

# A RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA COMO MOTOR DA EDUCAÇÃO

José Sargento<sup>1</sup>  
Sandra Oliveira<sup>2</sup>

A Escola abre autoestradas para o conhecimento, para a diversidade e para a inclusão. É essencial no desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e socioemocionais das crianças. A democratização no acesso à educação constituiu, por isso, um grande passo civilizacional, ao contribuir, decisivamente, para a institucionalização e promoção dos direitos das crianças (ARIÈS, 1973).

Pensar a Escola e a Educação será, também, pensar a relação entre as crianças e os professores, ou não fosse a educação, nas suas múltiplas dimensões, uma teia de processos eminentemente relacionais. Não obstante a relevância das competências que se desenvolvem e dos conteúdos que se aprendem, será sempre muito importante com quem, e para quem, se aprende (BION, 1984; FREUD, 1969; RICHARDS, 2018; WINNICOTT, 1990; WHITE, 2018).

Partindo de uma breve síntese de alguns resultados da investigação empírica, procura-se, neste trabalho, pensar a relevância da relação educador/professor-aluno, à luz da perspetiva relacional dos modelos psicodinâmicos e da vinculação.

## CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Os estudos têm dado conta da grande relevância da relação criança-educadores/professores para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da criança, assim como para o seu desempenho escolar. A este respeito, Alzahrami, Alharbi e Alowani (2019) sustentam

---

<sup>1</sup> PhD, Psicólogo Clínico, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3498-1735>

<sup>2</sup> Lic., Psicóloga Clínica, Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9588-6142>

que a relação com os professores desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças e, por essa via, nas performances de leitura, escrita, pensamento crítico e vocabulário. Na mesma linha, Castro e Pereira (2019), referem que a percepção pelos estudantes da qualidade da relação estudante-professor se associa à performance acadêmica. No mesmo sentido, os resultados do estudo de Affuso et al (2023), sugerem que o suporte dos professores e o acompanhamento parental afetam positivamente a motivação e a auto-eficácia dos estudantes e, por essa via, a performance acadêmica. Por sua vez, Madigan e Lim (2021), numa revisão sistemática da literatura, encontraram uma associação entre o *burnout* dos professores e piores indicadores de motivação e de desempenho acadêmico das crianças. Lippard et al (2018) sustentam, neste contexto, que quando as crianças sentem o suporte do professor tendem a manifestar comportamentos mais adequados em contexto escolar, a revelar melhores indicadores nas suas competências cognitivas e a terem melhor rendimento escolar. Já Breeman et al (2015) defendem que uma boa relação professor-aluno desempenha um papel preponderante no desenvolvimento de competências psicossociais e promove a motivação para as crianças comunicarem nas aulas, melhorando o ambiente educativo e o processo de ensino-aprendizagem. Para estes autores, professores com elevados índices de bem-estar têm uma influência significativa no desenvolvimento social e emocional das crianças. No mesmo sentido parecem apontar as considerações de Wu et al. (2018), segundo as quais a relação professor-aluno se associa à performance acadêmica, mas também à saúde mental e ao comportamento das crianças.

Os resultados da investigação têm, ainda, sugerido que a influência da relação com os educadores/professores não se faz sentir, apenas, no momento em que se processa essa relação. A relação educativa parece, efetivamente, poder, em muitas circunstâncias, ter efeitos duradouros no percurso escolar e desenvolvimental da criança.

Num estudo longitudinal com 1364 crianças americanas, avaliou-se a qualidade da relação em termos de proximidade e conflito, com base no relato dos educadores e professores nos primeiros sete

anos de escolaridade, incluindo o jardim de infância (educação pré-escolar), e acompanharam-se os resultados das crianças até ao início do Liceu. Os resultados indicam que a qualidade da relação no jardim de infância se relaciona com a performance académica, as expectativas escolares e as competências sociais no início do Liceu, com as crianças cujos educadores descreviam uma relação mais próxima no jardim de infância a apresentarem melhores indicadores no início do Liceu (ANSARI, HOFKENS & PIANTA, 2020).

