

TECENDO A REDE DE APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PARA UMA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO POSITIVA

Iana Ferreira dos Santos¹
Greicy de Assis Oliveira dos Anjos²

RESUMO

O presente estudo examina estratégias para construir relações positivas entre professores e alunos, visando otimizar o ambiente de aprendizagem. A qualidade dessa relação impacta significativamente o engajamento, desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes. Através de uma revisão crítica da literatura, foram analisados estudos empíricos sobre interações eficazes entre professor-aluno. A metodologia envolveu busca em bases de dados acadêmicas, utilizando palavras-chave específicas e critérios de seleção previamente estabelecidos. Cinco estudos relevantes foram selecionados, abordando temas como expectativas positivas, *feedback* eficaz, clima de sala de aula e estratégias de engajamento. Os resultados indicam que professores que mantêm altas expectativas, fornecem *feedback* construtivo e criam um ambiente acolhedor tendem a promover melhor desempenho e motivação nos alunos. Estratégias como reconhecimento individual, comunicação aberta e atividades interativas mostraram-se eficazes para fortalecer o vínculo educacional. Conclui-se que investir na qualidade da relação professor-aluno é fundamental para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras chaves: Relação professor-aluno. Ambiente de aprendizagem. Estratégias pedagógicas. Engajamento escolar.

ABSTRACT

This study examines strategies for building positive relationships between teachers and students, aiming to optimize the learning environment. The quality of this relationship significantly impacts students' engagement, academic performance and emotional well-being. Through a critical review of the literature, empirical studies on effective teacher-student interactions were analyzed. The methodology involved searching academic databases, using specific keywords and rigorous selection criteria. Five relevant studies were identified, covering topics such as positive expectations, effective *feedback*, classroom climate and engagement strategies. The results indicate that teachers who maintain high expectations, provide constructive *feedback* and create a welcoming environment tend to promote better performance and motivation in students. Strategies such as individual recognition, open communication and interactive activities proved to be effective in strengthening the educational bond. It is concluded that investing in the quality of the teacher-student relationship is fundamental to enhancing the teaching-learning process and the integral development of students.

Keywords: Teacher-student relationship. Learning environment. Pedagogical strategies. School engagement.

¹ Graduação em Psicologia – Centro Universitário Cidade Verde (Unicv) E-mail: ianacol@gmail.com

² Mestre em Análise do Comportamento – Universidade Estadual de Londrina. Docente – Centro Universitário Cidade Verde (Unicv). E-mail: prof_greicy@unicv.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno ultrapassa a transmissão de conhecimentos, assumindo um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos como destaca Libâneo (2004, p. 176), essa relação "[...] é a base do processo educativo e da formação dos alunos". A qualidade dessa relação impacta diversos aspectos da vida escolar, como o engajamento, o desempenho acadêmico, a motivação, a autoestima e o bem-estar emocional. Um estudo realizado por Hattie (2009) evidenciou que a qualidade dessa relação é um dos fatores mais influentes no aprendizado dos alunos.

Estudos apontam que alunos que se sentem valorizados, apoiados e respeitados pelo professor apresentam melhor resultado em diversos aspectos da vida escolar. Wentzel (1997) constatou que alunos que experienciam relacionamento positivo com seus professores demonstram maior engajamento nas atividades escolares, melhor desempenho em testes e menor índice de evasão escolar. Junto a isso, uma relação positiva com o professor também contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Durlak *et al.* (2011) identificaram que programas que promovem habilidades socioemocionais em sala de aula, como empatia, colaboração e resolução de conflitos, podem levar ao aumento no desempenho acadêmico e a uma diminuição de comportamentos indesejados.

Embora crucial para o processo de ensino-aprendizagem, a construção de uma relação entre professor e aluno que seja positiva enfrenta diversos desafios. Essa relação, segundo Libâneo (2004, p. 177), "[...] não se estabelece de forma automática, mas exige esforço e compromisso de ambas as partes". A falta de tempo, a sobrecarga de trabalho, a diversidade de perfis e necessidades dos alunos, as barreiras de comunicação, problemas familiares, questões socioeconômicas e traumas pessoais são obstáculos que podem dificultar essa interação.

Este estudo tem por objetivo analisar diferentes estratégias para a construção de uma relação positiva entre professores-alunos, com vistas à promoção de um ambiente de aprendizagem otimizado. Através de uma revisão crítica da literatura científica, serão investigadas intervenções promissoras para fortalecer o vínculo entre os agentes educacionais e desenvolver um clima de colaboração, respeito e engajamento na sala de aula.

