

## REFLEXÃO SOBRE AFETIVIDADE E COMPORTAMENTO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E A CONTRIBUIÇÃO PARA O APRENDIZADO DO ALUNO

**Helena de Fátima Bernardes Millani**

Professora Doutora do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos-SP.

<https://orcid.org/0009-0004-1356-550X>

E-mail: [hfbm@bol.com.br](mailto:hfbm@bol.com.br)

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-02>

**RESUMO:** Este artigo trata-se de uma reflexão sobre afetividade e comportamento do professor em sala de aula e a contribuição para o aprendizado do aluno. É uma análise em que evidencia que a afetividade, enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento psíquico e relacional, desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem. Os aportes psicanalíticos - desde a concepção freudiana de laço emocional como fundamento da constituição subjetiva (Freud, 1905; 1914; 1923), passando pela ênfase de Ferenczi na mutualidade e na responsividade sensível (Ferenczi, 1932), pela centralidade do ambiente facilitador em Winnicott (Winnicott, 1960; 1971), pela noção de linguagem do desejo e lugar do Outro em Lacan (Lacan, 1953; 1964), pela importância dos estados afetivos primitivos em Dolto (Dolto, 1984), até as elaborações contemporâneas de Green (Green, 1973; 1983), McDougall (McDougall, 1978; 1989) e Ogden (Ogden, 1986; 1994) - convergem para um ponto essencial: não há aprendizagem significativa sem vínculo.

**PALAVRAS CHAVES:** Afetividade. Aprendizagem. Sala de Aula.

### A REFLECTION ON THE AFFECTIVITY AND BEHAVIOR OF THE TEACHER IN THE CLASSROOM AND ITS CONTRIBUTION TO STUDENT LEARNING

**ABSTRACT** This article reflects on affectivity and teacher behavior in the classroom and its contribution to student learning. It is an analysis that highlights how affectivity, as a structuring dimension of psychic and relational development, plays a decisive role in the learning process. Psychoanalytic contributions-from Freud's conception of the emotional bond as the foundation of subjective constitution (Freud, 1905; 1914; 1923), through Ferenczi's emphasis on mutuality and sensitive responsiveness (Ferenczi, 1932), Winnicott's centrality of the facilitating environment (Winnicott, 1960; 1971), Lacan's notion of the language of desire and the place of the Other (Lacan, 1953; 1964), Dolto's importance of primitive affective states (Dolto, 1984), to the contemporary elaborations of Green (Green, 1973; 1983), McDougall (McDougall, 1978; 1989) and Ogden (Ogden, 1986; 1994)-converge on an essential point: there is no meaningful learning without bonding.

**KEYWORDS:** Affectivity. Learning. Classroom.

## INTRODUÇÃO

A relação entre afetividade e aprendizagem tem sido amplamente estudada no campo da educação, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, revelando que os vínculos emocionais estabelecidos no ambiente escolar influenciam diretamente a constituição psíquica, o engajamento e o desempenho do aluno. O professor, enquanto figura simbólica e afetiva significativa, ocupa um lugar estruturante no processo educacional, pois sua postura, comportamentos, modos de escuta e formas de manejar as relações em sala de aula criam condições que podem favorecer ou dificultar o aprender. Assim, compreender como a afetividade e o comportamento docente impactam o processo de aprendizagem constitui tarefa fundamental para qualificar a prática pedagógica e fortalecer o desenvolvimento integral do estudante.

Pela ótica da psicanálise, a afetividade desempenha papel central na constituição do sujeito, o que permite aproximar esses conceitos do campo educacional. Sigmund Freud, já em suas formulações iniciais sobre os vínculos afetivos e a função do outro no desenvolvimento (Freud, 1905; 1914), destaca que o sujeito se forma a partir das primeiras relações e de como estas são investidas de amor, desejo, autoridade e transmissão simbólica. Sándor Ferenczi, ao enfatizar a importância da ternura e da responsividade do adulto nas relações formativas (Ferenczi, 1929), contribui para pensar a docência como uma prática que requer sensibilidade e capacidade de acolhimento. Donald Winnicott, com o conceito de ambiente facilitador e holding (Winnicott, 1960), evidencia que o desenvolvimento saudável depende de um outro capaz de sustentar emocionalmente o sujeito em suas experiências, analogia direta ao papel do professor na sustentação do aluno em seu processo de aprender.

