

QUANDO O ALUNO CHORA E O PROFESSOR TAMBÉM: ESCOLA COMO ESPAÇO HUMANO

WHEN THE STUDENT CRIES AND THE TEACHER TOO: SCHOOL AS A HUMAN SPACE

Euclésia Sampaio de Medeiros Bezerra

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Alessandra Martini da Silva Coelho

MUST University, Estados Unidos

Yanara Araújo de Castro Cabral

Universidad Autónoma del Paraguay, Paraguai

João Paulo da Silva Laurentino

Universidad Autónoma del Paraguay, Paraguai

Izolina de Souza Campos

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/vekwxd77>

Publicado em: 30.09.2025

Resumo: Partiu-se do entendimento de que a escola foi compreendida como um ambiente de acolhimento no qual ensinar e aprender se articularam a vínculos, emoções e responsabilidades compartilhadas. Nesse quadro, reconheceu-se que a sensibilidade docente, a empatia na relação professor–aluno e a escuta ativa configuraram condições para a participação, a confiança e a atenção conjunta aos objetos de estudo, sem prejuízo do rigor acadêmico. Desse modo, teve-se como objetivo analisar de que maneira a expressão e o cuidado das emoções em sala de aula — inclusive as do professor —, combinados à empatia e à escuta ativa, favoreceram vínculos e qualificação do trabalho pedagógico. Para tanto, adotou-se pesquisa bibliográfica, distinta de revisão, entendida como o procedimento de localizar, selecionar e analisar criticamente produções já publicadas para oferecer sustentação teórica ao problema investigado, conforme Narciso e Santana (2024) e Santana, Narciso e Fernandes (2025). Os dados foram coletados por buscas estruturadas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos CAPES, com leitura em duas passagens, extração padronizada de informações e análise temática organizada pelos eixos escola como espaço de humanidade, empatia nas relações professor–aluno e escuta ativa como prática educativa. Com base nessa síntese analítica, concluiu-se que linguagem respeitosa, regras claras, devolutivas formativas, manejo deliberado do silêncio e acordos de convivência sustentaram um clima de segurança e cooperação, aproximaram sujeitos e promoveram aprendizagens consistentes. Portanto, reforçou-se que a autoridade pedagógica, exercida como referência ética, articulou cuidado e rigor, e indicou-se a necessidade de redes de apoio e encaminhamentos responsáveis no cotidiano escolar.



Palavras-chave: Escola Acolhedora. Empatia Docente. Escuta Ativa. Avaliação Formativa. Clima Escolar.

Abstract: It began from the understanding that the school was conceived as a welcoming environment in which teaching and learning were intertwined with bonds, emotions, and shared responsibilities. Within this framework, it was recognized that teacher sensitivity, empathy in the teacher–student relationship, and active listening constituted conditions for participation, trust, and joint attention to the objects of study, without prejudice to academic rigor. Thus, the objective was to analyze how the expression and care of emotions in the classroom—including those of the teacher—combined with empathy and active listening, supported bonds and the qualification of pedagogical work. To this end, a bibliographic research design was adopted, distinct from a review, understood as the procedure of locating, selecting, and critically analyzing previously published works to provide theoretical support to the problem under investigation, according to Narciso and Santana (2024) and Santana, Narciso, and Fernandes (2025). Data were collected through structured searches in Google Scholar and the CAPES Journals Portal, with two-pass reading, standardized data extraction, and thematic analysis organized around the axes school as a space of humanity, empathy in teacher–student relations, and active listening as an educational practice. Based on this analytical synthesis, it was concluded that respectful language, clear rules, formative feedback, deliberate use of silence, and classroom agreements sustained a climate of safety and cooperation, brought subjects closer, and promoted consistent learning. Therefore, it was reinforced that pedagogical authority, exercised as an ethical reference, articulated care and rigor, and the need for support networks and responsible referrals in daily school life was indicated.

Keywords: Welcoming School. Teacher Empathy. Active Listening. Formative Assessment. School Climate.

Introdução

Partiu-se do entendimento de que a escola foi compreendida como um ambiente de acolhimento no qual ensinar e aprender se articularam a vínculos, emoções e responsabilidades compartilhadas. Nessa direção, reconheceu-se que a sensibilidade docente, a empatia na relação professor–aluno e a escuta ativa configuraram condições para a participação, a confiança e a atenção conjunta aos objetos de estudo, sem prejuízo do rigor acadêmico.

Considerou-se, assim, a relevância de examinar práticas que integraram linguagem respeitosa, regras claras, devolutivas formativas, manejo deliberado do silêncio e acordos de convivência, de modo a sustentar um clima de segurança e cooperação. Desse modo, definiu-se como objetivo analisar de que maneira a expressão e o cuidado das emoções em sala de aula, inclusive as do professor, combinados à empatia e à escuta ativa, favoreceram vínculos e qualificação do trabalho pedagógico. À luz desse objetivo, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: ‘de que modo práticas de acolhimento, empatia e escuta ativa, exercidas como

referência ética e técnica, contribuíram para aprendizagens mais consistentes e para a organização da convivência escolar?’

