

EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ENSINAR COM EMPATIA

HUMANIZED EDUCATION: TEACHING WITH EMPATHY

Maria Lucia de Jesus Silva Vogado

Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB)

luciapkt@gmail.com

Resumo: O artigo tratou da aprendizagem humanizada no contexto educacional, com foco nas relações entre empatia, acolhimento, afetividade, bem-estar emocional e respeito às singularidades dos estudantes. O estudo teve como objetivo analisar como a empatia, o acolhimento, a afetividade e o respeito às singularidades foram apresentados na produção teórica consultada como fundamentos da aprendizagem humanizada e da humanização das relações escolares. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, baseada no levantamento, na seleção e na análise de artigos científicos localizados em base de dados acadêmica, com organização do material conforme os eixos temáticos do trabalho. A análise permitiu verificar que a qualidade das relações pedagógicas exerceu influência direta sobre o pertencimento, a participação e o envolvimento discente com a aprendizagem, evidenciando que o professor desempenhou papel decisivo na promoção do bem-estar emocional dos estudantes. Também se constatou que a afetividade e o reconhecimento das singularidades favoreceram vínculos mais respeitosos, inclusivos e formativos, enquanto a ausência desses elementos fragilizou o processo educativo. Concluiu-se, portanto, que a humanização da aprendizagem dependeu da articulação entre escuta, cuidado, sensibilidade e valorização do estudante em sua integralidade, o que reforçou a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a melhoria das relações escolares.

Palavras-chave: aprendizagem; estudantes; professor; singularidades; relações escolares.

Abstract: The article addressed humanized learning in the educational context, focusing on the relationships among empathy, welcoming practices, affectivity, emotional well-being, and respect for students' singularities. The study aimed to analyze how empathy, welcoming practices, affectivity, and respect for singularities were presented in the selected theoretical production as foundations of humanized learning and of the humanization of school relationships. To this end, a bibliographic study was conducted, with a qualitative approach and exploratory purpose, based on the survey, selection, and analysis of scientific articles located in an academic database, with the material organized according to the thematic axes of the work. The analysis showed that the quality of pedagogical relationships directly influenced students' sense of belonging, participation, and engagement with learning, highlighting that the teacher played a decisive role in promoting students' emotional well-being. It was also found that affectivity and the recognition of singularities fostered more respectful, inclusive, and formative bonds, whereas the absence of these elements weakened the educational process. It was therefore concluded that the humanization of learning depended on the articulation of listening, care, sensitivity, and the valuing of the student in their wholeness, reinforcing the need for pedagogical practices committed to human formation and to the improvement of school relationships.

Keywords: learning; students; teacher; singularities; school relationships.



A Revista Missioneira está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

INTRODUÇÃO

A presente investigação tratou da aprendizagem humanizada no contexto educacional, com ênfase nas relações entre empatia, acolhimento, afetividade, bem-estar emocional e respeito às singularidades dos estudantes. O tema foi delimitado a partir da compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem não se restringiu à transmissão de conteúdos, mas envolveu dimensões relacionais, emocionais e sociais que interferiram diretamente na permanência, na participação e no desenvolvimento discente. Nesse horizonte, o artigo voltou-se à análise de referenciais teóricos que discutiram a importância de práticas pedagógicas sensíveis à condição humana do aluno, considerando a escola como espaço de formação integral e de convivência democrática.

A escolha do tema justificou-se pela relevância crescente das discussões sobre saúde socioemocional, humanização das relações escolares e papel do professor na construção de ambientes pedagógicos mais acolhedores. Tal motivação decorreu da percepção de que, em diferentes níveis de ensino, ainda persistiram práticas marcadas pelo distanciamento afetivo, pela centralidade exclusiva do rendimento e pela pouca valorização das histórias, emoções e necessidades dos estudantes. Diante disso, tornou-se pertinente investigar de que maneira a empatia, o acolhimento e o respeito às singularidades foram apresentados, na produção acadêmica analisada, como elementos que favoreceram a aprendizagem e a qualidade das interações escolares.

Além disso, a pertinência da investigação esteve relacionada à necessidade de compreender a escola para além de sua função instrucional. Considerou-se que a formação escolar envolveu também o desenvolvimento da autonomia, do pertencimento, da confiança e da capacidade de conviver com o outro. Assim, a discussão proposta buscou responder a demandas atuais do campo educacional, especialmente no que se referiu à construção de práticas pedagógicas que reconhecessem o estudante como sujeito histórico, social e emocional. Esse movimento atribuiu ao tema não apenas relevância acadêmica, mas também importância social e formativa.

