

COMPETÊNCIAS AFETIVAS NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Liége Maria Queiroz Sitja ¹
Ana Maria de Oliveira Silva ²
Jeferson Felipe Gagliato ³
Rony Henrique Souza ⁴

RESUMO

O presente artigo investigou a importância das dimensões afetivas e interpessoais na docência universitária com foco no desenvolvimento profissional docente a partir de uma experiência de pesquisa-ação com docentes universitários da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. A questão da pesquisa girou em torno da percepção dos docentes sobre os impactos dos afetos, positivos e negativos, na sala de aula universitária. A fundamentação teórica baseou-se em autores da psicologia e da pedagogia, abordando as emoções básicas e sua relação com o autoconhecimento, a motivação e a resolução de conflitos no ambiente acadêmico. Adota-se a pesquisa ação como base metodológica, uma vez que o objetivo da investigação desta tipologia investigativa é provocar mudanças nas atitudes docentes. A pesquisa-ação possui como mote epistemológico a intervenção na realidade estudada e a instauração de um fluxo de ação/reflexão/intervenção. Também produzimos uma revisão bibliográfica e reflexão teórica sobre a importância do papel das emoções na interação entre docentes e discentes, assim como no clima afetivo geral da sala de aula. Os resultados destacam que o reconhecimento das emoções favorece um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, possibilitando ao professor lidar melhor com desafios interpessoais e colaborar para que os estudantes se conectem com suas motivações para a própria aprendizagem. Além disso, a atenção à dimensão emocional na relação professor-estudante contribui para minimizar conflitos e fortalecer o vínculo pedagógico, promovendo um espaço colaborativo e empático. Conclui-se que a formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial para uma prática pedagógica eficaz e humanizada.

Palavras-chave: Competências afetivas, Pedagogia Universitária, Motivação, Desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

A dimensão da afetividade no campo da Pedagogia Universitária, especialmente na docência universitária, constitui o foco deste artigo. Parte-se da compreensão de que a afetividade é um elemento constitutivo da aprendizagem e que, no contexto do ensino superior, assume formas e exigências específicas, distintas dos vínculos afetivos estabelecidos em outros contextos sociais. A partir de contribuições de Pichon Rivièrre, Kurt Lewin, Rafael Bisquerra Alzina, Miguel Zabala, Yves de La Taille e Paulo Freire,

¹ Docente do PPGEduc-UNEB- Bahia. Doutora em Educação pela UFBA, liegesitja@gmail.com;

² Mestranda do PPGEduc-UNEB, anamaria_oliveira@outlook.com;

³ Doutorando do PPGEduc-UNEB, jefersongagliato@gmail.com;

⁴ Doutorando do PPGEduc- UNEB, rhsacaminho@hotmail.com.



o texto constrói um quadro teórico-epistemológico que discute a natureza dos vínculos pedagógicos, aprofunda a relação entre cognição e afeto e propõe a categoria de “professor afetivo” como competência profissional fundamental para a docência universitária. O estudo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) cujo foco foi identificar necessidades formativas. Dessa forma constituiu-se um grupo de pesquisa-ação formado por cinco docentes com o objetivo de refletir sobre a própria prática, que são identificados pelos codinomes de João, Adriana, Maria, Antônio e Cássia.