2. IMPACTO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

O comportamento do professor assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, exercendo uma influência direta e notável no desempenho e motivação dos alunos. Estudos corroboram essa afirmação, destacando as expectativas, o uso de *feedback*, ensino personalizado e o clima de sala de aula como elementos cruciais para o sucesso da aprendizagem.

O *feedback* é um processo contínuo de comunicação que visa fornecer aos alunos informações sobre seu desempenho, com o objetivo de ajudá-los a manter determinado comportamento. Hattie e Timperley (2007) realizaram uma meta-análise de estudos sobre o *feedback* e concluíram que esta é uma das estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem. O *feedback* pode ser positivo, reforçando comportamentos desejáveis, ou negativos, corrigindo erros e orientando para a melhora.

Johnson e Johnson (1989) afirma que o clima de sala de aula se refere ao ambiente social e emocional que é criado pelo professor e pelos alunos. Um clima de sala de aula positivo é caracterizado por respeito mútuo, colaboração e confiança. Esse tipo de clima contribui para a motivação dos alunos, o engajamento nas atividades e a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Ao compreender e aplicar os elementos essenciais do comportamento do professor, como expectativas positivas, *feedback* eficaz e um clima de sala de aula positivo, o educador pode conduzir seus alunos em um processo de desenvolvimento adequado. Desse modo, o professor contribui para o sucesso da aprendizagem e para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do futuro.

3. INFLUÊNCIA DO COMPORTAMENTO DO ALUNO NA DINÂMICA DA SALA DE AULA

O comportamento do aluno é um componente fundamental na dinâmica da sala de aula, exercendo influência direta na motivação, engajamento, participação e gestão de comportamento. A compreensão dos diferentes tipos de comportamentos, suas causas e consequências, é crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.

A motivação é um elemento importante no processo de aprendizagem dos alunos. Ela pode ser intrínseca, quando o aluno se interessa pelo conteúdo, ou extrínseca, quando o aluno

é motivado por fatores externos, como recompensas ou punições. Deci e Ryan (1985) propõem a teoria da autodeterminação, que destaca a importância da autonomia e da competência na motivação intrínseca. O professor pode promover a autodeterminação na sala de aula por meio da construção de um ambiente de aprendizagem que ofereça aos alunos escolhas e oportunidades para desafiar suas habilidades.

O engajamento se refere ao nível de atenção, interesse e investimento que o aluno demonstra nas atividades de aprendizagem. Fredricks *et al.* (2004) identificam três tipos de engajamento: comportamental, emocional e cognitivo. O engajamento comportamental se refere à participação do aluno nas atividades, o engajamento emocional se refere ao seu interesse e entusiasmo pelo conteúdo, e o engajamento cognitivo se refere ao investimento mental que ele faz na aprendizagem.

A participação se refere ao ato de tomar parte nas atividades de aprendizagem. Ela pode ser ativa, quando o aluno contribui de forma significativa para a discussão ou para a resolução de problemas, ou passiva, quando o aluno se limita a ouvir e observar. Wiske (1998) propõe a teoria da ecologia da participação, que destaca a importância da interação entre o aluno e o ambiente de aprendizagem. O professor pode promover a participação na sala de aula através da criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias e opiniões.

A gestão de comportamento se refere ao conjunto de estratégias utilizadas para prevenir e lidar com comportamentos disruptivos em sala de aula. Shores e Wehby (2009) propõem um modelo de gestão de comportamento positivo que se baseia na prevenção, promoção de comportamentos adequados e intervenção eficaz. Pode-se utilizar diferentes estratégias de gestão de comportamento, como regras claras, reforço positivo e consequências consistentes, para criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e seguro.

O comportamento do aluno transcende a mera ação individual, assumindo o papel de um pilar fundamental na complexa dinâmica da sala de aula (Wiske, 1998). Sua influência se estende para o âmbito da aprendizagem, impactando diretamente a motivação, o engajamento, a participação e a gestão de comportamento. A sala de aula é um sistema social complexo, onde os comportamentos dos alunos se inter-relacionam e influenciam o processo de aprendizagem (Emmer, Stough, 2001). Ao compreender os mecanismos que permeiam essa influência, o professor pode se valer de ferramentas que contribuam para a construção de um ambiente de ensino positivo e eficaz para todos os alunos.

4. METODOLOGIA

A busca dos estudos se deu utilizando-se de uma combinação de critérios gerais e específicos para garantir a qualidade e a relevância das informações. Para o levantamento de dados as principais fontes foram: Google Scholar, Scielo, ERIC e PUBMED. Foram utilizadas sete combinações de palavras-chave: "Relação professor-aluno", "Expectativas positivas", "*Feedback* eficaz", "Clima de sala de aula positivo", "Comunicação aberta e respeitosa", "Reconhecimento e valorização" e "Estratégias de engajamento". Essa seleção permitiu a captura de pesquisas que abordam diferentes aspectos da relação professor-aluno e seu impacto na aprendizagem (Walker, Howard, 2019).