Nessa perspectiva, a questão central que orientou o estudo foi formulada nos seguintes termos: ‘De que modo a empatia, o acolhimento, a afetividade e o respeito às singularidades contribuíram para a humanização da aprendizagem e das relações escolares?’. A partir dessa pergunta, procurou-se examinar como os autores selecionados compreenderam o papel das relações interpessoais no processo educativo e de que forma tais relações foram associadas ao bem-estar emocional dos estudantes e à atuação docente. A pergunta norteadora também permitiu organizar a análise de maneira coerente, articulando os referenciais em torno de um eixo comum.

O objetivo geral do artigo consistiu em analisar como a empatia, o acolhimento, a afetividade e o respeito às singularidades foram apresentados na produção teórica consultada como fundamentos da aprendizagem humanizada e da humanização das relações escolares. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a empatia e o acolhimento como bases da aprendizagem humanizada; examinar o papel do professor na promoção do bem-estar emocional dos estudantes; e discutir como a afetividade e o reconhecimento das singularidades favoreceram relações pedagógicas mais respeitadas, inclusivas e formativas. Esses objetivos orientaram a organização do estudo e permitiram delimitar o corpus de análise.

Quanto à metodologia, a investigação caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória. O estudo foi desenvolvido a partir do

levantamento, da seleção e da análise de produções científicas relacionadas aos descritores ‘empatia na educação’, ‘acolhimento escolar’, ‘afetividade na aprendizagem’, ‘bem-estar emocional’ e ‘educação humanizada’. Para a localização dos materiais, utilizou-se a base SciELO, em razão de sua relevância para a área da educação e da disponibilidade de textos científicos completos. Após a triagem dos títulos, resumos e palavras-chave, os textos selecionados foram lidos integralmente e organizados conforme sua relação com os eixos temáticos do artigo.

No plano teórico, a discussão foi sustentada por autores que abordaram, sob diferentes perspectivas, a centralidade das dimensões afetivas e relacionais no campo educacional. Brasil. MEC (2018) contribuiu para situar a relevância do cuidado com as emoções no processo formativo. Lima Júnior e Iaochite (2025) analisaram o bem-estar do aluno em articulação com a autoeficácia docente e a regulação emocional. Blando *et al.* (2023) discutiram a afetividade e seus efeitos sobre a relação do estudante com os estudos, os professores e a instituição. Przniska *et al.* (2025) trataram da empatia, da escuta e do acolhimento como princípios pedagógicos. Nadolni, Bark e Hnyda (2021) enfatizaram a educação humanizadora como prática fundada no respeito, na sensibilidade e na valorização do aluno em sua integralidade.

A análise desenvolvida permitiu identificar que a aprendizagem humanizada foi compreendida pelos autores como processo sustentado por vínculos, escuta, reconhecimento e cuidado. Também se observou que o bem-estar emocional discente está relacionado à atuação do professor, à qualidade do ambiente escolar e à presença de práticas pedagógicas menos punitivas e mais dialógicas. Ao mesmo tempo, os estudos consultados mostraram que a ausência de afetividade e de acolhimento pôde produzir insegurança, desmotivação, sofrimento e enfraquecimento do vínculo com a aprendizagem. Com isso, a investigação reuniu elementos que evidenciaram a necessidade de pensar o processo educativo em sua dimensão cognitiva, emocional e social.

Por fim, o artigo foi dividido em quatro partes principais. Após esta ‘Introdução’, apresentou-se a ‘Metodologia’, na qual foram descritos os procedimentos adotados na pesquisa bibliográfica. Em seguida, o desenvolvimento foi organizado em três capítulos: ‘1- Empatia e acolhimento como bases da aprendizagem humanizada’, ‘2- O papel do professor na promoção do bem-estar emocional dos estudantes’ e ‘3- Afetividade, respeito às singularidades e humanização das relações escolares’. Posteriormente, foram elaboradas as seções de ‘Resultados e Discussões’ e ‘Conclusão’, nas quais se retomaram os principais achados do estudo, suas implicações e as lacunas que indicaram possibilidades para pesquisas futuras.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória. Esse delineamento foi adotado porque possibilita reunir, selecionar e interpretar produções científicas já publicadas sobre o tema estudado. Com isso, tornou-se possível examinar como a empatia, o acolhimento, a afetividade e a humanização das relações escolares vêm sendo discutidos no campo educacional. Esse caminho metodológico contribuiu diretamente para o alcance dos objetivos do artigo, pois oferece base teórica consistente para a análise proposta.