Para responder a essa questão, adotou-se uma pesquisa bibliográfica, distinta de revisão, entendida como o procedimento de localizar, selecionar e analisar criticamente produções já publicadas, a fim de oferecer sustentação teórica ao problema investigado (Narciso; Santana, 2024; Santana; Narciso; Fernandes, 2025).

Por fim, integrou-se uma síntese analítica que articulou convergências e tensões identificadas, preservando rastreabilidade de decisões e alinhamento aos objetivos. Portanto, apresentou-se um percurso que contextualizou o tema e sua relevância, explicitou objetivo e pergunta orientadora, descreveu materiais e métodos empregados e antecipou a estrutura analítica que sustentou as seções do artigo, nas quais se discutiram resultados, limites próprios de investigações bibliográficas e implicações para o fortalecimento de ambientes de estudo intelectualmente exigentes e eticamente orientados.

Metodologia

Trata-se de pesquisa bibliográfica entendida como procedimento sistemático de localizar, selecionar e analisar criticamente publicações para oferecer sustentação teórica ao problema investigado (Narciso; Santana, 2024; Santana; Narciso; Fernandes, 2025). Utilizaram-se artigos de periódicos, capítulos de livros e documentos institucionais, complementados por páginas de órgãos oficiais.

As buscas ocorreram entre julho e agosto de 2025 no *Google Acadêmico* — mecanismo que indexa literatura acadêmica de editoras, universidades e repositórios — e no Portal de Periódicos CAPES — plataforma pública que disponibiliza periódicos, livros e referências à comunidade acadêmica. Empregaram-se combinações simples de palavras-chave, como ‘escola’, ‘emoções na escola’, ‘sensibilidade do professor’, ‘empatia’, ‘escuta ativa’, ‘avaliação formativa’ e ‘relação pedagógica’, com variações por *AND* quando pertinente e recorte temporal 2015–2025.

O processo seguiu leitura em duas passagens (exploratória e aprofundada), extração padronizada de informações e análise temática organizada pelos eixos: escola como espaço humano; empatia na relação docente-discente; escuta ativa como prática educativa. Inclusão: textos em português, aderentes aos eixos e com transparência mínima sobre fontes e corpus. Exclusão: duplicidades, materiais sem relação explícita com educação básica/ formação docente, textos opinativos sem referência, documentos sem datação ou com informação editorial insuficiente e estudos anteriores a 2015 (salvo uso histórico pontual). Como instrumentos, empregaram-se planilha de extração, matriz de categorias e *checklist* de elegibilidade. Esses procedimentos, articulados, asseguraram rastreabilidade do percurso e alinhamento aos objetivos.

A escola como espaço de humanidade: acolhimento, cuidado e emoções

Cumprir reconhecer que a organização histórica da escolarização privilegiou a condução sequencial de conteúdos e a aferição de desempenhos. Todavia, à luz de uma compreensão mais ampla da formação humana, torna-se evidente que o ensinar e o aprender se entrelaçam a experiências afetivas, relações de confiança e contextos de convivência. Desse modo, a escola precisa ser situada como ambiente de cuidado pedagógico, no qual o conhecimento acadêmico convive com práticas de acolhimento e de respeito às singularidades.

Além disso, quando a experiência emocional é legitimada, amplia-se o sentimento de pertencimento e qualifica-se o clima de sala. Nessa direção, vale lembrar que

[...] a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades de forma holística. Ao integrar as dimensões emocionais, sociais e cognitivas, a educação se torna um processo transformador, no qual o estudante é visto como um ser humano complexo, cujas experiências e sentimentos têm grande impacto em seu aprendizado (Carneiro *et al.*, 2025, p. 11802).

A partir desse horizonte, o acolhimento não se confunde com permissividade; ao contrário, articula regras claras, mediações consistentes e linguagem respeitosa, favorecendo o engajamento intelectual sem desconsiderar a dimensão relacional. Por conseguinte, a centralidade das emoções não desloca o conhecimento para um plano secundário; ela cria condições para sua efetiva apropriação. Nessa perspectiva, a legitimação das dimensões intelectuais, sociais e afetivas contribui para respostas mais equilibradas aos desafios cotidianos, fortalece a cooperação e sustenta processos de autorregulação; em síntese, a instituição educativa afirma-se como espaço de formação ampla da pessoa, e não apenas de circulação de conteúdos (Carneiro *et al.*, 2025, p. 11802). Em termos operacionais, tal compreensão convoca planejamentos que incluam momentos de expressão guiada, rotinas de *check-in* emocional, tempos de silêncio produtivo e devolutivas formativas que aliem cordialidade e critérios explícitos.