A fim de refinar a busca e garantir a qualidade dos estudos, foi aplicado o filtro: Estudos empíricos com resultados relevantes que busca por pesquisas que apresentam resultados significativos e com potencial de aplicação prática na sala de aula (Hattie, 2009).

Para aprofundar a busca e garantir a pertinência dos estudos, foram considerados quatro critérios específicos: (i) Relevância: Priorização de pesquisas que abordassem diretamente a temática da relação professor-aluno e seu impacto na aprendizagem, focando em estudos que contribuem para a compreensão de como essa relação influencia o desenvolvimento dos alunos (Wentzel, 2003); (ii) Qualidade metodológica: Seleção de estudos com metodologias de estudos experimentais e aplicadas (Cook, Campbell, 1979).; (iii) Impacto: Priorização de estudos com resultados significativos e com potencial de aplicação prática na sala de aula (Marzano, 2003); e, (iv) Diversidade: Busca por estudos que representassem diferentes contextos educacionais e faixas etárias dos alunos, para garantir que os resultados sejam aplicáveis a diferentes realidades (Ainscow, 2006).

Essa combinação resultou em uma seleção de cinco estudos que oferecem uma base para a compreensão da importância da relação professor-aluno. Os textos selecionados atingiram ao menos três dos critérios estabelecidos para seleção, que garantiu a qualidade e a relevância das informações.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de atingir o objetivo desta pesquisa, foram delineadas três questões fundamentais, as quais se propõem guiar a revisão crítica dos artigos selecionados. Estas questões, concebidas como ferramentas analíticas, visam proporcionar um exame sistemático e abrangente dos dados disponíveis, facilitando a identificação de padrões, lacunas e

tendências na literatura encontrada. A Tabela 2 possibilita a visualização objetiva dos elementos-chave subjacentes à revisão crítica empreendida.

Tabela 2 – Apresentação das questões fundamentais dos textos selecionados.

Estudo	Quais foram as principais estratégias apresentadas?	Como essas estratégias foram aplicadas?	Qual o impacto durante a aplicação?
Brophy e Good (1984)	Foco no aprendizado; expectativas e organização; ambiente de aprendizagem positivo; instrução ativa do professor; abordagem abrangente.	Ênfase na instrução ativa; monitoramento e auxílio eficaz; organização da sala de aula e variáveis instrucionais; gestão emocional na sala de aula.	Melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; reforço de práticas de ensino positivas.
Hattie e Timperley (2007)	Direcionamento do <i>feedback</i> ; tipo do <i>feedback</i> ; eficácia do <i>feedback</i> ; objetivo do <i>feedback</i> .	Ênfase no <i>feedback</i> específico da tarefa; ênfase sobre o processamento da tarefa; integração do <i>feedback</i> no design instrucional.	Melhora significativa na aprendizagem e desempenho; características do <i>feedback</i> eficaz; estratégias de sucesso; <i>feedback</i> bem estruturado;
Kathleen <i>et al.</i> (2023)	Programa de desenvolvimento escolar; apoio comportamental positivo em toda escola; liderança efetiva de identidade social; envolvimento culturalmente responsivo.	Promover conexão entre escola e a comunidade; incentivar comportamentos positivos e reduzir os negativos; fortalecer o senso de comunidade e pertencimento entre os alunos; garantir inclusão e equidade para os alunos.	Aumento do senso de pertencimento e apoio; ambiente acolhedor e seguro; redução de comportamentos negativos; promoção de valores como respeito e inclusão; aumento do afeto positivo, autoestima, engajamento nas aulas e desempenho escolar.
Deci e Ryan (1985)	Compreensão da incongruência; gestão participativa; criação de ambiente de apoio;	Motivação intrínseca e autodeterminação; sustentar ganhos de motivação; controle <i>versus feedback</i> informacional; gestão participativa; desenvolver autonomia, competência, relacionamento e significado.	Aumento significativo da motivação intrínseca da criança; autonomia e aprendizagem estimuladas; resultados positivos em diversos contextos.