A pesquisa bibliográfica foi compreendida como procedimento adequado para o levantamento e a análise de conhecimentos já sistematizados em artigos científicos. Nesse

sentido, esse tipo de pesquisa permite identificar conceitos, aproximações teóricas, diferenças interpretativas e lacunas ainda existentes sobre o objeto investigado. A abordagem qualitativa, por sua vez, favoreceu a leitura analítica e reflexiva dos materiais selecionados. Assim, a metodologia adotada priorizou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos autores aos fenômenos estudados, em vez da mensuração de dados numéricos.

O processo metodológico ocorreu em etapas articuladas. Primeiro, definiu-se o tema e delimitaram-se os objetivos do estudo. Em seguida, estabeleceram-se as palavras-chave utilizadas na busca, com combinações simples, entre elas: ‘empatia na educação’, ‘acolhimento escolar’, ‘afetividade na aprendizagem’, ‘bem-estar emocional’ e ‘educação humanizada’. Depois disso, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e descritores dos textos localizados. Posteriormente, os materiais mais pertinentes foram lidos integralmente e organizados conforme sua relação com os eixos de análise do artigo.

Para a localização dos estudos, utilizou-se a base SciELO. Trata-se de uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos de acesso aberto e ampla circulação acadêmica, especialmente na América Latina. Sua função, nesta pesquisa, foi oferecer acesso confiável a artigos completos e revisados por pares, o que fortaleceu a qualidade do corpus analisado. A escolha dessa base ocorreu porque ela concentra importante produção na área da educação e permite consulta integral aos textos, o que favoreceu a leitura detalhada e a seleção rigorosa das referências.

Os critérios de inclusão contemplaram produções em língua portuguesa, com relação direta com a educação e com aderência aos temas centrais do estudo. Foram priorizados textos recentes, relevantes e alinhados aos objetivos da investigação. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, estudos sem foco educacional e publicações que tratavam empatia ou afetividade em áreas não relacionadas à prática pedagógica. Também foram deixados de lado textos muito amplos ou pouco conectados ao recorte adotado. Dessa forma, a seleção buscou manter unidade temática e coerência analítica.

Além disso, a condução metodológica considerou as contribuições de Santana, Narciso e Santana (2025) sobre metodologias científicas contemporâneas. A partir desses autores, compreendeu-se que os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades da pesquisa acadêmica quando utilizados com critério, organização e clareza metodológica. Ao mesmo tempo, os autores defendem que o rigor metodológico continua indispensável, mesmo diante das transformações tecnológicas. Essa orientação foi aplicada na definição do recorte, na escolha da base consultada, na triagem das fontes e na sistematização do material, assegurando consistência à formação do artigo.

EMPATIA E ACOLHIMENTO COMO BASES DA APRENDIZAGEM HUMANIZADA

A defesa de uma educação humanizada parte do reconhecimento de que ensinar não consiste apenas em organizar conteúdos e avaliações, mas em construir relações pedagógicas marcadas por escuta, respeito, empatia e atenção às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, Santana et al. (2026) oferecem uma contribuição importante ao argumentarem que, mesmo em um cenário de expansão da inteligência artificial na educação, a mediação humana permanece insubstituível e deve orientar o uso ético e pedagógico das tecnologias. Essa compreensão reforça

que a humanização do ensino não se opõe à presença de recursos digitais, mas exige que sua utilização esteja subordinada à centralidade do sujeito, ao cuidado com os processos formativos e à valorização da docência como prática relacional, ética e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A empatia e o acolhimento ocupam posição central na discussão sobre aprendizagem humanizada, pois deslocam o foco de uma lógica restrita ao conteúdo para uma compreensão mais ampla do estudante como sujeito de emoções, histórias e necessidades. Nessa direção, Brasil. MEC (2018) estabelece que a escola deve favorecer processos de autoconhecimento e reconhecimento do outro, o que atribui à formação escolar uma dimensão relacional e socioemocional. Tal perspectiva aproxima-se de Nadolni, Bark e Hnyda (2021), ao defenderem que a educação precisa considerar o aluno em sua integralidade, e também dialoga com Przniska *et al.* (2025), para quem a empatia reorganiza as práticas pedagógicas e fortalece vínculos no cotidiano escolar.