No mesmo sentido, num estudo de Guayb et al. (2019), com 820 crianças, percebeu-se que a proximidade relacional com o educador no final da educação pré-escolar se associa com a motivação e o auto-conceito relativo à leitura, bem como à performance de leitura, nos primeiros anos de escolaridade.

Num outro estudo, com 759 crianças, os resultados revelam uma associação entre relações marcadas pelo conflito no último ano do jardim de infância, as funções executivas e as performances de leitura no 1º ano de escolaridade, não se tendo esta associação verificado para as performances na matemática (MCKINNON & BALIR, 2019). White (2015) sustenta, na mesma linha, que a influência da qualidade da relação educador-criança na creche e jardim de infância tem influência na adaptação e sucesso nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no que concerne às competências de leitura e de comunicação com os pares.

Numa revisão sistemática, García-Rodríguez, Redín e Abaitua (2023) encontraram resultados que sugerem que a experiência de cuidados nos primeiros anos de vida tem efeitos no estabelecimento de novas relações nos primeiros anos de escolaridade. As características do professor, o padrão de vinculação e a sua disponibilidade para as crianças associa-se ao ajustamento escolar e aos problemas de comportamento. E a qualidade da relação professor-aluno associa-se a problemas de externalização e internalização, à qualidade da relação com os pares, ao auto-conceito, à regulação emocional e à performance académica.

No mesmo sentido, outros estudos sugerem que a qualidade da relação professor-aluno é capaz de predizer problemas comporta-

mentais e de aprendizagem pelo menos até ao 8º ano de escolaridade (BIGLAN, HAYES & PISTORELLO, 2008).

Se a investigação tem dado conta do grande impacto que a relação educativa tem na vida escolar e no desenvolvimento cognitivo e socio-emocional das crianças, tem, também, produzido resultados que sugerem as grandes dificuldades e desafios que as funções docentes representam. A este propósito, um estudo do Substance Abuse and Mental Health Services Administration, office of Applied Studies (2007) refere que as pessoas que trabalham na educação infantil estão entre as que reportam índices mais elevados de stresse e depressão.

Um dos fatores que mais parece associar-se ao stresse, burnout e depressão dos professores são os elevados índices de disrupção e problemas de comportamento nos grupos de crianças com que trabalham (MCGRATH & HUNTINGTON, 2007). Os professores que sentem a relação com os seus estudantes como mais conflituosas tendem a revelar índices mais elevados de exaustão emocional, estando em maior risco de burnout. Já aqueles que sentem maior proximidade na relação com os seus estudantes tendem a revelar maior realização profissional (CORBINA et al., 2019). Invariavelmente, o stresse dos professores, para além das grandes implicações no seu bem-estar, tendem a ter um forte impacto na qualidade da relação professor-aluno, no ambiente na sala de aula e no comportamento das crianças (HAMRE & PIANTA, 2001).

## **CONTRIBUTOS DA LEITURA RELACIONAL DOS MODELOS PSICODINÂMICOS E DA VINCULAÇÃO**

A investigação tem acrescentado sustentação empírica à ideia da educação ser uma teia de processos eminentemente relacionais, em que a figura do educador/professor se constitui como essencial na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento cognitivo e socio-emocional da criança.

Se tomarmos em consideração os contributos de Bowlby (1988) e Ainsworth (1976), poderemos considerar que quanto mais segura é a vinculação, mais a criança tenderá a explorar o meio, a regular o medo

do desconhecido, e a confiar-se à relação com o educador/professor e com os pares, aumentando significativamente a probabilidade de uma adaptação bem-sucedida à escola, e de um percurso acadêmico e socioemocional saudáveis. Pelo contrário, quanto menos segura é a vinculação, mais a criança tenderá a retrair o seu desejo de conhecimento, e mais a sua relação com o professor tenderá a ser mediada pela angústia, tendendo a retrair-se (para a conter a angústia) ou a desafiar os limites da relação, através de comportamentos disruptivos (agindo a angústia).