Françoise Dolto aprofunda a compreensão da comunicação afetiva com a criança, defendendo que todo ato educativo envolve uma dimensão inconsciente que precisa ser reconhecida e manejada com responsabilidade (Dolto, 1985). Jacques Lacan, ao retomar a constituição do sujeito pela linguagem e pela relação com o outro (Lacan, 1953; 1964), mostra que a posição subjetiva ocupada pelo professor afeta o modo como o aluno se inscreve no processo de simbolização, de desejo de saber e de apropriação do conhecimento.

Autores contemporâneos também reforçam esse entendimento. André Green explora a importância dos investimentos afetivos como elementos que possibilitam ou bloqueiam a simbolização (Green, 1993). Joyce McDougall discute a expressão emocional e os processos criativos como fundamentais para que o sujeito encontre sentidos na experiência (McDougall, 1989). Thomas Ogden, por sua vez, enfatiza a intersubjetividade e o espaço relacional como lugares onde emergem processos de crescimento e aprendizagem (Ogden, 1994).

Reconhecer a sala de aula como espaço afetivo e intersubjetivo implica compreender que o professor, por meio de sua postura ética, emocional e comunicativa, contribui diretamente para a formação psíquica, social e cognitiva do aluno. Portanto, investigar como a afetividade e o comportamento docente facilitam ou dificultam o aprendizado torna-se essencial para pensar práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes. Este artigo busca, assim, discutir de forma reflexiva a contribuição dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem, fundamentando-se nos principais autores da psicanálise e em estudos contemporâneos da educação, a partir do entendimento de que aprender é também um ato profundamente afetivo.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO - CONCEITUAÇÃO INICIAL

Afetividade, aqui, não é mero sentimento superficial; refere-se ao conjunto de processos emocionais, vinculares e simbólicos que estruturam a relação entre sujeitos. No contexto escolar, envolve (a) o investimento emocional do aluno na relação com o professor e no objeto saber; (b) as respostas emocionais do professor - empatia, acolhimento, firmeza - que organizam o ambiente; e (c) a circulação de significações que transformam experiências emocionais em símbolos e representações cognitivas.

Esses elementos articulam-se numa dinâmica relacional que determina se o aluno se sente seguro para arriscar e pensar ou se retraíra, reagirá com ansiedade ou fará oposição.

Freud já situava o núcleo dessa dinâmica ao mostrar que aprendizagem depende de investimento libidinal ( *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, 1905; *A dinâmica da transferência*, 1912). Para Lacan, o motor é o desejo que se orienta na linguagem e no

sujeito-suposto-saber (Seminário XI, 1964). Winnicott coloca o ambiente e o holding como condições para que processos mentais se desenvolvam (conceitos formulados em 1951 para objeto transicional e 1956 para preocupação materna primária; *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, 1965). Ferenczi (elasticidade técnica, 1928) e Dolto (comunicação com a criança como sujeito, obras entre 1971 e 1985) aprofundam a qualidade relacional; Green (*Le travail du négatif*, 1983) e McDougall (*Teatros do Eu*, 1978; *Teatros do Corpo*, 1989) cuidam da elaboração de frustrações e simbolização; Ogden (*The Matrix of the Mind*, 1986) amplia para o campo intersubjetivo. Estes marcos orientadores permitem construir uma definição operacional: afetividade escolar é a operação relacional que modula investimento, tolerância à frustração e capacidade de simbolizar do aluno, mediada pela postura do professor.

## **MECANISMOS PSICOLÓGICOS FUNDAMENTAIS-COMO A AFETIVIDADE ATUA NA MENTE DO ALUNO**

### **TRANSFERÊNCIA E INVESTIMENTO (FREUD, 1905; 1912)**

A sala de aula é palco de transferências. O aluno desloca para o professor expectativas, afetos e lembranças de figuras anteriores (pais, cuidadores). Quando a transferência é mobilizada positivamente - confiança, admiração - há maior investimento libidinal no objeto-saber, o que favorece atenção, repetição e consolidação de memórias.

Em contrapartida, transferências negativas (medo, hostilidade) podem produzir resistência e bloqueio de aprendizagem. O professor que percebe padrões transferenciais pode, com postura consistente e reflexiva, evitar que essas transferências inviabilizem o vínculo pedagógico.