Para um docente universitário assumir o desconhecimento, o sentimento de ansiedade e angústia relacionada aos fundamentos éticos, pedagógicos, teóricos e profissionais das decisões que toma em situação de ensino, é preciso coragem e determinação, o que é menos difícil quando há um grupo comprometido com a partilha de situações dilemáticas que atingem a todos nos processos decisórios da docência e inevitavelmente configuram as práticas pedagógicas. Em um esforço inicial de rememoração de vivências e experiências de sala de aula emergiram dilemas relativos a temas como interdisciplinaridade, avaliação, desmotivação discente, sentidos da disciplina e competências afetivas. Neste artigo, o recorte escolhido privilegia o tema da afetividade nas interações que ocorrem na sala de aula.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação conduzida no contexto de ações formativas propostas pelo DUFOP. A abordagem metodológica se ancorou na teoria dos grupos operativos e na pedagogia emancipatória, favorecendo a construção coletiva de reflexões e estratégias de ensino. A investigação buscou compreender a percepção docente sobre os impactos dos afetos — tanto positivos quanto negativos — na sala de aula universitária, articulando-os ao desenvolvimento de competências emocionais e à formação de vínculos pedagógicos. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar dilemas e impasses vivenciados na mediação do ensino, promover sua problematização e discutir a sala de aula como espaço de práticas inovadoras no horizonte da pedagogia universitária.

Os resultados evidenciam que a valorização e o reconhecimento das emoções contribuem para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, permitindo ao professor lidar de forma mais autêntica com desafios interpessoais e estimular um espaço colaborativo e empático. conclui-se a formação docente necessita incluir, de forma sistemática, o desenvolvimento de competências emocionais como eixo central de uma prática pedagógica eficaz e humanizada.



DIMENSÃO ÉTICA E CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O ensino superior, no tempo presente, encontra-se atravessado por transformações profundas e irrefreáveis. A ampliação da oferta, a heterogeneidade dos perfis estudantis, as novas exigências da formação profissional e a crescente complexidade dos problemas sociais configuram um cenário em que a docência não pode se reduzir ao domínio técnico do conteúdo ou da metodologia. Ser docente universitário hoje é, inevitavelmente, lidar com um emaranhado de dimensões que exigem abertura, sensibilidade e compromisso ético. Nesse horizonte, a afetividade — entendida como o conjunto de emoções, sentimentos e disposições que tecem as relações humanas — deixa de ser um adorno periférico para afirmar-se como elemento central da prática pedagógica. Contudo, mesmo reconhecida em discursos e intenções, ela segue, muitas vezes, relegada a segundo plano na formação docente e na estrutura curricular das universidades.

O espaço universitário, por sua tradição, ainda carece de territórios nos quais os professores possam partilhar as experiências de sua prática, confrontar suas dificuldades, elaborar coletivamente alternativas e, sobretudo, aprender uns com os outros. A ausência desses lugares de diálogo faz com que a docência permaneça isolada, fechada em rotinas individuais. Criar espaços de reflexão partilhada e investigativa significa romper esse isolamento e construir uma prática mais colaborativa, capaz de ressoar diretamente na formação dos estudantes e no próprio sentido de ser professor.

Nesse mesmo movimento de análise, Zabalza (2004) chama atenção para certos fenômenos que fragilizam as relações interpessoais no contexto do ensino superior. A massificação do acesso, somada à presença quase onipresente das tecnologias da informação, diluiu os encontros entre professores e estudantes. Paralelamente, a separação entre ensino e pesquisa relegou o primeiro a uma função subsidiária, quase um fardo que pesa sobre o pesquisador e o distancia de sua principal fonte de reconhecimento: publicações, congressos e redes acadêmicas. Nesse jogo de forças, a docência perde prestígio e passa a ser vista como tarefa menor diante da carreira científica.

Outro aspecto apontado pelo autor diz respeito à influência das políticas neoliberais, que impuseram à universidade uma lógica de mercado. Sob essa perspectiva, a docência cede espaço a uma função de “business”, na qual o professor se vê mobilizado a captar financiamentos e a dedicar-se quase exclusivamente à pesquisa, relegando a sala de aula a um lugar secundário. Essa inversão de prioridades reconfigura a função docente



e amplia a sensação de desequilíbrio entre ensinar, investigar e contribuir com a missão formativa da universidade.