Neste contexto, em que, naturalmente, as características reais do professor são muito relevantes, a transferência também tenderá a ter, também, um papel muito importante na relação da criança com o seu professor, na medida em que a criança tenderá a projetar no professor quer os aspetos saudáveis, quer as dimensões dolorosas das relações educativas anteriores e, principalmente, das relações com os objetos primários de vinculação (PEREIRA, 2017; RIBEIRO, 2014).

Neste sentido, White (2018), pensa a relação educativa a partir do modelo continente-conteúdo de Bion (1984). O Professor deveria ser, nesta aceção, o continente das emoções por pensar (elementos  $\beta$ ) da criança – medo do desconhecido, angústias de abandono, comportamentos disruptivos, etc. – ajudando-a a transformá-las em pensamento (elementos  $\alpha$ ) – conhecimento, mentalização das emoções, etc. A este propósito, Mugno e Reid (2019) sustentam que os comportamentos disruptivos das crianças serão sempre uma forma de comunicar angústia e desconforto. Será, por isso, importante, que o professor desenvolva competências reflexivas que lhe permitam procurar compreender o significado subjacente ao comportamento das crianças, ao invés de o interpretar literalmente como agressões, caprichos, preguiça ou meras chamadas de atenção.

As experiências infantis dos Professores podem ser determinantes na forma como percecionam e gerem o comportamento das crianças. (MUGNO & REID, 2019). A crescer às próprias angústias dos professores (são só pessoas!), a exigência e o stress inerentes à função docente, podem instigá-los a fazerem uso de mecanismos de defesa pouco funcionais, como a negação ou o acting out. Se processos defensivos desta

natureza até podem sustentar a angústia momentaneamente, tenderão a criar barreiras muito significativas na relação com as crianças, e a falhar no médio e longo prazo (MUGNO & REID, 2019).

Ainda que muitos Professores sejam, frequentemente, capazes de, intuitivamente, exercer uma função continente para as crianças (BION, 1984; WHITE, 2018) protagonizando, muitas vezes, experiências verdadeiramente reparadoras e transformadoras para as crianças, são enormes as exigências e dificuldades da sua função: à tarefa de ensinar conteúdos programáticos (que vem desde os modelos tradicionais de Escola), pedimos-lhes que juntem a função de conter, pensar, compreender e legendar as emoções por pensar que irrompem pelo espaço educativo adentro. Perante a complexidade e a relevância da sua função, será importante que o professor possa contar com um espaço acolhedor e empático de partilha, apoio e reflexão junto dos pares e do psicólogo da escola, de modo a poder expressar e refletir sobre as suas próprias emoções, desafios, dificuldades e práticas pedagógicas.

A todos os desafios inerentes à função de promover a construção de conhecimento e de estimular o desenvolvimento das crianças, juntam-se outras potenciais fontes de stresse para os professores, nomeadamente: baixos salários, discordância face às políticas educativas e às práticas organizacionais, dificuldade na comunicação e na gestão da relação com os pais, ausência de suporte das lideranças, etc. Neste sentido, Mugno e Reid (2019) sustentam a importância dos professores poderem desenvolver estratégias de coping eficazes. Referem, a este respeito, estratégias como a atividade física, as técnicas de relaxamento, a meditação ou a prática de atividades lúdicas. Ainda que não atuem sobre as fontes de stresse, estas atividades podem constituir-se como ferramentas importantes para conter a intensidade com que se vivencia o stresse, proporcionando algum alívio. Será, todavia, importante distinguir as estratégias que estarão a ser adaptativas – ajudando a mitigar a intensidade das reações quando a fonte de stresse não é alterável – daquelas meramente defensivas, que ajudam a mudar qualquer coisa para que o essencial se mantenha inalterado.

