos de liderança de seus professores. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoconceito Infante-Juvenil⁵ (EAC-IJ) e o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP)⁶. Entre os resultados, a pesquisa evidencia que um

⁵ Essa escala tem como objetivo examinar quatro autoconceitos das crianças: o pessoal, o social, o familiar e o escolar (SISTO; MARTINELLI apud LEMOS; BATISTA, 2017).

⁶ Os estilos de liderança de professores variam entre: autoritário, autoritativo, negligente e permissivo, de acordo com os níveis de responsividade, exigência e controle coercitivo obtidos com a escala *Likert* de três pontos (BATISTA; WEBER apud LEMOS; BATISTA, 2017).

número bastante expressivo de professores não se enquadra no estilo de liderança desejável, sendo necessário reconsiderar as relações sociais na escola.

O artigo 5, intitulado “Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica” (LOOS-SANT’ANA; BARBOSA, 2017), diferentemente dos já apresentados, apresenta uma pesquisa que buscou investigar as representações de doze crianças de uma escola municipal sobre a relação afetiva estabelecida com seus professores e as implicações para a aprendizagem escolar. No artigo, que constitui o recorte de uma Dissertação, foram utilizados os seguintes instrumentos pelas pesquisadoras: desenhos com histórias produzidos pelas crianças; histórias inacabadas, a serem completadas pelas crianças; entrevistas semiestruturadas. As autoras concluíram que os alunos atribuem uma importância significativa à afetividade nas relações com seus professores e que ela é fundamental para a motivação e a capacidade de aprender das crianças.

Quanto ao artigo 6, este, por sua vez, tem como foco de análise as relações professor-aluno em aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública. O manuscrito designado “Interação professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (LUCHESE; CARAMASCHI, 2016), apresenta um estudo de caráter quali-quantitativo, viabilizado por meio de observação naturalística e mediante a utilização de filmagens e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, identificando ações exitosas, mas também autoritárias, por parte de alguns docentes.

Por fim, o artigo 7, nomeado “Relação professor-aluno no processo de aprendizagem” (OLIVEIRA; KORBES, 2011), discorre sobre uma pesquisa que teve por objetivo verificar as concepções afetivas em sala de aula, refletindo sobre a relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem. A abordagem foi de cunho qualitativo, sendo os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante com alunos e duas professoras do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise, os autores constataam implicações afetivas na relação professor-aluno com efeitos para o processo de aprendizagem.

A partir da leitura e da contextualização dos sete artigos apresentados, na continuidade deste texto convidamos o leitor a pensar conosco a partir das correlações entre os dados analisados.

Correlações entre os dados

A dialogicidade na relação professor-aluno é um elemento que aparece recorrentemente em alguns dos artigos selecionados, estando associada ao uso dos termos “ouve”, “fala”, “compreende”, “opina”,

“atenta” e “comunicação” na descrição de situações observadas. Os artigos 1 e 7 mencionam momentos em que é possível perceber uma relação dialógica entre professores e alunos nos contextos observados, destacando-se a escuta e a atenção por parte dos professores diante da opinião dos alunos:

*[...] a professora ouve os alunos quando estes **querem falar**, os auxilia, os orienta com assuntos em relação à aula e a vida* (artigo 1, p. 54, grifo nosso)⁷.

*É possível perceber uma troca de solidariedade entre alunos e professores, **quando o professor compreende o aluno e este dá sua opinião referente a algo e o professor leva em conta*** (artigo 1, p. 54, grifo nosso).

A professora [...] dava atenção a tudo o que os alunos falavam, [...] notava-se que os alunos tinham um relacionamento comunicativo com a professora, e não demonstravam nenhum receio ao se dirigirem a mesma (artigo 7, p. 214, grifo nosso).

Os momentos citados indicam a existência de um ambiente escolar democrático, no qual os alunos participam ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia discente. Nesse espaço, o professor, além de falar ao aluno, ouve e fala com o aluno, e desse modo, ouvindo o aluno, ensina-o também a ouvir (FREIRE, 2006). Em consonância com essa perspectiva, o artigo 2 destaca a fala de uma professora sobre o diálogo na relação professor-aluno, enfatizando a importância dele para a aprendizagem do estudante:

*Uma das principais funções do professor é estimular a aprendizagem do aluno. Para tanto, é fundamental estabelecer uma relação de confiança, onde o aluno se sinta seguro para expor suas ideias e opiniões [...] A partir do momento em que criamos um ambiente de confiança, o aluno poderá se sentir à vontade para questionar, expor suas ideias, sem receio de errar, ou de ser julgado, **abrindo espaço ao diálogo*** (artigo 2, p. 133, grifo das autoras).