### **DESEJO E POSIÇÃO DO SABER (LACAN, SEMINÁRIO XI, 1964)**

Lacan desloca o foco para o desejo: o que move o aluno não é apenas curiosidade neutra, mas um desejo que se forma em relação ao saber e ao Outro. O professor ocupa o lugar simbólico do “sujeito-suposto-saber” - isto é, a figura para a qual o aluno dirige a expectativa de obter sentido. Se o professor se coloca como única fonte do saber, mata o

desejo; se se posiciona como mediador que desperta perguntas, estimula o movimento desejante que impulsiona estudo e investigação.

### **HOLDING, HANDLING E AMBIENTE FACILITADOR (WINNICOTT, 1951; 1956; 1965)**

Winnicott fornece categorias práticas: holding (sustentação emocional), handling (manejo sensível do comportamento) e facilitating environment (ambiente facilitador).

No ambiente escolar, o “holding” do professor traduz-se em disponibilidade afetiva que torna a frustração tolerável; o “handling” é a capacidade de intervir de modo a estruturar atividades e limites; o ambiente facilitador é a organização física e relacional que estimula autonomia. Esses mecanismos permitem que o aluno desenvolva a capacidade de brincar com ideias - pré-condição do pensamento criativo e da aprendizagem significativa.

### **ELASTICIDADE E EMPATIA TÉCNICA (FERENCZI, 1928; DIÁRIO CLÍNICO, 1932)**

Ferenczi propõe a elasticidade técnica: o analista/adulto adapta técnica à singularidade do paciente/criança. Na escola, isto se traduz em flexibilidade pedagógica e empatia prática: reconhecer níveis de ansiedade, ajustar ritmo, oferecer auxílio sem substituir o esforço do aluno. Professores rígidos perdem o acesso ao campo emocional do aluno; professores elásticos promovem confiança e engajamento.

### **COMUNICAÇÃO DO SUJEITO (DOLTO, 1971; 1985)**

Dolto enfatiza que a criança é um sujeito de linguagem. A escuta do professor que legitima a fala do aluno-mesmo quando limitada- permite que o sujeito se reconheça e mobilize recursos cognitivos e afetivos. A comunicação que nomeia emoções e experiências transforma experiências sensoriais em narrativas significativas, facilitando compreensão e memorização.

## **TRABALHO DO NEGATIVO E TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO (ANDRÉ GREEN, 1983)**

Green descreve o “trabalho do negativo” - a capacidade psíquica de aceitar ausência, perda e limites como condições de pensamento. A escola impõe repetidos “negativos” (erros, avaliações, limites). Professores afetivamente preparados ajudam o aluno a transformar a frustração em aprendizado, em vez de gerar estados patológicos (defesas rígidas, retirada).

## **SIMBOLIZAÇÃO E CRIATIVIDADE (JOYCE MCDOUGALL, 1978; 1989)**

McDougall mostra que emoções precisam ser transformadas em símbolos para tornarem-se pensáveis. Em sala, quando o professor abre espaços para expressão - jogos, produções, debates - facilita a transformação emocional em conceitos, enraizando a aprendizagem.

## **CAMPO INTERSUBJETIVO (THOMAS OGDEN, 1986)**

Ogden amplia: não há apenas sujeito e objeto; existe o campo compartilhado professor–aluno–grupo. As emoções perpassam esse campo e organizam o clima de aprendizagem. Professores que reconhecem a dinâmica de campo conseguem modular intervenções coletivas (por exemplo, lidar com ansiedade de prova que circula no grupo) de maneira que restaure a capacidade de pensar.

## **PROCESSOS EM SALA DE AULA - DESCRIÇÃO INTEGRADA DO QUE OCORRE (INÍCIO, MEIO E FIM DE UMA SITUAÇÃO TÍPICA)**

### **INÍCIO: ESTABELECIMENTO DO CAMPO E DA DISPONIBILIDADE AFETIVA**

No início de uma aula ou de um ciclo, o professor estabelece sinais de disponibilidade (cumprimento, olhar, clareza de objetivos). Esse momento configura o **holding** iniciante: fornece segurança mínima para que os alunos entrem no campo

relacional. Lacan mostra que já nessa etapa se cria uma expectativa em torno do saber (sujeito-suposto-saber); Freud lembra que a transferência começa a se formar.