Diante de tais desafios, Zabalza (2004) propõe parâmetros que podem reorientar a profissionalização docente. Refletir criticamente sobre a própria prática, em lugar de repeti-la mecanicamente; investir no trabalho em equipe, rompendo com a cultura do individualismo; aproximar a universidade do mundo profissional, promovendo maior integração entre prática e teoria; planejar o ensino a partir da aprendizagem e da didática, passando de especialista de conteúdos a didata da disciplina; e, por fim, recuperar a dimensão ética da profissão. Esses caminhos configuram não apenas um conjunto de recomendações, mas uma postura necessária para que a docência universitária reencontre sua potência formativa. Assim, pensar o contexto universitário contemporâneo é, ao mesmo tempo, reconhecer suas contradições e vislumbrar suas possibilidades. A afetividade como eixo, a construção de espaços dialógicos e a adoção de parâmetros que entrelacem ética, cooperação e didática emergem como movimentos indispensáveis para a reinvenção da docência. Nesse horizonte, o professor não é apenas transmissor de saberes, mas mediador de encontros, promotor de sentidos e protagonista de uma universidade que, ao formar profissionais, também forma sujeitos capazes de habitar o mundo com responsabilidade e sensibilidade.

COMPETÊNCIAS AFETIVAS E INTERPESSOAIS

A docência universitária é, antes de tudo, uma prática relacional. Quando a relação entre professor e estudantes se limita ao plano cognitivo, desconsiderando a singularidade de cada sujeito, corre-se o risco de reduzir o estudante à condição de mero ouvinte e reprodutor de conteúdos. Por isso, o investimento em formas de comunicação que favoreçam a participação ativa é elemento essencial da prática pedagógica. Um dos dispositivos que têm se mostrado fecundo é o contrato didático, concebido como um acordo coletivo que define regras de convivência, formas de avaliação e responsabilidades compartilhadas. A experiência relatada pela professora Adriana ilustra essa possibilidade. Ao propor um contrato de convivência semestral, ela convida os estudantes a construírem, junto com ela, os modos de funcionamento da disciplina. A abertura para ouvir os alunos e pactuar regras coletivas cria um espaço dialógico que fortalece o vínculo e reduz tensões. Esse tipo de dispositivo ajuda a minimizar emoções ligadas à insegurança ou à percepção de arbitrariedade, uma vez que os critérios e expectativas passam a ser explicitados e negociados desde o início. Outro aspecto



fundamental das competências afetivas refere-se à capacidade do docente de perceber e intervir nas dinâmicas de grupo em sala de aula. A pesquisa-ação do DUFOP mostrou que, em muitos casos, o “fracasso” de uma aula não decorreu da clareza do conteúdo ou da metodologia escolhida, mas do manejo inadequado das emoções coletivas. Tal constatação se aproxima da formulação de Pichon Rivièr (1998), para quem todo grupo se organiza em torno de uma tarefa explícita, mas é igualmente atravessado por vínculos afetivos que condicionam sua realização. Assim, no espaço universitário a aprendizagem de conteúdos depende também da criação de um clima emocional favorável, no qual cada estudante sinta-se reconhecido como parte do processo.

Essa perspectiva é reforçada pela teoria de campo de Kurt Lewin (1947), que compreende o comportamento como função da pessoa em interação com o ambiente. Em sala de aula, isso significa que as emoções do professor não são elementos isolados, mas forças que incidem diretamente sobre o grupo. Nos registros do DUFOP, há relatos de docentes que, ao mudar o tom de voz ou compartilhar uma experiência pessoal, transformaram o clima da turma, restabelecendo a motivação e o engajamento dos estudantes. Trata-se, de um campo dinâmico, no qual pequenas atitudes podem desencadear reações em cadeia, positivas ou negativas.