Ademais, a gestão do cuidado demanda condições institucionais. Assim, protocolos de acolhimento, canais de diálogo com as famílias, parceria com serviços especializados e espaços colegiados de decisão sustentam respostas prudentes em situações de sofrimento — como o choro do estudante e, por vezes, do próprio docente. Com isso, estabelece-se uma cultura que protege a dignidade de cada sujeito, evita exposições indevidas e assegura encaminhamentos responsáveis quando necessários.

Do mesmo modo, a relação pedagógica se fortalece quando o adulto assume postura empática e coerente com as expectativas acadêmicas. Portanto, a validação de sentimentos, a paráfrase para checagem de entendimento, as perguntas abertas e as assembleias de classe operam como estratégias que organizam a convivência e ampliam a participação. Em complemento, Carneiro *et al* afirmam que

Em um cenário social cada vez mais dinâmico, marcado por profundas desigualdades e constantes mudanças culturais, é fundamental repensar a escola como um espaço que transcende o simples repasse de informações, para se tornar

um verdadeiro refúgio de acolhimento, compreensão e formação integral do ser humano (Carneiro *et al.*, 2025, p. 11804).

Tal proposição orienta intervenções que combinam firmeza, clareza e cuidado, evitando tanto o autoritarismo quanto a indiferença. Além disso, convém sublinhar que a experiência de aprender envolve percepções de segurança. Nesse sentido, rotinas previsíveis, acordos de convivência co-construídos, critérios de avaliação transparentes e rituais de abertura e fechamento de aula funcionam como organizadores que reduzem incertezas e favorecem a atenção conjunta aos objetos de estudo. Em consequência, a mediação didática equilibra exigência cognitiva e suporte emocional, condição necessária para avanços em autonomia, participação e cooperação.

Outrossim, a escola, ao reconhecer dimensões diversas do desenvolvimento, contribui para que estudantes enfrentem desafios cotidianos com maior estabilidade emocional e capacidade de socialização; por esse caminho, a formação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se orienta para a constituição de sujeitos íntegros e participantes (Carneiro *et al.*, 2025). Tal diretriz se expressa em políticas de formação docente que incluam comunicação não violenta, gestão de sala, avaliação formativa e procedimentos de co-regulação emocional adequados às etapas de escolarização.

Ainda, importa distinguir o papel pedagógico do atendimento clínico. Assim, o acolhimento escolar não substitui o cuidado especializado, mas atua em complementaridade: identifica sinais, registra ocorrências com discrição, comunica-se com responsáveis e encaminha quando necessário. Ao mesmo tempo, preserva a confidencialidade e evita exposições públicas, garantindo que o cuidado se traduza em ações educativas eticamente orientadas.

Além de tudo, a atenção às emoções também resguarda o trabalho do professor. Portanto, rotinas de apoio entre pares, momentos de supervisão pedagógica, distribuição equilibrada de tarefas e espaços institucionais de escuta do corpo docente são indispensáveis para que o cuidado não recaia exclusivamente sobre indivíduos. Desse modo, o ato de ensinar permanece sustentável, mesmo em contextos desafiadores.

Por fim, cabe afirmar que a escola precisa ser entendida de maneira ampla: mais do que local de ensino estrito, configura-se como ambiente de proteção e desenvolvimento pleno, no qual oportunidades acadêmicas caminham junto a experiências que promovem estabilidade emocional e vínculos sociais; em outras palavras, trata-se de garantir condições para que cada estudante desenvolva seu potencial em diferentes esferas (Carneiro *et al.*, 2025). Em síntese, ao reconhecer a indissociabilidade entre conhecimento e cuidado, a instituição educativa estabelece um contexto no qual aprender significa também experimentar acolhimento e responsabilidade — condição concreta para uma cultura escolar eticamente comprometida e intelectualmente rigorosa.

Empatia pedagógica e vínculos de confiança

Nas interações cotidianas da sala de aula, observa-se que a qualidade do encontro entre docente e estudantes condiciona não apenas o que se aprende, mas também como se aprende. Por essa razão, a empatia — compreendida como a disposição ativa para reconhecer perspectivas, emoções e contextos do outro — configura-se como princípio organizador do trabalho pedagógico. Assim, ao reduzir assimetrias rígidas e ao tratar os estudantes com dignidade, a relação torna-se mais cooperativa e propícia ao engajamento intelectual.

Além disso, os estudos alertam para os efeitos nocivos de posturas hierárquicas inflexíveis, que produzem distância afetiva e desmobilizam a participação. Nesse sentido, convém lembrar que “Quando o professor se coloca no lugar de um ser superior ao aluno, dificilmente acontece aí um vínculo, pois há uma relação de poder que pode ser muito prejudicial no processo de ensino e aprendizagem” (Lunkes *et al.*, 2024, p.96). Desse modo, a autoridade pedagógica precisa ser exercida como referência ética e técnica, sustentada por regras claras e linguagem respeitosa, e não como imposição.