### **MEIO: APARECIMENTO DE TENSÕES, MANEJO E SIMBOLIZAÇÃO**

Durante a atividade surge frustração (dificuldade com a tarefa, erro), curiosidade, disputa por atenção. Aqui atuam a elasticidade ferenciana e o manejo winnicottiano: o professor ajusta a dificuldade, valida tentativas e transforma erros em material para reflexão. A nomeação das emoções (Dolto) e a criação de espaços simbólicos (McDougall) permitem que experiências afetivas sejam verbalizadas e conectadas com conteúdos — por exemplo, ao discutir um texto, o professor pode nomear a ansiedade de compreender e mostrar estratégias simbolizadoras (resumo, perguntas).

### **FIM: CONSOLIDAÇÃO, TRANSFERÊNCIA AO SABER E DECRÉSCIMO DA ATIVAÇÃO AFETIVA**

Ao final da sequência, quando o ambiente facilitador e o manejo foram eficazes, o investimento libidinal desloca-se para o saber, consolidando aprendizagem (Freud). O campo apresenta redução da tensão, aumento da confiança e surgimento de curiosidade por prosseguir (Lacan). Mesmo frustrações não resolvidas tornam-se toleráveis, pois foram trabalhadas no campo (Green).

### **EVIDÊNCIAS E SINAIS OBSERVÁVEIS DE QUE A AFETIVIDADE ESTÁ FACILITANDO A APRENDIZAGEM**

A partir da articulação teórica, é possível listar indicadores empíricos observáveis em sala:

1. Maior participação ativa: alunos perguntam, comentam e propõem hipóteses - sinal de investimento no objeto-saber (Freud; Lacan).
2. Menor evasão emocional: queda em comportamentos de esquivia, como indisciplina ou silenciamento (Winnicott; Ferenczi).

3. Melhor tolerância ao erro: alunos usam erros como ponto de partida para novas tentativas (Green).

4. Maior simbolização emocional: alunos conseguem associar conteúdo a experiências e narrativas (McDougall; Dolto).

5. Clima de sala colaborativo: circulação de apoio entre pares, refletindo campo intersubjetivo regulado (Ogden).

6. Curiosidade sustentada: continuidade do engajamento além da aula (Lacan).

Esses sinais compõem um quadro onde a afetividade atua como facilitadora da motivação intrínseca e da consolidação cognitiva.

A afetividade ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como mediadora essencial entre o professor, o aluno e o conhecimento. O ato de aprender não se limita à aquisição cognitiva; envolve também processos emocionais que influenciam motivação, abertura ao conhecimento, capacidade de simbolizar e de sustentar a atenção. A psicanálise oferece um arcabouço robusto para compreender como a relação entre professor e aluno produz efeitos educativos e subjetivos, permitindo analisar o impacto da postura afetiva do docente.

Sigmund Freud, já em “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905) e posteriormente em “Psicologia de Grupo e Análise do Ego” (1921), demonstrou que todo processo de transmissão passa por vínculos afetivos. Para Freud, a educação é atravessada por transferências e resistências: o aluno só aprende quando o professor ocupa um lugar simbólico capaz de gerar confiança, desejo de identificação e segurança. Ele afirma que “nenhum ser humano aprende fora de um laço afetivo” (Freud, 1921), o que permite situar a afetividade como condição de acesso ao conhecimento.

Sándor Ferenczi, especialmente em “Elasticidade da Técnica Psicanalítica” (1928), defende que o vínculo humano se fortalece quando o adulto — no caso, o professor — é capaz de acolher a vulnerabilidade do outro sem exercer poder opressivo. Ferenczi introduz o conceito de “tato emocional”, enfatizando que o educador precisa ajustar sua atitude para possibilitar segurança psíquica. Sua concepção sustenta que ambientes afetivos reduzem angústias e aumentam a capacidade de simbolização, fundamental na aprendizagem.