Nessa mesma direção, destaca-se a importância da escuta sensível. A memória de Maria, hoje professora universitária, evidencia como diferentes posturas docentes podem marcar a trajetória formativa de um estudante. Ao rememorar a professora que a recebeu de forma hostil em seu retorno às aulas, após um período dedicado ao cuidado de sua filha, ela revela o impacto negativo de uma atitude insensível, que não apenas expôs sua fragilidade diante da turma, mas também reforçou sentimentos de incompetência e exclusão. Esse episódio mostra como a ausência de escuta e de cuidado pode comprometer não apenas o aprendizado imediato, mas a própria relação do estudante com o saber. Em síntese, as competências afetivas e interpessoais constituem dimensões estruturantes da prática docente universitária. O contrato didático, a leitura das dinâmicas de grupo, a gestão das emoções coletivas e a escuta sensível não são apenas recursos metodológicos, mas expressões de uma postura ética e relacional. Quando o docente se dispõe a articular afeto e autoridade, firmeza e acolhimento, cria condições para que a sala de aula se torne um espaço de pertencimento e de aprendizagem compartilhada, no qual o desenvolvimento cognitivo e a formação humana caminham de forma integrada.



O PROFESSOR AFETIVO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Pensar o docente universitário como sujeito afetivo implica reconhecer que sua ação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um campo relacional tecido por emoções, vínculos e valores éticos. Rafael Bisquerra (2005) lembra que a educação emocional não é um adorno periférico, mas uma competência necessária à formação do professor, pois condiciona a qualidade de sua interação com os estudantes e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem. O autor defende que a docência universitária só alcança sua potência plena quando integra razão e emoção, conhecimento e sensibilidade, formando profissionais capazes de lidar não apenas com conceitos, mas também com pessoas.

Na mesma direção, em sua Psicopedagogía de las emociones (s/d), Bisquerra enfatiza que a afetividade não deve ser entendida como mera dimensão subjetiva, mas como recurso pedagógico estruturante. O professor que reconhece, regula e expressa suas emoções de modo equilibrado favorece um clima de confiança e segurança, no qual os estudantes podem experimentar, errar, refletir e crescer. Por outro lado, a ausência dessa competência gera ambientes de tensão e desmotivação, em que o conhecimento se converte em formalismo estéril. Essa compreensão dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire insiste que não há docência verdadeira sem o afeto, sem a alegria e sem o compromisso ético do educador com a dignidade do outro. O ato de ensinar, para ele, é inseparável de um ato de cuidado, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em *À sombra dessa mangueira* (1995), o autor reforça que a relação educativa é sempre atravessada pela dimensão afetiva, que não diminui o rigor intelectual, pelo contrário, o intensifica, por situar o conhecimento no horizonte do humano.

No contexto universitário, esse entrelaçamento entre saber e afetividade ganha especial relevância. A formação acadêmica, frequentemente marcada pela ênfase técnica e pelo produtivismo, corre o risco de relegar as emoções a um plano secundário. Contudo, é justamente na universidade que se decide grande parte do projeto de vida dos estudantes — suas escolhas profissionais, seus modos de pensar e interagir com o mundo. Um professor que reconhece a centralidade da afetividade torna-se mediador não apenas de conteúdos, mas de experiências formativas integrais. Ele é capaz de sustentar o diálogo, cultivar a escuta e estimular a corresponsabilidade, transformando a sala de aula em



espaço de encontro e de construção coletiva de sentido. A partir das problematizações anteriores, propõe-se a categoria de 'professor afetivo' como perfil profissional que integra competências emocionais ao repertório técnico-pedagógico. Trata-se de um docente que desenvolve, de modo consciente e reflexivo, recursos para atuar sobre a dimensão afetiva da aprendizagem.