Fredricks <i>et. al.</i> (2004)	Engajamento comportamental; engajamento emocional; engajamento cognitivo; mediação abrangente do engajamento.	Relação de apoio professor-aluno; estruturação de tarefas em sala de aula; criação de ambientes positivos e acolhedores; promoção do sentimento de valorização; tarefas acadêmicas desafiadoras; aprendizagem autorregulada; combinação de múltiplos métodos.	Melhor desempenho; menor taxa de abandono; maior participação na aprendizagem; comportamento em tarefa positiva; menor comportamento disruptivo; em estar emocional apropriado.
---------------------------------	---	---	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Brophy e Good (1984) concluem que o comportamento dos professores afeta significativamente o desempenho dos alunos, com ênfase na importância de oferecer aos alunos oportunidades de aprender e alcançar conteúdos relevantes. Os autores destacam que as expectativas dos professores, as definições de funções e a alocação de tempo são importantes para moldar os resultados dos alunos. O gerenciamento eficaz da sala de aula e a maximização do tempo de engajamento dos alunos também são fatores-chave.

As principais contribuições do artigo incluem a conceituação do Tempo de Aprendizagem Acadêmica (ALT) e a demonstração de uma variação significativa no tempo alocado, no tempo de engajamento e nas taxas de sucesso em ambientes de sala de aula. Brophy e Good (1984) fornecem uma revisão abrangente da pesquisa que relaciona o comportamento do professor ao desempenho do aluno, enfatizando a importância de vários fatores instrucionais, como oportunidade de aprender, expectativas do professor, gerenciamento da sala de aula e apresentação de informações. O estudo também oferece recomendações aplicadas para práticas de ensino eficazes, como a moderação de elogios e a especificidade do *feedback*. Essas orientações contribuem para a compreensão de como os comportamentos dos professores influenciam os resultados educacionais e oferecem uma base para melhorar as estratégias de ensino.

Os autores concluem que o *feedback* é uma influência potente na aprendizagem e no desempenho, com sua eficácia dependente do tipo, entrega e contexto em que é fornecido. O *feedback* quando oportuno e alinhado com a compreensão atual do aluno e os requisitos da tarefa é mais eficaz. Aspectos como: a importância de o *feedback* ser direcionado ao nível da tarefa ou processo, e não ao aluno, evitando ameaças à pessoa e autoestima; deve também fazer parte de um clima favorável na sala de aula que incentive a autoavaliação e a avaliação

dos pares. O modelo proposto tem função de guia para os educadores elaborarem *feedbacks* que tenham maior probabilidade de reduzir a discrepância entre a compreensão e o desempenho atuais e as metas de aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) indicam que o *feedback* pode influenciar significativamente os resultados da aprendizagem, com sua eficácia variando de acordo com o tipo de entrega. Verificou-se que o *feedback* corretivo tinha um tamanho de efeito moderado, enquanto o *feedback* de tarefas que desencoraja os alunos tinha um efeito negativo. O *feedback* elogioso sobre a tarefa mostrou eficácia mínima. Tanto o *feedback* fornecido por um computador quanto o *feedback* fornecido com frequência tiveram efeitos positivos. A complexidade da tarefa e a natureza das metas estabelecidas (complexas *versus* simples) também influenciaram o impacto do *feedback*. Ele foi mais eficaz quando direcionado ao nível da tarefa ou do processo e não representava ameaça à autoestima e ao sujeito. O artigo ressalta a importância de o *feedback* ser objetivo, significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, bem como a necessidade de um clima de sala de aula que apoie a autoavaliação e avaliação por pares.

Este artigo contribui com uma análise conceitual do *feedback* em ambientes educacionais, propondo um modelo que delinea o impacto do *feedback* na aprendizagem e no desempenho em vários níveis, incluindo desempenho de tarefas, compreensão do processo, processos regulatórios e o nível próprio. Além disso, ressalta que o clima da sala de aula é relevante quanto a receptividade ao *feedback* e o papel crítico das avaliações como mecanismos de *feedback*, em vez de meras ferramentas avaliativas.

O *feedback* deve ser objetivo, preciso e direcionado a áreas específicas de melhoria, fornecido quando o aluno está engajado na atividade e adaptado ao seu nível de compreensão individual. O modelo proposto no artigo serve como um guia prático para educadores elaborarem *feedbacks* mais eficazes, reduzindo a lacuna entre a compreensão e desempenho atual dos alunos e seus objetivos de aprendizagem.

Kathleen et. al. (2023) ressalta a importância de promover um clima escolar positivo e melhorar a identificação escolar para promoção do bem-estar dos alunos. A compreensão diferenciada dos subfatores do clima escolar, como relacionamentos entre funcionários e alunos e valores compartilhados, oferece *insights* para a liderança escolar cultivar sentimentos de pertencimento e conexão entre os alunos. Além disso, a pesquisa destaca o potencial de programas específicos, como o Programa de Desenvolvimento Escolar Comer e o Apoio Comportamental Positivo em toda a Escola, para construir conexão entre identificação escolar e o bem-estar do aluno. Esses *insights* são importantes para o desenvolvimento de

intervenções direcionadas que não apenas abordam o ambiente da escola, mas também consideram as normas e valores sociais mais amplos que influenciam a dinâmica escolar.