No entanto, o artigo 1 também constatou, assim como o artigo 6, que o diálogo não se faz presente em todas as relações, apontando práticas repreensivas por parte de alguns professores, que proferem gritos e até impedem que os alunos falem, o que sugere a manutenção de uma relação vertical entre eles, baseada na imposição e na unidirecionalidade do processo de comunicação:

[...] uma determinada professora grita muito com os alunos, os impedindo de falar, pois os mesmos têm medo de errar e serem repreendidos (artigo 1, p. 55, grifo nosso).

[O professor] apita e diz “parou, vai parar agora a atividade, estão só brincando e não prestando atenção”, “todo mundo sentado, bumbum no chão e fecha a boca” (artigo 6, p. 100, grifo nosso).

⁷ As citações dos artigos sob análise estão em itálico para destacarem-se dos demais excertos utilizados nesse trabalho.

Contribuindo com essa discussão, o artigo 3 identificou, por meio de um questionário aplicado a 80 alunos, que a relação dialógica é considerada fundamental para os estudantes, tendo em vista que a maioria desaprova professores que se comunicam com gritos e valorizam professores que são abertos ao diálogo. Cabe ressaltar que é incoerente e inviável que a escola, assumidamente democrática e engajada no desenvolvimento da autonomia dos alunos, iniba o direito à fala e à participação dos estudantes. Situações como as que são relatadas no referido artigo revelam a permanência das marcas do autoritarismo em algumas instituições escolares, pois, ao contrário do professor democrático, que aprende a falar escutando e que manifesta sua fala ao aluno silencioso, o professor autoritário discorre num espaço por ele mesmo silenciado (FREIRE, 1996). Nesse sentido, “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (IBIDEM, p. 68).

No espaço escolar, a autoridade do professor e a autonomia dos alunos estão sujeitas a diversas interpretações e, frequentemente, se encontram numa complexa relação de forças, na qual o excesso ou ausência de uma das partes resulta na ou da instabilidade da outra. Neste cenário, a sala de aula pode se tornar um espaço de conflitos e de hostilidade, onde o professor age no reducionismo de uma postura personalista e não educativa (LIBÂNEO, 1991).

Além das situações acima mencionadas, a indistinção entre autoridade e autoritarismo pode ser percebida nas narrativas de professoras de Educação Física, quando mencionam que se reconhecem como autoritárias:

Sou um pouco autoritária, mas não exagerada, tento promover atitudes, valores, ética e fazer com que entendam que a Educação Física tem objetivos para ensinar, não é a hora do lazer [...] (artigo 6, p. 16, grifo nosso).

Acho que sou autoritária sim, penso que até 6ª série alunos têm que fazer o que professor pedir, depois disso pode-se negociar atividades (artigo 6, p. 18, grifo nosso).

Paralelamente, a fala de um professor de Ciências no Ensino Médio, conforme enfatiza o artigo 2, indica que a falta de clareza quanto à concepção e ao emprego da autoridade por parte dos professores pode advir da formação inicial dos cursos de licenciatura, e, para o professor em específico, essa ideia foi ressignificada a partir de algumas experiências:

Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica

[...] eu lembro que quando eu comecei a profissão, eu ouvia falar muito assim na faculdade, alguns professores falavam: ‘chega na sala de aula e daí tu já chega mostrando autoridade’. Daí a gente pensava que autoridade era ser duro com o aluno e tal, tratar o aluno mal, enfim, não fazer nenhum tipo de brincadeira, não mostrar nenhuma humanidade [...] então, para manter uma linha da tua sala de aula tu teria que ter, sabe, quanto maior o afastamento [do aluno] melhor. Conforme passou o tempo, eu tive algumas experiências [...] que mudaram um pouco o meu ponto de vista (artigo 2, p. 128, grifo nosso).