Propõe-se que o professor afetivo mobilize, ao menos, as seguintes competências: autoconsciência emocional: capacidade de reconhecer as próprias emoções e compreender como elas influenciam a interação com estudantes; escuta ativa e empatia profissional: escutar sem julgamentos, identificar necessidades e responder pedagogicamente; regulação emocional: gerir tensões em sala, mediar conflitos e manter presença pedagógica estável; feedback formativo com sensibilidade: oferecer retorno crítico que preserve a motivação e indique caminhos de aprimoramento; planejamento afetivo-pedagógico: desenhar atividades que considerem o impacto emocional sobre o aprender. Essas competências não esgotam a lista possível, mas apontam para uma tríade central: reconhecimento emocional, resposta pedagógica e manutenção da exigência acadêmica. Nesse horizonte, a competência afetiva não aparece como acessória, mas como fundamento ético e político da pedagogia universitária.

MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE PROVOCADAS PELA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO

O balanço do processo de pesquisa-ação revela mudanças que se manifestam em diferentes níveis de profundidade. Algumas transformações ocorreram de forma significativa; outras, ainda em processo, atuam como desestabilizações de posturas antes enrijecidas, abrindo espaço para ressignificações futuras.

Um primeiro movimento de mudança pode ser observado na experiência da professora Cássia. Ela reconhece que, embora ainda apresente dificuldade em propor perguntas provocativas que despertem processos reflexivos, já consegue perceber o quanto se apoia, muitas vezes, em uma pedagogia da resposta, respondendo antecipadamente às questões que ela mesma formula. Essa percepção, que antes não lhe era clara, representa em si um avanço, pois traz à consciência uma prática enraizada que limitava a potência da pergunta como mediadora de aprendizagens. O reconhecimento da própria dificuldade revela uma abertura para deslocar a função da pergunta — de instrumento disciplinador, muitas vezes usado de forma punitiva ou humilhante, para um



recurso pedagógico capaz de estimular a curiosidade, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Já o professor Antônio experimenta uma mudança mais consistente nesse aspecto. Ele observa que suas perguntas, antes curtas e objetivas, tornaram-se mais abertas, permitindo a conexão entre conteúdos, experiências de vida, saberes de outras disciplinas e referências profissionais. O simples deslocamento do “é isso ou aquilo” para questões que exigem articulação e reflexão amplia o horizonte de aprendizagem e favorece o engajamento dos estudantes em um processo mais crítico e criativo.

Outro ponto central de mudança está no olhar da professora Maria. No início da pesquisa, ela se mostrava especialmente incomodada com a aparente falta de motivação e de compromisso dos estudantes. Suas queixas revelavam uma postura voltada à transmissão do conteúdo e à responsabilização unilateral do aluno. Com o processo da pesquisa-ação, Maria passou a investir mais na observação atenta das interações em sala de aula, compreendendo que os movimentos dos estudantes não são apenas sinais de desinteresse, mas expressões que pedem escuta e mediação. A professora Cássia também mudou sua perspectiva de autoridade docente. Revela que quando iniciou sua carreira na docência universitária tinha uma atitude defensiva e distante dos estudantes a fim de proteger-se da inexperiência que considerava revelar-se aos estudantes por sua pouca idade. Criou uma imagem de professora séria e inacessível, que foi recebida pelos estudantes como autoritarismo. No grupo da pesquisa-ação Cássia percebe como seu comportamento em sala de aula provocava a atitude de medo dos estudantes. Suas concepções implícitas sobre a autoridade docente se manifestavam e configuravam seu modo de ser docente e suas interações interpessoais com a turma. Ela não se dava conta, antes do processo da pesquisa-ação, do fenômeno da correlação entre sua forma de ser e o impacto de suas atitudes na configuração subjetiva dos estudantes.

Outro episódio que mereceu atenção foi o que, diante da ausência de vários alunos por conta de um feriado, João optou por ajustar a atividade planejada em vez de simplesmente mantê-la, indicando uma inflexão ética importante: o deslocamento da lógica da obrigação para a da compreensão. Ao abrir espaço para o diálogo e renegociar prazos, João reconhece que o vínculo com os estudantes e a confiança mútua são elementos tão centrais quanto os próprios conteúdos.