Além disso, a aprendizagem humanizada exige que o espaço escolar seja marcado por segurança emocional e sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a orientação apresentada por Lima Júnior e Iaochite de “criar um clima em sala de aula que promova o senso de segurança e pertencimento para todos os alunos.” (Lima Júnior; Iaochite, 2025, p. 6) indica que acolher não se resume a uma atitude cordial, mas corresponde a uma condição pedagógica que sustenta a participação e o envolvimento discente. Assim, o acolhimento passa a ser entendido como base concreta da relação educativa, pois reduz barreiras emocionais e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Sob outro ângulo, Blando *et al.* (2023) reforçam que a afetividade interfere diretamente no modo como o estudante se relaciona com os estudos, com os professores e com a instituição. Essa leitura amplia a discussão ao mostrar que o processo de aprender não ocorre dissociado das vivências subjetivas. Quando os autores afirmam que “Portanto, a afetividade é um componente que não pode ser desprezado quando se trata de aprendizagem, uma vez que se constitui como um fator fundamental de socialização.” (Blando *et al.*, 2023, p. 4), evidencia-se que o acolhimento não deve ser visto como elemento periférico, mas como parte constitutiva do ato educativo e das relações que o sustentam.

Por sua vez, Przniska *et al.* (2025) aprofundam esse entendimento ao associar empatia, escuta e participação ativa. Para os autores, ouvir o estudante com atenção e respeito cria condições para que ele se reconheça como parte legítima do processo formativo. Essa interpretação complementa a visão de Nadolni, Bark e Hnyda (2021), que vinculam a prática educativa humanizada à minimização da ansiedade e ao reconhecimento das individualidades. Embora partam de enfoques distintos, os dois estudos se aproximam ao defender que o acolhimento fortalece a autonomia, a confiança e o vínculo com a escola, ainda que Przniska *et al.* (2025) deem maior ênfase à escuta como mediação concreta desse processo. Nessa mesma linha, convém destacar a seguinte formulação de Przniska *et al.* (2025):

Partiu-se da compreensão de que a empatia, ao ser incorporada ao cotidiano pedagógico, fortaleceu vínculos, ampliou a confiança e promoveu a valorização das singularidades dos estudantes, tornando o ambiente escolar espaço de pertencimento e de participação ativa. (Przniska *et al.*, 2025, p. 331)

A citação explicita que a empatia não atua apenas no plano interpessoal, mas também redefine o ambiente escolar como espaço de participação. Com isso, a aprendizagem humanizada deixa de ser compreendida apenas como aquisição de saberes e passa a envolver reconhecimento, vínculo e inserção ativa do aluno na dinâmica pedagógica.

Em contrapartida, Blando *et al.* (2023) ressaltam que a ausência de cuidado com os aspectos afetivos pode produzir desmotivação, distanciamento e dificuldades no percurso formativo. Já Lima Júnior e Iaochite (2025) mostram que a percepção docente sobre o gerenciamento das próprias emoções influencia práticas voltadas ao bem-estar estudantil. Há, portanto, um ponto de contato importante entre essas produções: a aprendizagem humanizada depende tanto do acolhimento oferecido ao aluno quanto das condições emocionais do professor para sustentar esse acolhimento de forma contínua. Desse modo, empatia e cuidado não podem ser tratados como ideal abstrato, mas como prática relacional que requer intencionalidade pedagógica.

Por fim, Nadolni, Bark e Hnyda (2021) contribuem ao afirmar que a educação humanizadora deve estimular empatia, respeito e afetividade como valores de convivência. Essa formulação aproxima-se de Brasil. MEC (2018), ao reconhecer que a formação escolar precisa contemplar o cuidado consigo e com o outro, e encontra eco em Przniska *et al.* (2025), para quem a escuta atenta legitima o estudante como sujeito histórico e social. Assim, empatia e acolhimento configuram bases da aprendizagem humanizada porque sustentam relações pedagógicas mais sensíveis, ampliam o sentimento de pertencimento e favorecem uma formação que considera o aluno para além do rendimento, em sua condição humana e social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL DOS ESTUDANTES

No debate sobre o bem-estar emocional dos estudantes, o professor ocupa posição decisiva, pois sua atuação ultrapassa a mediação de conteúdos e alcança a organização do clima relacional da sala de aula. Lima Júnior e Iaochite (2025) afirmam que a promoção da saúde socioemocional no contexto escolar depende diretamente da ação docente, o que atribui ao professor responsabilidade na construção de práticas voltadas ao cuidado e à proteção emocional. Nessa direção, Nadolni, Bark e Hnyda (2021) defendem que o educador participa da formação humana do aluno quando assume uma postura sensível, ética e comprometida com sua realidade, o que amplia a compreensão do trabalho pedagógico para além do desempenho acadêmico.