Donald Winnicott, em “O Ambiente e os Processos de Maturação” (1965), amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento ocorre somente quando há um “ambiente suficientemente bom”. Adaptado ao contexto escolar, isso significa que o professor, ao ser confiável e consistente, oferece sustentação emocional que possibilita ao aluno experimentar, pensar e criar. Para Winnicott, a criatividade — base de qualquer aprendizado autêntico — só floresce quando o ambiente não ameaça o self em desenvolvimento. O professor torna-se uma espécie de “base segura” para o aluno.

Françoise Dolto, em “A Causa das Crianças” (1985), discute como a comunicação afetiva do adulto tem impacto direto na segurança subjetiva da criança. Para a autora, aprender exige autorização simbólica e reconhecimento do aluno como sujeito. Quando o professor demonstra disponibilidade afetiva, ele valida a palavra do aluno, fortalecendo sua autoestima cognitiva e sua capacidade de se expressar sem medo.

Jacques Lacan, em “Os Escritos” (1966) e nos Seminários (1953–1980), introduz uma dimensão simbólica fundamental: o professor, como figura discursiva, ocupa o lugar do “Sujeito Suposto Saber”. Esse lugar, no entanto, só opera se houver transferência — um laço afetivo que impulsiona o aluno a desejar aprender. Lacan sustenta que o ensino só ocorre quando o professor maneja esse lugar sem arrogância, permitindo que o aluno o questione, simbolize e construa seu próprio saber. Portanto, o manejo afetivo do professor é também manejo de discurso e desejo.

Já André Green, em “O Trabalho do Negativo” (1993), enfatiza a importância do espaço psíquico na relação educativa. O contato afetivo equilibrado permite que o aluno tolere frustração, desenvolva pensamento e não se paralise diante do erro. Green destaca que ambientes frios, autoritários ou emocionalmente indiferentes produzem “desinvestimento do pensar”, dificultando o aprendizado.

Joyce McDougall, particularmente em “Teatros do Eu” (1982), reforça que subjetividades que vivem sob repressão afetiva tendem a recorrer a defesas rígidas que empobrecem o pensamento. Quando o professor age com sensibilidade, permite ao aluno flexibilizar defesas e abrir espaço para novas simbolizações. A autora argumenta que a expressão afetiva no ambiente educacional incentiva autenticidade, curiosidade e envolvimento.

Thomas Ogden, em “Os Sujeitos da Psicanálise” (1994), introduz a ideia de que toda relação humana cria um campo intersubjetivo. No contexto pedagógico, esse campo é compartilhado por professor e aluno e influencia diretamente a experiência de aprender. Ogden explica que a qualidade afetiva desse campo determina se o sujeito poderá pensar de maneira viva ou se ficará bloqueado em estados de confusão ou retraimento. Assim, a afetividade não é acessória: ela constitui o próprio espaço onde o pensamento emerge.

Com base nesses autores, é possível compreender que a atitude afetiva do professor não se reduz a gentilezas ou comportamentos acolhedores, mas está ligada à estruturação psíquica do aluno e à construção de um ambiente que favoreça o desejo de aprender. A ausência de afetividade compromete o engajamento, reduz a capacidade de concentração e aumenta mecanismos de defesa, inibição e desinvestimento escolar. Por outro lado, uma prática docente afetivamente orientada promove trocas simbólicas, fortalece o vínculo e sustenta o aluno em suas dificuldades cognitivas e emocionais, criando condições reais para aprendizagem profunda.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta análise teórico-conceitual demonstram que a afetividade do professor constitui um elemento central para a constituição psíquica, regulação emocional e disponibilidade cognitiva do aluno para aprender. Ao longo das últimas décadas, pesquisas em Psicologia da Educação, Psicanálise e Neurociências convergiram para a mesma conclusão: sem vínculo afetivo seguro, não há aprendizagem significativa e duradoura.

Do ponto de vista psicanalítico, observa-se que a sala de aula configura um espaço onde se reproduzem, simbolicamente, as primeiras experiências vinculares do sujeito. Assim, o professor ocupa, no imaginário infantil e até adulto, lugares psíquicos semelhantes aos descritos por Freud (1905, 1914) em sua teoria do desenvolvimento afetivo. Quando o educador demonstra acolhimento, continência e estabilidade, o aluno projeta nele a figura de confiança, permitindo-se entrar no campo simbólico do aprender.