Essas mudanças revelam uma dimensão afetiva antes pouco considerada. Ao descobrir a importância dos vínculos — entre professor e estudantes e também entre os próprios estudantes — as docentes passam a perceber que o clima da sala de aula não se



reduz a uma condição externa, mas se constrói na relação cotidiana, permeada por gestos de cuidado, de reconhecimento e de partilha. Assim, Adriana relatou que, em determinado momento, ao perceber a ansiedade de uma aluna diante de uma atividade oral, preferiu acolhê-la com uma palavra de encorajamento e um convite para que compartilhasse sua resposta em grupo menor antes de apresentá-la à turma. Esse gesto simples, mas carregado de afeto, transformou a experiência da aluna, que se sentiu apoiada para participar. A docente, por sua vez, reconheceu nesse episódio a força do vínculo como condição para a aprendizagem.

Assim, ainda que as transformações não se deem de forma homogênea ou definitiva, é possível afirmar que a pesquisa-ação desencadeou um movimento importante de revisão da prática. O foco exclusivo na transmissão de conteúdos cede lugar à atenção ao processo, às relações e à produção de um clima ético de compartilhamento. Descobrir a potência da afetividade e do vínculo significa, nesse contexto, redescobrir também o sentido de ensinar e aprender como experiência de encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao momento conclusivo deste artigo, não podemos deixar de reconhecer que, enquanto pesquisadores também vivenciamos uma intensa experiência formativa. O processo não se limitou à observação ou análise das práticas docentes, mas exigiu implicação no movimento coletivo de reflexão e mudança. A pesquisa-ação revelou-se, assim, igualmente como pesquisa-formação. Nesse percurso, tornou-se evidente a importância da reflexão colaborativa e grupal, que instaura um fluxo contínuo de produção de sentidos capaz de deslocar a docência de sua dimensão meramente pragmática para um horizonte mais amplo, ético e humano, no qual ensinar e aprender se configuram como experiências de encontro e de transformação recíproca, promovida pela construção de vínculos de confiança na tarefa de atingir objetivos comuns. A noção de vínculo afetivo-pedagógico exige que se perceba o afeto não apenas como laço emocional espontâneo, mas como dispositivo formativo intencional. Vínculos pedagógicos são relações sustentadas por objetivos educacionais e mediadas por práticas consistentes, capazes de criar um espaço seguro em que os estudantes se arriscam intelectualmente, experimentam, erram e reconstroem saberes. Assim, a afetividade emerge como dimensão constitutiva da pedagogia universitária, articulando cuidado, ética e rigor acadêmico. A pesquisa-ação desempenhou, nesse processo, um papel fundamental. Ao criar um espaço de diálogo e reflexão partilhada, permitiu que os docentes reconhecessem



fragilidades, revissem práticas e descobrissem a centralidade dos vínculos na construção do clima de sala de aula. Esse movimento favoreceu mudanças atitudinais concretas, deslocando a docência do foco exclusivo nos conteúdos para a valorização das relações, dos afetos e da ética nas práticas pedagógicas. Conclui-se, que a pedagogia universitária, quando integrada à dimensão afetiva, ganha potência transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALZINA, Rafael Bisquerra. *La Educación emocional en la formación del profesorado*. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 2005, p. 95-114.
- ALZINA, Rafael Bisquerra. *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis, s/d. Capturado em: 10.05.2025. Disponível em: <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- ANDRADE, Ana Kalyne Batista Barros de; LEITE, Maria Ducicleide Braga. A afetividade na relação Professor-Aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. Id online: Revista Multidisciplinar e de Psicologia
- SITJA, Liége Maria Queiroz; FONTES, Norma Barbosa. Contribuições do grupo operativo para uma pedagogia emancipatória na docência universitária. *Revista eletrônica Pesquiseduca*. V.17, N. 45, p.119-136, 2025.
- VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem em contexto universitário. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Editora UFPR
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LEITE, S. A. S. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem em contexto universitário. 2012.