Além disso, a promoção do bem-estar emocional exige que o professor reconheça a dimensão afetiva como parte do processo de aprendizagem. Blando *et al.* (2023) observam que a metodologia, a avaliação e a relação pedagógica podem favorecer ou dificultar o vínculo do estudante com o saber. Tal leitura aproxima-se de Przniska *et al.* (2025), que associam a prática docente ao cuidado, à sensibilidade e ao respeito como bases do desenvolvimento integral. Embora esses estudos tratem de contextos distintos, ambos indicam que a ação docente interfere tanto na motivação quanto na segurança emocional do estudante, o que reforça a necessidade de uma docência atenta às condições subjetivas que atravessam a aprendizagem.

Por outro lado, Lima Júnior e Iaochite (2025) acrescentam um elemento importante ao defender que o cuidado dirigido ao aluno depende, também, da forma como o professor lida com as próprias emoções. Ao assinalarem que “quanto maior a percepção da capacidade do

professor em gerenciar suas emoções, maior o relato de práticas de ações direcionadas ao bem-estar do estudante.” (Lima Júnior; Iaochite, 2025, p. 9), os autores mostram que a promoção do bem-estar discente não se reduz à boa intenção, mas envolve competências emocionais que sustentam intervenções pedagógicas mais equilibradas. Dessa maneira, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como referência de estabilidade, escuta e apoio nas interações escolares.

Sob esse enfoque, a docência comprometida com o bem-estar emocional requer um exercício pedagógico que una criticidade e acolhimento. Nadolni, Bark e Hnyda (2021) recorrem a Freire para defender que ensinar implica criar condições para que o educando pense, questione e participe ativamente do processo formativo. Nessa perspectiva, o papel docente não se limita à instrução, mas inclui o fortalecimento da autonomia e da dignidade do aluno. Esse argumento estabelece um contraponto relevante com práticas escolares centradas apenas no rendimento, pois sugere que o bem-estar emocional não decorre de controle excessivo, e sim de relações pedagógicas marcadas por respeito, diálogo e confiança. Com efeito, essa compreensão pode ser observada na formulação de Freire, retomada por Nadolni, Bark e Hnyda (2021):

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (Freire, 1999, p. 54)

A citação evidencia que o trabalho do professor envolve a criação de condições pedagógicas para uma aprendizagem intelectualmente exigente e humanamente respeitosa. Assim, o bem-estar emocional não se opõe à exigência formativa, mas se articula a ela quando o ensino reconhece o estudante como sujeito ativo.

Do mesmo modo, Przniska *et al.* (2025) sustentam que o professor atua como mediador de relações nas quais cuidado, sensibilidade e respeito organizam o ambiente de aprendizagem. Essa posição dialoga com Blando *et al.* (2023), para quem o estudante pode se desmotivar quando encontra relações pouco afetivas e pouco abertas ao diálogo. Há, portanto, um ponto de aproximação entre os estudos ao indicarem que o professor favorece o bem-estar emocional quando legitima a voz do aluno, acolhe dificuldades e evita práticas que provoquem constrangimento ou distanciamento. Em contrapartida, quando prevalecem frieza, indiferença ou postura punitiva, ampliam-se sentimentos de insegurança, frustração e não pertencimento.

Ademais, Lima Júnior e Iaochite (2025) assinalam que o professor funciona como modelo de conduta no espaço escolar, o que amplia ainda mais o alcance de sua atuação sobre o bem-estar dos estudantes. Nessa linha, Nadolni, Bark e Hnyda (2021) observam que cabe ao educador desenvolver práticas que formem sujeitos críticos, empáticos e conscientes de sua inserção social. Já Przniska *et al.* (2025) acrescentam que o acolhimento das tentativas e das dificuldades contribui para um ambiente mais humano e participativo. Em conjunto, esses autores permitem afirmar que o professor promove o bem-estar emocional dos estudantes quando articula competência pedagógica, equilíbrio emocional e compromisso ético com a formação integral, fazendo da sala

de aula um espaço de confiança, pertencimento e desenvolvimento humano.