Serão, por isso, essenciais, as ações que atuem diretamente sobre as fontes de stresse. Será, neste contexto, importante agir a um nível organizacional, assegurando que as direções das escolas possam: clarificar papéis e expectativas (nomeadamente, na relação entre os professores e os pais, campo frequentemente indutor de stresse nos professores); incluir os professores nas decisões que têm impacto sobre a vida de crianças e professores; criar as condições para existirem espaços - livres de crítica e julgamentos - de suporte, expressão emocional e reflexão; providenciar formação e desenvolvimento profissional e encorajar a comunicação aberta e transparente (MUGNO & REID, 2019).

Também os professores podem fazer uso de estratégias que ajudem a melhorar o ambiente e as relações educativas. Mugno e Reid (2019) sugerem, a este respeito que o Professor deve criar um ambiente físico propício ao desenvolvimento, que inclua espaços sossegados nos quais as crianças se possam, de forma autónoma, resguardar; definir espaços delimitados que as crianças possam autonomamente utilizar; possibilitar o acesso a materiais que vão ao encontro dos interesses das crianças, etc. Para Mugno e Reid (2019), os professores devem, ainda, criar um ambiente emocional acolhedor, promovendo, por exemplo, uma comunicação regular com os pais, possibilitando alterações de horário ou de espaço se a dinâmica das atividades o suscitar, permitindo que as crianças levem livremente para a escola os seus objetos transitivos, etc. Estes autores sustentam, ainda, a importância dos professores terem, por um lado, um espaço de partilha de inquietações, dúvidas e angústias e, por outro, oportunidades de consultadoria na área das relações e promoção do desenvolvimento e saúde mental infantil, especialmente no que se refere à gestão de comportamentos desafiantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola é uma instituição imprescindível no desenvolvimento das crianças. Será, porventura, tão mais amiga do conhecimento, da diferença e do desenvolvimento da criança, quanto mais assumir, com clareza, a natureza iminentemente relacional do processo educativo. Neste contexto, assume particular relevância a qualidade da relação

professor-criança. Esta relação tem um enorme impacto no bem-estar e no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais da criança, exercendo, também, uma influência significativa na satisfação e bem-estar do professor.

A função do professor é de uma grande complexidade, implicando a compatibilização da sua própria infância, das suas características de personalidade e competências socioemocionais, com o funcionamento mental das crianças, e com as projeções das suas experiências relacionais e educativas que tenderão a fazer sobre o professor. Atendendo à relevância social da função docente e à grandeza dos desafios que o professor enfrenta para fazer da relação educativa uma relação contentora e produtiva, é imperioso que sejam criadas condições para que professores e crianças possam expressar o melhor das suas competências. Neste sentido, para além das condições laborais, e de um clima de participação nas decisões que implicam a vida escolar de crianças e docentes, é importante que os professores possam dispor de espaços de partilha, suporte e reflexão, assim como de consultoria nas áreas do desenvolvimento e saúde mental infantil.

## REFERÊNCIAS

AFFUSO, A., ZANNONE, C., ESPOSITO, M., PANNONE, M., MIRANDA, M., DE ANGELLIS, G., AQUILLAR, S., DRAGONE, M. & BACCHINI, D. The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. **European Journal of Psychology of Education** 38: PP. 1-23. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>

AINSWORTH, M. D., “Relações objectais, dependência e vinculação: uma análise teórica das relações da criança com a mãe”. em L. SOCKZA (Org.). **As Ligações Infantis**. Lisboa: Bertrand, pp. 155-225, 1976.

ALZHRAMI, M., ALHARBI, M. & ALODWANI, A. The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. **International Education Studies**, 12, pp. 141-149. 2019 <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>.

ANSARI, A. Hofkens, T.L.; PIANTA, R.C. Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. **Journal of Applied Developmental Psychology** 71. 2020 <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>.