Em contraponto, o artigo 4 evidencia, quanto ao estilo de liderança dos professores, que um número expressivo (47,6%) dos docentes se enquadra nos estilos permissivo e negligente, caracterizados por pouca ou nenhuma exigência ao aluno quanto a limites e regras, respectivamente. Nessa direção, Freire (2006, p. 86) esclarece:

Porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo. [...] um não é o contrário positivo do outro. O contrário positivo, quer do autoritarismo manipulador, quer do espontaneísmo licencioso é a radicalidade democrática.

Desse modo, é importante reiterar que, ao mesmo tempo em que a autoridade docente pode anular o diálogo, dificultando o desenvolvimento da autonomia, a sua ausência tampouco contribui para o crescimento dos alunos, pois “a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade” (LIBÂNEO, 1991, p. 215). A partir de tal ideia, poderíamos supor que nenhuma pessoa é, de fato, livre. Contudo, tão menos livres seríamos se o próximo, no direito e no exercício de sua liberdade sem limites, deturbasse ou anulasse a nossa, e vice-versa. Logo, “não existe liberdade intrínseca ao sujeito, pois ela se constrói sempre na e pela relação com os demais” (DAVIS; DE LUNA, 1991, p. 67). Nessa perspectiva, é no intuito de articular as liberdades individuais dos alunos aos interesses escolares e de garantir a dialogicidade na sala de aula que a autoridade docente se faz necessária, e, portanto, ao mesmo tempo em que a autoridade docente e a liberdade discente são elementos distintos, elas também são complementares (FREIRE, 1996; FREIRE, 2006; LIBÂNEO, 1991).

Outra questão que emerge em alguns dos artigos selecionados, e que também se relaciona com as discussões acerca da autoridade docente, é quanto ao tratamento desigual que alguns professores dispensam aos estudantes, conforme evidencia o artigo 1:

Durante as observações foi possível ver que existem professoras que não tratam seus alunos “mais difíceis” pelo nome, porém, por “menino” e “menina”. [...] Durante a escrita dos educandos a professora se refere ao caderno dos alunos, vê as escritas e chama de “horrorosa” as letras difíceis de serem entendidas (artigo 1, p. 54, grifos nossos).

Nesta sala de aula existe uma diferença de grupos, os alunos que correspondem cognitivamente ao que se espera e os alunos pouco desenvolvidos nessa área, dessa maneira os do segundo grupo são rotulados e até mesmo colocados em posição de descaso (artigo 1, p. 55, grifos nossos).

Nesses excertos podemos identificar posturas autoritárias por parte dos docentes, empregadas para diferenciar e discriminar alunos. De acordo com Libâneo (1991) e Vallejo (2004), a diferença no tratamento de um aluno em relação ao outro está associada a existência de expectativas por parte do professor, que induzem sua conduta na sala de aula e para com alunos específicos, na medida em que esses satisfazem, ou não, tais expectativas. Desse modo, os alunos que não atendem a um modelo idealizado em que se valoriza, principalmente, questões disciplinares e cognitivas são, muitas vezes, discriminados: os professores se referem a eles com indiferença e impessoalidade, expressam críticas pejorativas e não dispensam a mesma atenção que dirigem aos alunos “ideais”, conforme podemos perceber nos registros de observações apresentados acima.

Cabe ainda mencionar que há casos em que as expectativas docentes em relação aos alunos não se restringem a questões disciplinares e cognitivas, abrangendo questões identitárias como raça-etnia, classe social, contexto familiar etc., prenunciando as chances de sucesso e de fracasso escolar, as quais, por vezes, se concretizam, pois os professores tendem a investir mais naqueles estudantes em que preveem o sucesso do que naqueles em que preveem o fracasso (LIBÂNEO, 1991; MORALES, 2004). Podemos perceber certa convergência quanto a essas discussões nas narrativas de algumas crianças, expressas nos excertos abaixo, visto que, para elas, os professores dão mais atenção e ensinam com maior interesse os alunos preferidos, que demonstram melhor desempenho cognitivo e que atendem ao modelo idealizado de estudante:

[...] uma das crianças supôs que “o menino que não aprendia bem as coisas” tinha uma professora que “aconselhava seus alunos bons e os ruins não”, por isso ele não aprendia (artigo 5, p. 453, grifo nosso).