AFETIVIDADE, RESPEITO ÀS SINGULARIDADES E HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

A humanização das relações escolares exige o reconhecimento de que o estudante não se reduz ao desempenho acadêmico, pois chega à escola marcado por experiências, emoções, valores e necessidades próprias. Nessa perspectiva, Nadolni, Bark e Hnyda (2021) defendem que educar implica compreender o todo, considerando conhecimentos prévios, contexto cultural, trajetória familiar e particularidades de cada aluno. Essa leitura aproxima-se de Przniska *et al.* (2025), ao sustentar que a valorização das singularidades amplia o pertencimento e a participação ativa. Assim, a afetividade deixa de ser componente secundário e passa a integrar a própria base das relações pedagógicas.

Além disso, a centralidade da afetividade nas práticas escolares é reforçada por Blando *et al.* (2023), ao demonstrarem que o vínculo do estudante com a aprendizagem sofre interferência direta de fatores emocionais e relacionais. Para os autores, “Deste estudo de caso, conclui-se que, dos diversos fatores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o elemento afetivo não pode ser negligenciado.” (Blando *et al.*, 2023, p. 13). Tal entendimento dialoga com Lima Júnior e Iaochite (2025), que associam o apoio ao bem-estar discente a ações concretas do professor no cotidiano escolar. Desse modo, o respeito às singularidades não se apresenta como gesto complementar, mas como condição para relações educativas mais equilibradas.

Sob outro enfoque, Przniska *et al.* (2025) ressaltam que a humanização escolar depende de uma escuta atenta e respeitosa, capaz de legitimar o aluno como sujeito histórico e social. Essa interpretação contribui para ampliar o debate, pois mostra que a afetividade não se resume à cordialidade, mas envolve reconhecimento efetivo da voz estudantil. Em sentido próximo, Nadolni, Bark e Hnyda (2021) afirmam que a educação humanizada estimula empatia, respeito e convivência solidária. Há, portanto, uma aproximação entre os estudos ao indicarem que a escuta e o acolhimento fortalecem a confiança e reduzem formas de invisibilização frequentemente presentes nas relações escolares.

Por sua vez, a discussão apresentada por Blando *et al.* (2023) introduz um contraponto relevante ao evidenciar que a ausência de afetividade e diálogo pode gerar desmotivação, frustração e sentimento de não pertencimento. No estudo analisado, a dificuldade do estudante em encontrar acolhimento na relação com professores contribuiu para enfraquecer seu vínculo com a aprendizagem. Essa análise aproxima-se de Przniska *et al.* (2025), quando afirmam que o estudante, ao se sentir reconhecido em sua singularidade, encontra melhores condições para participar do processo educativo. Assim, percebe-se que humanizar as relações escolares implica enfrentar práticas frias, punitivas ou indiferentes que comprometem o desenvolvimento acadêmico e emocional.

Nessa direção, a reflexão de Nadolni, Bark e Hnyda (2021) sintetiza com clareza a articulação entre respeito, singularidade e formação humana:

É necessário, sobretudo, respeitar os alunos e seus conhecimentos prévios, utilizar a realidade vivida pelo mesmo para problematizar as questões da sociedade, aproximar o aluno do processo de ensino deixando-o livre para expressar opiniões, angústias, tristezas, alegrias, problemas e histórias. O aluno só aprenderá a ser

crítico e reflexivo se ele for exposto a isso, se ele aprender dessa forma, a escola precisa ser aberta e respeitar os saberes dos educandos (Nadolni; Bark; Hnyda, 2021, p. 5).

A citação evidencia que o respeito às singularidades não impede a exigência pedagógica; ao contrário, cria condições para uma formação crítica sustentada pelo reconhecimento do aluno em sua inteireza. De maneira complementar, Lima Júnior e Iaochite (2025) demonstram que práticas voltadas ao bem-estar do aluno apresentam relação com condutas pró-sociais no ambiente escolar. Tal argumento amplia a noção de afetividade ao vinculá-la a ações objetivas de cuidado, apoio e promoção de vínculos mais saudáveis.

Já Przniska *et al.* (2025) defendem que a valorização das diferenças favorece uma cultura de respeito e colaboração. Ainda que um estudo enfatize a dimensão socioemocional do professor e o outro privilegie a organização das práticas pedagógicas, ambos sustentam que relações mais humanas dependem de interações orientadas por sensibilidade, reconhecimento e responsabilidade ética.