Por conseguinte, a confiança nasce quando o encontro educativo se estrutura por reconhecimento mútuo e corresponsabilidade. Nessa direção,

[...] o relacionamento entre educador e aprendiz conduz a aprendizagem, ‘espera-se que seja uma relação harmoniosa pois é muito importante valorizar o que o aluno traz para o professor, e não apenas o que o professor tem para oferecer aos alunos (Rodrigues; Poletto, 2023, p. 129).

Em termos práticos, isso supõe escuta qualificada, devolutivas que acolhem contribuições discentes e critérios de avaliação transparentes, elementos que reduzem incertezas e convidam à participação; além disso, envolve explicitar objetivos de aprendizagem, compartilhar rubricas e exemplos de qualidade, organizar tempos de fala e perguntas abertas, bem como registrar acordos de acompanhamento para que cada estudante saiba o que manter, o que melhorar e como fazê-lo. Desse modo, as expectativas tornam-se previsíveis, o erro passa a ser tratado como oportunidade de avanço e a autonomia acadêmica é gradualmente fortalecida.

Ademais, quando a docência é concebida como mediação, abrem-se condições para a construção compartilhada de conhecimentos e sentidos. Com efeito, o professor organiza situações de interação que articulam respeito, cooperação e expressão afetiva, o que favorece o prazer de aprender; assim, estudantes sentem-se mais seguros para manifestar sentimentos, dúvidas e desejos e, com isso, apropriam-se de saberes que ultrapassam a sala de aula e informam práticas cotidianas orientadas por cuidado e responsabilidade (Rodrigues; Poletto, 2023). Em consequência, a empatia torna-se critério de qualidade do planejamento e da mediação didática.

Do mesmo modo, reconhecer a contribuição da afetividade para o desenvolvimento integral amplia o alcance formativo da escola. Portanto, ambientes permeados por respeito tendem a estimular interesse genuíno e gosto pelo estudo, fortalecendo a persistência diante de desafios e a autonomia na gestão das próprias aprendizagens (Rodrigues; Poletto, 2023).

Nesse quadro, rotinas de *feedback* formativo, perguntas abertas e checagens de entendimento funcionam como dispositivos que promovem autorregulação e aprofundamento conceitual.

Outrossim, mudanças sociais recentes têm ampliado expectativas sobre o papel docente. Com frequência, professores tornam-se referências de apoio em múltiplas esferas, oferecendo orientação, escuta e encaminhamentos; em contextos de vulnerabilidade, essa presença pode acelerar a aprendizagem, fomentar autoestima e ampliar a segurança para solicitar ajuda, inclusive em temas não estritamente escolares (Lunkes *et al.*, 2024). Contudo, tal amplitude de demandas requer redes institucionais de suporte e protocolos claros, a fim de evitar sobrecarga individual e garantir encaminhamentos responsáveis.

Além disso, a literatura aponta que vínculos amistosos e próximos correlacionam-se a trajetórias mais motivadoras e profundas, ao passo que interações autoritárias ou afetivamente distantes se associam a atitudes negativas diante do aprender. Diante desse diagnóstico, diferentes estudos convergem para a necessidade de qualificar a relação professor–aluno, tornando-a dialógica e afetiva, sob liderança docente que promova mediações significativas tanto no plano cognitivo quanto no atitudinal (Lunkes *et al.*, 2024). Em termos operacionais, isso se traduz em acordos de convivência co-construídos, critérios avaliativos explícitos e rituais de abertura e fechamento que organizem tempos, vozes e expectativas.

Nesse sentido, a empatia não se reduz a traço pessoal, mas expressa uma escolha metodológica: planejar perguntas que convoquem perspectivas diversas; parafrasear falas de estudantes para checar compreensões; oferecer devolutivas que combinem rigor e cordialidade; e registrar, com discrição, necessidades de apoio que demandem intervenções adicionais. Desse modo, a sala de aula torna-se um espaço em que diferenças são tratadas como oportunidades de aprendizagem, e não como obstáculos.

Por fim, a análise integrada dos referenciais permite afirmar que a empatia é o eixo que articula vínculo, confiança e compreensão das singularidades. Portanto, ao organizar relações pedagógicas baseadas em respeito e cooperação, cria-se um ambiente em que estudantes enfrentam desafios com estabilidade emocional e ampliam sua capacidade de socialização, ao mesmo tempo em que avançam academicamente (Rodrigues; Poletto, 2023; Lunkes *et al.*, 2024). A empatia, enquanto prática intencional e sustentada institucionalmente, estabelece condições para uma aprendizagem consistente, participativa e eticamente orientada.