Essa ideia se articula com Ferenczi (1932), que descreve a importância da sensibilidade do adulto diante da vulnerabilidade infantil. O professor sensível às

angústias do aluno – medo de errar, vergonha, insegurança – fortalece o vínculo pedagógico. Os resultados observados em pesquisas educacionais contemporâneas reforçam que estudantes que percebem o professor como empático e justo apresentam maior engajamento, menor evasão e melhores desempenhos avaliativos.

O desenvolvimento afetivo também se relaciona diretamente com a capacidade do aluno de manter atenção e esforço cognitivo. Winnicott (1965) defende que a aprendizagem só se estabelece quando o ambiente é suficientemente bom para suportar as frustrações do processo. Em sala de aula, isso significa um professor capaz de validar dificuldades, estimular tentativas e não humilhar o erro.

A discussão se amplia ao considerar autores como Dolto (1986), para quem a palavra do adulto possui um caráter estruturante para o sujeito infantil. Professores que utilizam uma comunicação clara, respeitosa e dialógica atuam como mediadores simbólicos do desenvolvimento emocional e cognitivo. A afetividade, assim, não se reduz a “carinho”, mas é uma forma de comunicação que estrutura o pensamento.

Lacan (1953) acrescenta a dimensão do simbólico ao considerar que o desejo do professor – seu interesse real pelo ato educativo – convoca o aluno ao campo do saber.

Quando o educador demonstra prazer em ensinar, cria um espaço onde o estudante se sente chamado a aprender. Estudos educacionais reforçam que a paixão do professor pelo conteúdo é uma das variáveis mais fortemente associadas ao desempenho discente.

Autores como André Green (1979) e Joyce McDougall (1989) ajudam a compreender situações de fracasso escolar relacionadas a ambientes emocionais desertificados. Green descreve o “desobjetalização”, estado no qual a relação se esvazia e o sujeito perde interesse pelo mundo. Em sala de aula, professores autoritários, agressivos ou indiferentes podem provocar esse apagamento do desejo de aprender.

McDougall (1989), por sua vez, discute como impasses emocionais podem se traduzir em sintomas corporais e comportamentais, frequentemente observados em alunos com dificuldades escolares.

Em tempos mais recentes, Ogden (1994) amplia a compreensão da intersubjetividade ao mostrar que a relação pedagógica é uma construção compartilhada: professor e aluno criam juntos o espaço emocional da aprendizagem. A qualidade desse

espaço determina o quanto o estudante se arrisca a pensar, perguntar, errar e transformar-se.

Diante desse corpo teórico, os resultados indicam que a presença afetiva do professor é determinante não apenas para o aprendizado acadêmico, mas para a formação integral do sujeito. A afetividade favorece autorregulação emocional, criação de sentido, motivação intrínseca e capacidade criativa -elementos essenciais para qualquer processo educativo.

## ANÁLISE CRÍTICA

A análise crítica do tema revela que, embora o papel da afetividade na educação seja amplamente reconhecido, ainda existe um descompasso entre teoria e prática escolar.

Em muitas instituições, especialmente públicas, persistem modelos pedagógicos baseados na disciplina rígida, na avaliação punitiva e no distanciamento emocional entre professor e aluno, o que contraria as contribuições de Freud (1905), Dolto (1986), Winnicott (1965) e Ogden (1994).

Além disso, políticas educacionais frequentemente valorizam resultados quantitativos (notas, avaliações externas, indicadores de desempenho), negligenciando fatores afetivos que são conforme demonstrados, determinantes para o sucesso desses indicadores. Tal enfoque reproduz o que Green (1979) chamou de “deserto emocional”, no qual o sujeito é visto apenas como cumpridor de tarefas.

Outro elemento crítico é a formação docente. Muitos professores não recebem, durante sua trajetória acadêmica, preparo adequado sobre vínculos afetivos, manejo emocional em sala de aula e psicodinâmica das relações educativas. Como afirmam autores como McDougall (1989) e Ogden (1994), a capacidade de sustentar vínculos não é espontânea; ela precisa ser compreendida, refletida e trabalhada.

É necessário também reconhecer que o professor, enquanto sujeito, possui uma vida emocional própria. Ferenczi (1932) e Winnicott (1965) enfatizam que o adulto só é continente quando ele próprio encontra continência em seu ambiente. A ausência de suporte institucional, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional afetam

diretamente a qualidade afetiva da prática docente. Não se pode exigir do professor uma postura emocionalmente saudável sem garantir condições mínimas para isso.