Por fim, a humanização das relações escolares requer que a afetividade seja compreendida como princípio estruturante da convivência e da aprendizagem. Blando *et al.* (2023) mostram que dificuldades afetivas podem comprometer o percurso formativo, enquanto Nadolni, Bark e Hnyda (2021) insistem na necessidade de uma educação que respeite o aluno em sua bagagem histórica e cultural. Em paralelo, Przniska *et al.* (2025) reforçam que a escola se torna mais inclusiva quando acolhe diferenças e legitima a participação. Dessa forma, afetividade, respeito às singularidades e humanização das relações escolares compõem um mesmo horizonte formativo, no qual aprender também significa ser reconhecido, escutado e tratado com dignidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicam que a aprendizagem humanizada depende da articulação entre empatia, acolhimento, afetividade e reconhecimento das singularidades dos estudantes. A análise dos referenciais mostra que o bem-estar emocional discente não decorre apenas do conteúdo ensinado, mas da qualidade das relações construídas na escola. Brasil. MEC (2018) reforça a importância do cuidado com as emoções próprias e alheias no processo educativo. Em diálogo com essa perspectiva, Lima Júnior e Iaochite (2025) associam o bem-estar do aluno à atuação docente, enquanto Przniska *et al.* (2025) relacionam empatia, pertencimento e participação ativa.

Essas descobertas mostram que a afetividade participa diretamente da aprendizagem e da permanência do estudante no processo formativo. Blando *et al.* (2023) demonstram que fatores afetivos interferem na relação com os estudos, com os professores e com a instituição. Nadolni, Bark e Hnyda (2021), por sua vez, defendem que a educação humanizada exige respeito aos ritmos, às histórias e às necessidades de cada aluno. Desse modo, o principal significado dos achados está em afirmar que aprender também envolve sentir-se reconhecido, escutado e valorizado no espaço escolar.

Além disso, os estudos analisados atribuem ao professor papel decisivo na promoção do bem-estar emocional dos estudantes. Lima Júnior e Iaochite (2025) indicam que a capacidade docente de gerenciar as próprias emoções influencia práticas voltadas ao cuidado com o aluno.

Em sentido próximo, Przniska *et al.* (2025) defendem que o professor media relações baseadas em sensibilidade, respeito e escuta. Já Nadolni, Bark e Hnyda (2021) ressaltam que a docência precisa superar práticas mecânicas e reconhecer o aluno como sujeito histórico e social.

No que diz respeito à relação com outras pesquisas, há forte aproximação entre os autores. Przniska *et al.* (2025) destacam a escuta e o acolhimento como bases do pertencimento e da participação. Blando *et al.* (2023) mostram que a ausência de vínculos afetivos pode gerar desmotivação e sofrimento. Nadolni, Bark e Hnyda (2021) associam a educação humanizada ao desenvolvimento de empatia, respeito e convivência solidária. Mesmo com objetos distintos, os estudos sustentam que relações escolares mais humanas favorecem a aprendizagem e a formação cidadã.

Entretanto, as próprias referências indicam limites nas descobertas. Blando *et al.* (2023) trabalham com estudo de caso, o que amplia a compreensão da experiência, mas restringe generalizações. Lima Júnior e Iaochite (2025) analisam uma amostra específica e baseada em autorrelato, o que pode influenciar os resultados. Przniska *et al.* (2025), por sua vez, realizam estudo bibliográfico, importante para síntese teórica, mas insuficiente para observar práticas concretas em sala de aula. Assim, os achados são consistentes, embora ainda dependam de verificação em outros contextos.

Alguns resultados também ajudam a explicar por que a humanização nem sempre se efetiva na prática. Przniska *et al.* (2025) apontam resistência de parte dos docentes à incorporação de práticas empáticas, mesmo quando reconhecem sua importância. Isso sugere distância entre o discurso pedagógico e a ação cotidiana. De modo semelhante, Lima Júnior e Iaochite (2025) mostram que nem todas as relações entre regulação emocional e comportamentos pró-sociais apresentam a mesma intensidade, o que indica que o bem-estar do aluno depende de múltiplos fatores.

Diante disso, novas pesquisas podem avançar na análise empírica dessas relações em diferentes níveis de ensino. Seria relevante investigar como escuta, acolhimento e respeito às singularidades aparecem nas práticas diárias de professores e gestores, como sugerem Przniska *et al.* (2025) e Blando *et al.* (2023). Também se mostra importante examinar propostas de formação docente voltadas às competências socioemocionais, conforme indicam Lima Júnior e Iaochite (2025). Com isso, será possível compreender com mais precisão como a humanização das relações escolares pode se traduzir em ações pedagógicas efetivas.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central que orientou a investigação ao demonstrar que a empatia, o acolhimento, a afetividade e o respeito às singularidades constituem bases relevantes para uma aprendizagem humanizada. A análise do material teórico evidenciou que o bem-estar emocional dos estudantes não depende somente de conteúdos curriculares ou de desempenho acadêmico, mas também da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Com isso, confirmou-se que práticas pedagógicas orientadas pela escuta, pelo cuidado e pelo reconhecimento da singularidade discente favorecem o pertencimento, a participação e o envolvimento com a aprendizagem.