ARIÈS, P., **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BIGLAN, A., HAYES, S. & PISTORELLO, J. Acceptance and commitment: Implications for Science Prevention. **Prevention Science**. 9, pp. 139-152, 2008.

BION, W.R., **Learning from Experience**. London: Karnac, 1984.

BOWLBY, J., **A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development - Tavistock professional book**. London: Routledge, 1988.

BREEMAN, L. D., WUBBLES, T., VAN LIER, P. A. C., VERHULST, F. C., VAN DER ENDE, J., MARAS, A., & TICK, N. T. Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. **Journal of school psychology**, 53(1), pp. 87-103. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>.

CASTRO, R.M. & PEREIRA, D.F. Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure. **Multimodal Technol. Interact**. 2019, 3, 2019; <https://doi.org/10.3390/mti3010010>

CORBINA, C. C., ALAMOSA, P., LOWENSTEIN, A. M., DOWNER, J. T. & BROWNE, J. L. The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. **Journal of School Psychology**. 77, pp. 1-12. 2019  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

FREUD, S., **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Trabalho original publicado em 1914a).

GARCIA-RODRÍGUEZ, L., REDÍN, C.I. & Abaitua, C.R. Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. **Educational Research Review**, 38. 2023 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>

GUAYB, F., STUPNISKYA, M., JAPELC, B.C. & Dionne, G. Quarterly Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, 48, PP. 215-225. 2019  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>.

HAMRE, B. & PIANTA, R. Early teacher-child relationship and trajectory of children's school outcomes through eight grade. **Child Development**, 72, pp. 625-638, 2001.

LIPPARD, C. N., LA PARO, K. M., ROUSE, H. L., & CROSBY, D. A. A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. **Child & Youth Care Forum**, 47(1), pp. 1-21. 2018 <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>

MADIGAN, D.J. & Kim, L.E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. **International Journal of Educational Research** 105. 2021 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.

MCGRATH, N. & HUNGTINTON, A. The Health and Wellbeing of Adults working in early

childhood education. **Australian Journal of Early Childhood**, 32, pp: 33 – 38, 2007.

MCKINNON, R.D. & BLAIR, C. Bidirectional relations among executive function, teacher–children relationships, and early reading and math achievement: Across-lagged panel analysis. **Early Childhood Research Quarterly** 46, pp. 152–165. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.011>.

MUGNO, D. & REID, J. “Teacher Stress – Impact, challenges, and solutions”. em M. CHARLES & J. BELLINSON (Ed.) **The Importance of Play in Early Childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives**. London: Routledge, pp. 228-244, 2019.

PEREIRA, M.P., “Algumas contribuições da Psicanálise à Pedagogia: a Transferência na Relação Professor-Aluno”. **Boletim de Psicologia**, 146, pp. 25-36, 2017.

RIBEIRO, M.P., “Contribuição da Psicanálise para a Educação: a Transferência na relação Professor/Aluno”. **Psicologia da Educação**, 39, pp. 23-30, 2014.

SUBSTANCE ABUSE AND MENTAL HEALTH SERVICES ADMINISTRATION, OFFICE OF APPLIED STUDIES. **The NSDUH Report: Depression Among Adults employed full-time by occupation category**. Rockville, MD, 2007.

WHITE, K. M. “My Teacher Helps Me”: Assessing Teacher-Child Relationships from the Child’s Perspective. **Journal of Research in Childhood Education**, 30(1), pp. 29-41, 2015 <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105333>

WHITE, J., “On ‘Learning’ and ‘Learning About’: W.R. Bion’s Theory of Thinking and Educational Praxis” em D. BARFORD (Ed.). **The ship of Thought: Essays of Psychoanalysis and Learning**. London: Routledge, pp. 84-105, 2018 (Original publication in 2002).

WU, Z., HU, B. Y., FAN, X., ZHANG, X., & ZHANG, J. The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. **Children and Youth Services Review**, 88, pp. 582-590, 2018 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.052>