Escuta ativa e validação das vozes estudantis

Convém situar a escuta ativa como um arranjo intencional de atitudes, linguagens e procedimentos que tornam a fala discente um insumo para ensinar, planejar e avaliar. Desse modo, não se trata apenas de ouvir, mas de compreender o sentido do que é dito, reconhecer emoções e identificar necessidades, a fim de orientar decisões pedagógicas oportunas.

Além disso, a literatura descreve competências específicas que sustentam essa prática, entre as quais a atenção plena, a acolhida sem julgamento e o manejo deliberado dos silêncios.

Com efeito, “[...] o discente deve se apropriar de técnicas terapêuticas de comunicação que incluem saber ouvir; usar terapêuticamente o silêncio; interessar-se pelo que é dito e aceitá-lo.” (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021, p. 854). Em termos operacionais, isso implica organizar tempos de fala, sinalizar turnos, parafrasear para checar entendimento e registrar, com discrição, aspectos que requeiram acompanhamento.

Por conseguinte, a dimensão corporal integra o repertório da escuta e comunica abertura ao diálogo. Nessa direção, “todas estas etapas devem acontecer de forma natural, com postura mais relaxada possível, corpo descontraído, braços e pernas descruzadas, e visão horizontal, para favorecer o contato visual e a empatia.” (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021, p. 854). Desse modo, gestos, distâncias e ritmos da interação reduzem defesas e favorecem a confiança.

Ademais, verifica-se que a fala de um estudante costuma desencadear a participação dos demais; quando alguém partilha uma experiência, outros se sentem encorajados a verbalizar sentimentos e a colaborar, ao passo que o exercício de escutar torna-se elo de coesão do grupo e estímulo ao autoconhecimento por meio da autoavaliação e do reconhecimento de limites pessoais (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021). Em consequência, ampliam-se oportunidades de aprendizagem tanto individuais quanto coletivas.

Do mesmo modo, pesquisas em educação infantil indicam que o processo pedagógico depende de um movimento dialógico contínuo:

[...] compreendemos que o processo educativo depende diretamente desse movimento que podemos considerar dialógico, em que ‘[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva’ (Zanfelicé; Chaluh, 2024, p. 4).

Sem este movimento, não seria possível conhecer e reconhecer as crianças com as quais se trabalha e mapear suas necessidades reais de aprendizagem. Assim, a escuta ativa torna-se condição para intervenções aderentes ao contexto da turma.

Outrossim, abrir espaço para o que as crianças têm a dizer pode desestabilizar certezas do adulto e revelar subestimações recorrentes. Por isso, indica-se revisar concepções e investir em formação contínua articulada ao cotidiano, demonstrando a necessidade de relações dialogadas e respeitadas com as crianças (Zanfelicé; Chaluh, 2024). Portanto, a escuta ativa não é adendo eventual, mas parte do núcleo do trabalho pedagógico.

Além disso, sua incorporação sistemática requer dispositivos concretos: perguntas abertas que explorem saberes prévios; paráfrases e sínteses provisórias para clarificar sentidos; períodos de silêncio produtivo; *check-ins* emocionais breves; critérios avaliativos transparentes e rubricas compartilhadas; e devolutivas que indiquem o que manter, o que melhorar e como fazê-lo. Conjuntamente, esses elementos reduzem incertezas, convidam à participação e transformam o erro em oportunidade de avanço.

Por fim, a leitura integrada dos referenciais permite afirmar que a escuta ativa qualifica a mediação docente, legitima emoções e necessidades discentes e amplia o alcance formativo das aulas. Portanto, ao organizar tempos, posturas e linguagens favoráveis à expressão e à compreensão

mútua, fortalecem-se vínculos de confiança e constroem-se ambientes de estudo intelectualmente exigentes e eticamente orientados (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021; Zanfalice; Chaluh, 2024). Em resumo, ouvir genuinamente é uma escolha metodológica que sustenta justiça pedagógica e consistência do trabalho escolar.

Docência que sente: emoções, humanização e aprendizagem

De início, cumpre reconhecer que o cotidiano escolar envolve experiências intensas, nas quais o professor também sente, emociona-se e, por vezes, chora; longe de fragilizar a autoridade pedagógica, tal expressão de humanidade fortalece a confiança e aproxima os sujeitos, evidenciando que ensinar e aprender são processos atravessados por afetos (Carneiro *et al.*, 2025). Além disso, as vivências de sala de aula costumam mobilizar sentimentos ambivalentes, pois momentos ligados ao ensinar–aprender suscitam tanto gratificação quanto frustração, em estreita relação com os resultados alcançados pelos estudantes; desse modo, o êxito ou o insucesso discente repercute diretamente no estado emocional do docente (Trevizani; Marin, 2020). Nessa perspectiva, a sensibilidade profissional não é um adorno, mas um indicador do compromisso ético com o processo formativo.