Do mesmo modo, os objetivos da pesquisa foram alcançados. O primeiro objetivo, voltado

à compreensão da empatia e do acolhimento como fundamentos da aprendizagem humanizada, foi atendido ao se verificar que tais elementos fortalecem vínculos, ampliam a confiança e tornam a escola um espaço mais inclusivo e significativo. O segundo objetivo, referente ao papel do professor na promoção do bem-estar emocional dos estudantes, também foi contemplado, uma vez que se constatou que a atuação docente interfere diretamente no clima relacional da sala de aula e na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional. O terceiro objetivo, ligado à afetividade, ao respeito às singularidades e à humanização das relações escolares, foi igualmente alcançado ao se evidenciar que o reconhecimento das histórias, necessidades e ritmos dos estudantes contribui para relações pedagógicas mais sensíveis, éticas e formativas.

As principais conclusões apontam que a humanização da educação exige uma mudança de perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. O estudante precisa ser compreendido como sujeito integral, e não apenas como receptor de conteúdos ou alvo de avaliação. Nesse sentido, a afetividade mostrou-se elemento constitutivo das relações escolares, a empatia revelou-se condição para a construção de vínculos mais saudáveis e o acolhimento foi identificado como prática indispensável para o fortalecimento da autonomia, da segurança emocional e do pertencimento. Além disso, ficou evidente que o professor desempenha função decisiva nesse processo, tanto pela mediação pedagógica quanto pela forma como organiza as interações no cotidiano escolar.

Também se verificou que a educação humanizada não elimina a exigência acadêmica, mas a reposiciona em bases mais éticas e relacionais. Ensinar, nessa perspectiva, significa articular conhecimento, sensibilidade e responsabilidade formativa. As discussões mostraram que a aprendizagem se torna mais consistente quando o estudante encontra um ambiente em que pode participar, expressar dúvidas, ser ouvido e reconhecido em sua singularidade. Portanto, o estudo permitiu afirmar que a humanização das relações escolares não é aspecto acessório, mas dimensão necessária para uma educação comprometida com a formação integral.

Quanto às lacunas identificadas, observou-se a necessidade de mais investigações empíricas que analisem a aplicação concreta dessas práticas em diferentes contextos educacionais. Pesquisas futuras podem examinar como empatia, acolhimento e respeito às singularidades se materializam no cotidiano da educação básica e do ensino superior, assim como seus efeitos sobre pertencimento, motivação, desempenho escolar e permanência estudantil. Também se mostram pertinentes estudos sobre formação docente, com atenção ao desenvolvimento de competências socioemocionais e às condições institucionais que favorecem práticas pedagógicas mais humanas. Por fim, torna-se relevante ampliar pesquisas comparativas entre contextos escolares distintos, de modo a compreender como fatores sociais, culturais e organizacionais influenciam a efetivação de uma educação verdadeiramente humanizada.

REFERÊNCIAS

BLANDO, A.; GUDOLLE, L. S.; MARCILIO, F. C. P.; FRANCO, S. R. K. Afetividade na educação superior: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 4, 13, e280039, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tQWt36jPkm9s4PmqDhz5D5m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

LIMA JÚNIOR, E. J. de; IAOCHITE, R. T. Relação entre autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno, autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 106, p. 6, 9, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.5798>. Acesso em: 11 abr. 2026.

NADOLNI, E.; BARK, S. de F.; HYNDA, V. A educação humanizadora no âmbito educacional: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO ACADÊMICO FACULDADE SAGRADA FAMÍLIA, 8., p. 5, 2021. Anais [...], 2021. Disponível em: https://conafasf.fasf.com.br/anais_dir/2021/A19_A3.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

PRZNISKA, G.; MATEUSSI, S. M.; RUFINO, É. P.; GALAZI, A. A. de C.; SANTOS, E. O. da S. Educar com empatia: a revolução do afeto. *Missioneira*, p. 331, 335, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/4v3kfy40>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SANTANA, A. C. de A.; CAPARROZ, L. H.; SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, I. dos S.; SOUZA, T. F. da S.; SOUSA, F. P. de; MANENTI, G.; FREIRE, S. de S. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 25, n. 74, e8109, 2026. Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/8109>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13702, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 11 abr. 2026.