Em alguns depoimentos, há uma explícita relação entre as representações afetivas do professor com a aprendizagem dos alunos:

“Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto” (D.) (artigo 5, p. 455, grifo nosso).

Tal como alude o artigo 5, podemos perceber a relação estabelecida por uma das crianças entre a afetividade e as condições favoráveis a aprendizagem escolar: se o professor gosta do aluno, implicando uma relação afetiva positiva, a aprendizagem acontece. Apresentando ideias afins, um professor (artigo 2) argumenta:

*Acredito que a relação professor-aluno interfere sim na aprendizagem dos mesmos, pois **quando o aluno sente que o professor gosta e se interessa por ele, o processo de ensino aprendizagem se torna mais fácil** (artigo 2, p. 134, grifo nosso).*

A partir do exposto acima, convém reiterar a importância de se perceber a criança, à luz da teoria walloniana, como um sujeito integral. Nesse contexto, torna-se necessário apresentarmos o conceito de afetividade presente nessa teoria.

De acordo Mahoney e Almeida (2005), a afetividade, para Wallon, refere-se à capacidade do ser humano de *ser afetado* pelo meio social através de sensações agradáveis ou desagradáveis das quais emergem, por efeito, reações internas e externas. Desse modo, o tipo de vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno pode provocar, em ambos, sensações agradáveis – se positivo – ou desagradáveis – se negativo. Por certo, a solidificação de vínculos positivos depende de professores e estudantes; contudo, é de se esperar que o professor, por seu profissionalismo e saberes, mobilize esforços para que tal vínculo se firme.

Diante do que foi discutido, precisamos “descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*” (FREIRE, 1996, p. 159, grifo do autor), pois, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (IBIDEM). De acordo com Leite (2012), essa separação é, em parte, decorrente da histórica concepção dualista entre razão e emoção, herdada pela tradição escolar. Em tal concepção, os aspectos cognitivos são priorizados, com ênfase na razão, desconsiderando-se seu vínculo com a emoção, pois, durante séculos, ela foi situada como “o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas malezas” (IBIDEM).

Em relação a isso, o artigo 2 pontua, novamente, as lacunas na formação de professores, visto que vinte e três entre vinte e nove professores consultados consideram que os cursos de licenciatura e/ou os cursos de formação continuada não abrangem a relação professor-aluno e a relevância dos aspectos afetivos para a aprendizagem. Esse entendimento se expressa na narrativa dos professores entrevistados, conforme evidencia o seguinte excerto:

[...] na sociedade contemporânea atual, é extremamente importante o professor estar preparado para relacionar-se com os alunos, tanto no sentido intelectual, emocional e social. E acredito que falta muitas vezes preparação para isso, por parte das instituições de ensino superior (artigo 2, p. 127, grifos nossos).

Apesar dessa problemática, vinte e cinco professores participantes da mesma pesquisa reconhecem a importância da afetividade para a concretização dos objetivos pedagógicos de sua prática, aspecto

também constatado nos estudos apresentados nos artigos 3 e 7, conforme expressam as narrativas das professoras:

A afetividade tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno e na condução de um trabalho com êxito por parte do professor (artigo 3, p. 79, grifos nossos).

[...] a afetividade estabelece uma relação de proximidade e cria um vínculo entre professor e aluno, no meu entender eu acredito que sem afetividade a aula não vai ser uma aula produtiva (artigo 7, p. 6, grifos nossos).

Algumas narrativas, presentes nos artigos 2 e 7, também fortalecem as concepções acerca da importância da afetividade, atestando seus efeitos para o trabalho pedagógico:

[...] uma aluna que hoje está no terceiro ano, após estabelecer uma relação de confiança, de carinho com ela, percebi que a mesma progrediu muito na disciplina (artigo 2, p. 134, grifo nosso).

[...] se eu falasse com ele com agressividade, gritando, apesar de que eu não sou de gritar, mas se eu falasse brava com ele, ele retribuía da mesma forma, [...] a partir do momento que eu segurei na mão dele falei (cita o nome de um aluno) eu quero assim, você assim, eu gosto de você quero que você aprenda ele passou a me olhar com outros olhos e eu também passei a olhar pra ele com outros olhos (artigo 7, p. 5, grifo nosso).