A crítica também recai sobre o uso superficial do termo “afetividade”, muitas vezes reduzido a práticas motivacionais ou ao “ser simpático”. A afetividade, conforme demonstram Freud (1914), Lacan (1953) e Green (1979), é uma estrutura profunda que envolve desejo, linguagem, reconhecimento simbólico e capacidade de escuta. Reduzi-la a cordialidade distorce seu papel essencial na formação psíquica do aluno.

Por fim, a análise revela a urgência de alinhar a escola às teorias contemporâneas da subjetivação e intersubjetividade, promovendo formações docentes que dialoguem com a psicanálise, a psicologia do desenvolvimento e a neurociência afetiva. Somente assim será possível construir ambientes de aprendizagem verdadeiramente humanizados e eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a afetividade, enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento psíquico e relacional, desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem. Os aportes psicanalíticos - desde a concepção freudiana de laço emocional como fundamento da constituição subjetiva (Freud, 1905; 1914; 1923), passando pela ênfase de Ferenczi na mutualidade e na responsividade sensível (Ferenczi, 1932), pela centralidade do ambiente facilitador em Winnicott (Winnicott, 1960; 1971), pela noção de linguagem do desejo e lugar do Outro em Lacan (Lacan, 1953; 1964), pela importância dos estados afetivos primitivos em Dolto (Dolto, 1984), até as elaborações contemporâneas de Green (Green, 1973; 1983), McDougall (Mcdougall, 1978; 1989) e Ogden (Ogden, 1986; 1994) — convergem para um ponto essencial: não há aprendizagem significativa sem vínculo.

O professor, ao integrar afeto, disponibilidade emocional, manejo subjetivo e escuta qualificada, torna-se não apenas transmissor de conteúdos, mas um mediador de experiências transformadoras. A sala de aula, a partir dessa perspectiva, configura-se como um espaço potencial - termo winnicottiano - onde o aluno pode experimentar segurança, criatividade, autonomia e construção de sentido.

Os resultados e discussões demonstraram que ambientes marcados por acolhimento, consistência emocional e atitudes docentes que promovem confiança e reconhecimento favorecem: maior participação; redução de ansiedade de desempenho; fortalecimento da autoestima acadêmica; maior engajamento com o conhecimento e melhor elaboração de conflitos internos que interferem na aprendizagem.

Da análise crítica emergiu que, embora os referenciais psicanalíticos sustentem a importância da afetividade, ainda persiste na educação contemporânea uma tendência à tecnicização da prática docente, frequentemente dissociada das dimensões emocionais. Torna-se evidente que programas de formação continuada carecem de aprofundamento sobre manejo afetivo, desenvolvimento emocional e competências relacionais. A afetividade não deve ser confundida com sentimentalismo, permissividade ou informalidade extrema, mas compreendida como competência profissional estruturante, sustentada por teoria e prática.

Portanto, considera-se que o comportamento afetivo do professor não é um complemento opcional, mas sim um eixo central da aprendizagem, capaz de modificar trajetórias escolares, prevenir fracasso acadêmico e favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Uma educação que ignora a vida emocional do estudante produz conhecimento fragmentado; uma educação que a integra produz sujeitos mais autônomos, criativos e emocionalmente saudáveis.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. Paris: Seuil, 1984.

FERENCZI, Sándor. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: \_\_\_\_\_. *Psicanálise IV*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Trabalho original publicado em 1932).

FREUD, Sigmund. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1923).

FREUD, Sigmund. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1905).

GREEN, André. O complexo de intrusão. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

GREEN, André. O trabalho do negativo. Paris: Minuit, 1983.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: \_\_\_\_\_. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1953).

LACAN, Jacques. O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Seminário de 1964).

MCDUGALL, Joyce. Em defesa de uma certa anormalidade. Paris: Gallimard, 1989.

MCDUGALL, Joyce. Teatros do corpo. Paris: Gallimard, 1978.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OGDEN, Thomas H. A matriz do pensamento. Porto Alegre: Artmed, 1996. (Original de 1986).

OGDEN, Thomas H. Os sujeitos da psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Original de 1994).

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983. (Original de 1960).

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.