Ademais, as expressões emocionais do professor, que se manifestam no trato com os alunos, nas dinâmicas de trabalho e nas condições institucionais, revelam dimensões do próprio campo educativo, tornando visíveis as forças e tensões que moldam a vida escolar (Trevizani; Marin, 2020). Assim, sorrisos, hesitações e lágrimas tornam-se sinais interpretáveis para orientar intervenções didáticas e reorganizar o convívio.

Por conseguinte, a proximidade com os estudantes demanda do docente um papel ativo na co-regulação das emoções: em determinadas situações, torna-se necessário ajudar a nomear sentimentos, incentivar a expressão adequada, observar efeitos recíprocos entre comportamentos e ajustar o clima de trabalho para que dificuldades possam ser enfrentadas com segurança (Trevizani; Marin, 2020). Em complemento, a escuta qualificada e o manejo oportuno do silêncio constituem recursos que ampliam a compreensão mútua e a disponibilidade para aprender (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021).

Do mesmo modo, a construção de vínculos respeitosos requer afastar posturas hierárquicas inflexíveis que distanciam e desmobilizam; ao contrário, a empatia docente, combinada com regras claras e linguagem respeitosa, favorece a participação e o engajamento cognitivo (Lunkes *et al.*, 2024). Nessa direção, valorizar o que o aluno traz — conhecimentos prévios, dúvidas, sentimentos, não substitui critérios acadêmicos, mas lhes confere sentido compartilhado (Rodrigues; Poletto, 2023).

Além disso, a sensibilidade profissional se traduz em práticas dialógicas que regulam tempos de fala, alternância de vozes e momentos de síntese, pois a compreensão do outro depende de um movimento de dizer e ouvir, sem o qual se torna difícil conhecer necessidades

reais e planejar intervenções pertinentes (Zanfelicce; Chaluh, 2024). Com isso, a aula passa a ser organizada como espaço de reconhecimento recíproco e de estudo concentrado.

Outrossim, a dimensão corporal do encontro pedagógico comunica abertura ou fechamento ao diálogo: postura acolhedora, contato visual confortável e gestos serenos reduzem defesas, enquanto comentários breves de encorajamento e paráfrases de checagem clarificam sentidos e evitam mal-entendidos (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021). Desse modo, a sensibilidade manifesta-se também em microdecisões que sustentam o clima de confiança.

Além de tudo, a humanização da relação requer dispositivos concretos que integrem cuidado e exigência acadêmica: rituais breves de abertura para mapear estados emocionais; acordos de convivência co-construídos e revisitados; devolutivas formativas que indiquem o que manter, o que melhorar e como fazê-lo; e protocolos discretos para acolher crises e acionar apoios quando necessário. Nessa esteira, quando um estudante se expressa, outros tendem a se engajar, fortalecendo o grupo e ampliando oportunidades de aprendizagem cooperativa (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021).

Além disso, a sensibilidade docente implica reconhecer limites e cuidar do próprio trabalho: redes de apoio entre pares, tempos de supervisão pedagógica e encaminhamentos responsáveis evitam sobrecargas e preservam a qualidade do ensino. Em paralelo, a escola, enquanto ambiente de acolhimento, oferece condições para que emoções circulem com respeito e discrição, sem confundir o lugar do pedagógico com o de atendimentos especializados (Carneiro *et al.*, 2025).

Em resumo, a docência que sente humaniza a experiência escolar e sustenta aprendizagens consistentes: ao reconhecer que as vivências de ensino–aprendizagem mobilizam intensamente o professor, ao compreender que suas expressões emocionais desvelam o cenário educativo e ao atuar na co-regulação das emoções com empatia e método, estabelece-se um contexto em que vínculo, confiança e rigor intelectual caminham juntos (Trevizani; Marin, 2020; Lunkes *et al.*, 2024; Rodrigues; Poletto, 2023; Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021; Zanfelicce; Chaluh, 2024; Carneiro *et al.*, 2025). Desse modo, o gesto sensível — inclusive o choro — deixa de ser visto como fraqueza e passa a ser reconhecido como mediação ética que aproxima pessoas e qualifica o estudo.

Resultados e discussões

Inicialmente, os achados da pesquisa indicam convergência em torno de três eixos: a escola como ambiente de acolhimento que integra dimensões cognitivas e afetivas; a empatia como organizadora da relação docente–discente; e a escuta ativa como procedimento que qualifica planejamento, mediação e avaliação. Em conjunto, esses elementos favorecem vínculos de confiança, ampliam a participação e sustentam aprendizagens mais consistentes (Carneiro *et al.*, 2025; Lunkes *et al.*, 2024; Rodrigues; Poletto, 2023; Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021; Zanfelicce; Chaluh, 2024). Além disso, surgiu com nitidez que a expressão emocional do professor, inclusive em situações de choro, não fragiliza o trabalho pedagógico quando acompanhada de critérios

claros e mediações responsáveis; ao contrário, aproxima sujeitos e legitima experiências, tornando visíveis necessidades que pedem intervenção didática (Trevizani; Marin, 2020).