Como podemos observar, as pesquisas evidenciam que o estabelecimento de vínculos afetivos entre professores e alunos favorecem, em alguns casos, avanços cognitivos e, em outros, mudanças de conduta. Desse modo, conforme enfatiza Wallon (apud SILVA, 2002, p. 56), “não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve”. Se antes, frente à postura pouco acolhedora da professora o aluno reagia da mesma forma, com a adoção de uma postura afetiva positiva o aluno passou a percebê-la de outra forma, com disposição para colaborar e compartilhar. Por fim, cabe esclarecer que, ao postularmos a importância da afetividade na prática pedagógica, não estamos defendendo que os professores devam ser iguais ou que devam agir da mesma forma em relação aos alunos, mas, que ao lidarem com eles, precisam estar conscientes que estão interagindo com pessoas cujos sentimentos e emoções não ficam do lado de fora da escola ou da sala de aula. Sendo assim,

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 50, grifo do autor).

Portanto, não se pode negligenciar a importância da afetividade nas relações pedagógicas, pois o conhecimento científico, do qual se fundamenta a prática docente, evidencia que os vínculos entre

professores e estudantes são capazes de favorecer a construção de aprendizagens, enquanto compromisso ético e profissional do professor.

Considerações e desdobramentos

A pesquisa apresentada neste artigo buscou investigar e discutir os aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e seus efeitos na aprendizagem escolar a partir da análise da produção científica sobre o tema. A investigação focalizou três questões principais: como alguns estudos empíricos abordam a temática? Quais as suas conclusões? Quais as suas contribuições para o campo da educação?

A partir do estudo, constatamos que as pesquisas sobre a dimensão socioemocional na relação professor-aluno contemplam as seguintes abordagens: a influência da afetividade nos processos de ensino e/ou de aprendizagem, as posturas de professores em sala de aula, o autoconceito de crianças e o estilo de liderança de professores.

Na análise dos artigos, a afetividade na relação professor-aluno, como parte da dimensão socioemocional da aprendizagem, assume destaque. Constata-se que a afetividade tem sido valorizada por professores e, principalmente, pelas crianças e que os vínculos afetivos favorecem a efetivação de aprendizagens e a consecução de objetivos pedagógicos. Contudo, com base nas pesquisas examinadas, percebe-se que a afetividade precisa ser contemplada com maior atenção nos currículos dos cursos de licenciatura e nas propostas de formação continuada voltadas para os professores.

Por fim, indicamos a necessidade de estudos que tenham como campo de investigação os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, focalizando sujeitos escolares de outras faixas-etárias, pois os estudos acerca da relação professor-aluno e dos aspectos socioemocionais que afetam a aprendizagem e o trabalho docente são mais recorrentes nos primeiros anos da experiência da escolarização, ou seja, com crianças. Ademais, apontamos a importância de futuros estudos que focalizem os aspectos socioemocionais em articulação com dados como frequência, repetência, evasão, disposição para aprender, interesse e desempenho escolar dos alunos, para a identificação de possíveis implicações e correlações.

Referências

BENTO, M. C. M.; SANTOS, I. G. S. Atitudes do professor em sala de aula - um estudo. **ECCOM**, v. 5, n. 9, p. 47- 56, jan./jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 1, p. 122-138, 2019.

CASTILHO, M. S. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoio a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, p. 68-85, 2019.

DAVIS, C.; DE LUNA, S. V. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 76, p. 65-70, 1991.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KULLOK, M. G. B. (org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

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

LEMOS, J. M.; BATISTA, A. P. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 53-63, jan./abr. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOOS-SANT'ANA, H.; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 446-466, mai./ago. 2017.

LUCHESI, F. D. M.; CARAMASCHI, S.. Interação professor-aluno em aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Conexões**, v. 14, n. 2, p. 90-112, abr./jun. 2016.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

Aspectos socioemocionais na relação professor-aluno e aprendizagem escolar: uma pesquisa bibliográfica

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, M. C.; KORBES, L. M. Relação professor-aluno no processo de aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 210-219, jan./jul. 2011.

SILVA, R. M. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno. *In*: KULLOK, M. G. B. (org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** Maceió: EDUFAL, 2002.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 02/11/2022
Aprovado em: 11/05/2023