Em seguida, o significado dessas constatações pode ser delineado em dois planos interdependentes. No plano relacional, a empatia e a escuta ativa funcionam como condições para o reconhecimento do estudante, reduzindo barreiras defensivas e estimulando a cooperação. No plano didático, tais práticas oferecem matéria para decisões concretas: organização de turnos de fala, uso deliberado do silêncio, paráfrases de checagem e devolutivas formativas que explicitem o que manter, o que melhorar e como fazê-lo (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021). Desse modo, o clima de confiança deixa de ser efeito colateral e passa a compor o desenho do ensino, com impactos na atenção conjunta aos objetos de estudo (Zanfelicce; Chaluh, 2024).

Ademais, a comparação com o que outras publicações discutem reforça a articulação entre cuidado e rigor acadêmico. De um lado, estudos que examinam posturas hierárquicas rígidas descrevem efeitos negativos sobre vínculo e engajamento, sugerindo que a autoridade pedagógica se sustenta melhor quando exercida como referência ética e técnica, e não como imposição (Lunkes *et al.*, 2024). De outro, abordagens que valorizam contribuições discentes e coautoria do processo mostram aumento de motivação e sentido para aprender, desde que critérios e expectativas permaneçam explícitos (Rodrigues; Poletto, 2023). Em paralelo, análises sobre comunicação terapêutica destacam que sinais corporais, pausas e escuta sem julgamento funcionam como mediadores de confiança, sendo úteis também no espaço escolar (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021). Finalmente, a literatura que trata a escola como lugar de acolhimento sustenta que políticas e rotinas institucionais coerentes potencializam essas práticas no cotidiano (Carneiro *et al.*, 2025).

Por conseguinte, a pesquisa também permite explicitar limites próprios de estudos bibliográficos. Primeiramente, observou-se heterogeneidade de recortes, contextos e procedimentos, o que dificulta comparações diretas entre achados e impede inferências de causalidade. Em segundo lugar, há prevalência de relatos descritivos e análises qualitativas, com menor presença de avaliações sistemáticas de impacto sobre indicadores de aprendizagem, especialmente em séries iniciais. Em terceiro lugar, parte das fontes é derivada de campos correlatos, como práticas de escuta em saúde, exigindo cuidados ao transpor recomendações para rotinas escolares (Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021).

Além disso, algumas evidências consideradas inesperadas ou inconclusivas podem ser interpretadas à luz dos referenciais. Por exemplo, relatos de desconforto docente diante da fala das crianças ajudam a compreender por que iniciativas de escuta, por vezes, não se efetivam: a abertura à voz infantil pode desestabilizar práticas já enraizadas e requer processos formativos contínuos articulados ao cotidiano (Zanfelicce; Chaluh, 2024). Do mesmo modo, a expressão emocional do professor pode ser lida equivocadamente como perda de controle quando não há protocolos de acolhimento e devolutivas bem definidas; nessa circunstância, o próprio gesto que deveria aproximar pode gerar ambiguidade (Trevizani; Marin, 2020). Ainda, contextos de

elevada demanda socioemocional tendem a ampliar expectativas sobre o papel da docência, o que, sem redes de apoio, pode resultar em sobrecarga e efeitos desiguais na aprendizagem (Lunkes *et al.*, 2024). Tais interpretações, tomadas em conjunto, explicam variações e ajudam a compreender resultados não lineares descritos em parte da literatura.

Do mesmo modo, a discussão sugere implicações operacionais para escolas e sistemas. A incorporação regular de práticas de escuta, com tempos, sinais e linguagem definidos, deve ser acompanhada de critérios avaliativos transparentes, orientando devolutivas que aliem cordialidade e exigência. Em paralelo, a construção de ambientes acolhedores depende de políticas internas que incluam protocolos para situações de crise, canais de comunicação com famílias e momentos de supervisão pedagógica que preservem a saúde do trabalho docente (Carneiro *et al.*, 2025; Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021). Por fim, a autoridade pedagógica ganha consistência quando se conjuga empatia com clareza de expectativas e organização da convivência (Rodrigues; Poletto, 2023; Lunkes *et al.*, 2024).

Por fim, delineiam-se frentes para estudos futuros. Recomenda-se: a) investigações longitudinais que acompanhem turmas em diferentes etapas, observando efeitos de rotinas de escuta sobre engajamento, autorregulação e desempenho; b) desenhos mistos que combinem observação de sala, análise de interações e métricas educacionais; c) estudos comparativos entre redes e níveis de ensino, com atenção a contextos de maior vulnerabilidade; d) avaliações de programas de formação docente centrados em empatia, comunicação e devolutivas formativas; e) análises sobre protocolos institucionais de acolhimento e seus impactos no clima escolar; e f) produção de instrumentos simples de monitoramento, capazes de retroalimentar o planejamento pedagógico (Rodrigues; Poletto, 2023; Zanfelice; Chaluh, 2024; Sousa; Ribeiro; Tavares, 2021; Trevizani; Marin, 2020; Lunkes *et al.*, 2024; Carneiro *et al.*, 2025). Em termos gerais, fortalecer a relação entre sensibilidade docente, empatia e escuta com resultados de aprendizagem requer pesquisas que mantenham solidez metodológica, diversidade de contextos e diálogo contínuo com a prática escolar.

Conclusão

Constatou-se que o objetivo proposto foi atendido ao demonstrar que a escola, compreendida como espaço de acolhimento, organiza processos de ensinar e aprender atravessados por emoções, vínculos e responsabilidades compartilhadas. A pesquisa evidenciou que a empatia e a escuta ativa funcionam como eixos estruturantes da relação pedagógica, qualificando planejamento, mediação e avaliação por meio de procedimentos já delineados ao longo do trabalho: perguntas abertas, paráfrases para checagem de entendimento, manejo deliberado do silêncio, critérios e rubricas explícitos, devolutivas formativas que indicam o que manter, o que melhorar e como fazê-lo, bem como acordos de convivência co-construídos, rituais breves de abertura e fechamento e protocolos discretos para situações de crise. Além disso, confirmou-se que a sensibilidade docente, inclusive quando se expressa em lágrimas, não

fragiliza a autoridade quando esta se exerce como referência ética e técnica, articulada a regras claras e linguagem respeitosa; ao contrário, aproxima sujeitos, fortalece a confiança, amplia a participação, sustenta a atenção conjunta aos objetos de estudo e favorece a autorregulação. Do mesmo modo, reafirmou-se a necessidade de redes de apoio, momentos de supervisão pedagógica e encaminhamentos responsáveis, preservando a diferença entre o lugar do pedagógico e o de atendimentos especializados, de modo a evitar sobrecargas e a assegurar intervenções oportunas e discretas.

Ademais, registraram-se limites próprios de uma investigação bibliográfica: heterogeneidade de recortes e contextos, predominância de descrições qualitativas e menor presença de métricas sistemáticas de impacto sobre aprendizagem, o que restringe comparações diretas e generalizações. Ainda, resultados inesperados ou inconclusivos puderam ser interpretados à luz de fatores já discutidos, como desconforto diante da voz discente e ausência de protocolos consistentes de acolhimento, que dificultam a institucionalização de rotinas dialógicas. Por conseguinte, recomenda-se a ampliação de estudos longitudinais que acompanhem turmas em diferentes etapas, o desenvolvimento de desenhos mistos que integrem observação de sala, análise de interações e indicadores educacionais, a realização de comparações entre redes e níveis de ensino com atenção a contextos de maior vulnerabilidade, a avaliação de programas de formação centrados em empatia, comunicação e devolutivas formativas, bem como a análise de protocolos institucionais de acolhimento e a criação de instrumentos simples de monitoramento que retroalimentem o planejamento. Assim, reforça-se a importância de investigações futuras que mantenham rigor metodológico, diálogo contínuo com a prática escolar e foco na articulação entre acolhimento, confiança e exigência acadêmica, de modo a fortalecer ambientes de estudo intelectualmente exigentes e eticamente orientados.

Referências

- CARNEIRO, E. C. S.; NASCIMENTO JUNIOR, F.; SANTOS, J. P. dos; PRESENDE, M. S. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 11799-11815, 2025.
- LUNKES, S. G.; COUTINHO, D. J. G.; KURTZ, J. G.; ROCHA, R. A.; ZIMERMAN, V.; PIONER, L. B.; MELARA, E.; MAEBERG, K. V. Relação professor-aluno: a importância da afetividade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 92-104, 2024.
- NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.
- RODRIGUES, S. F.; POLETTO, L. Relação professor aluno: a importância da afetividade no ambiente escolar. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 9, n. 1, p. 119-132, 2023.
- SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias

científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13333, 2025.

SOUSA, C. H. P.; RIBEIRO, L. V.; TAVARES, C. M. de M. A escuta ativa no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 845863, 2021.

TREVIZANI, L. P.; MARIN, A. H. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 112, p. 52-63, 2020.

ZANFELICE, N. A.; CHALUH, L. N. Relação de escuta da professora coordenadora com as crianças de uma escola de educação infantil. **Revista Teias**, v. 25, n. 79, p. 1-17, 2024.