O estudo discute que identificação escolar medeia significativamente o clima escolar e o bem-estar do aluno, especificamente nas dimensões de afeto positivo e depressão, mas não na ansiedade. Os resultados revelaram um padrão inesperado de ansiedade, com uma relação longitudinal não significativa com o clima escolar e a identificação escolar. O estudo ressalta o impacto diferenciado do clima escolar e da identificação em várias dimensões do bem-estar do aluno, destacando a complexidade dessas relações ao longo do tempo.

Deci e Ryan (1985) apresentam descobertas de que o *feedback* de desempenho positivo pode aumentar a motivação intrínseca, enquanto o controle ou a pressão indevida a diminuem. Estudos envolvendo interações familiares apoiam essa conclusão.

Este artigo contribui para a compreensão da motivação intrínseca e da autodeterminação ao conceituar uma nova fonte de energia que é central para a natureza ativa do organismo, que não é baseada em impulsos nem é função de controles externos. Ele aborda o impacto das recompensas não contingentes de tarefas na motivação, com base no princípio de covariação de atribuições de Kelley para explicar como as pessoas usam informações de consenso, distinção e consistência para determinar a causalidade. O artigo também explora os paralelos entre as autopercepções e as percepções dos outros em relação à motivação intrínseca, particularmente no contexto de recompensas monetárias, fornecendo *insights* acerca das teorias cognitivas e motivacionais que explicam esses fenômenos.

O estudo conclui que a motivação intrínseca é um fator crítico no comportamento humano, levando os indivíduos a se envolverem em atividades sem recompensas externas. Ele enfatiza o impacto negativo do controle de eventos e pressões externas sobre a motivação intrínseca, o que pode prejudicar o desempenho em atividades conceituais. A pesquisa também destaca a importância da competência percebida e da causalidade interna para a persistência dos ganhos do tratamento terapêutico. Além disso, o artigo apresenta evidências de que procedimentos de recompensa controlados externamente podem inicialmente motivar o comportamento, mas podem prejudicar o desempenho contínuo quando as recompensas cessam. Os estudos de atribuição contidos no artigo apoiam a noção de que as atribuições internas para a mudança são mais propícias à manutenção dos resultados terapêuticos do que as atribuições externas.

Fredricks *et. al.* (2004) revelam que o engajamento escolar está positivamente associado aos resultados acadêmicos, incluindo desempenho e persistência na escola, e é maior em salas de aula com professores e colegas solidários, tarefas desafiadoras e

oportunidades de escolha e estrutura. O engajamento comportamental está correlacionado com maior desempenho em várias amostras e idades, e o engajamento cognitivo, particularmente o uso de estratégias, está relacionado ao desempenho nos anos do ensino fundamental e médio.

O engajamento emocional também mostra alguma correlação com o desempenho, embora isso seja apoiado principalmente pela literatura sobre construtos relacionados, como interesse e valor. Além disso, o engajamento comportamental é identificado como um mediador crítico no processo de abandono escolar, com comportamentos escolares precoces influenciando as decisões de abandono do ensino médio.

Este artigo contribui para o campo ao avaliar criticamente os pontos fortes, fracos e lacunas na literatura sobre engajamento comportamental, emocional e cognitivo, destacando a natureza multifacetada do engajamento escolar e seu potencial como conceito na pesquisa e prática educacional. Ele fornece uma revisão abrangente das definições, medidas, precursores e resultados do engajamento, oferecendo uma base para pesquisas futuras. E, enfatiza a necessidade de caracterizações ricas do envolvimento do aluno e do desenvolvimento de intervenções bem ajustadas com o objetivo de melhorar a aprendizagem e reduzir a apatia do aluno. Ao fazer isso, o artigo define uma agenda clara para pesquisas futuras para realizar todo o potencial do conceito de engajamento escolar.

A pesquisa conclui que o engajamento escolar é uma construção multidimensional com implicações significativas para o desempenho acadêmico e a persistência na escola. É influenciado por fatores contextuais e está associado a resultados acadêmicos positivos, particularmente quando os alunos vivenciam relacionamentos solidários entre professores e colegas, tarefas desafiadoras e oportunidades de autonomia e estrutura. O artigo também identifica lacunas na literatura, como a necessidade de medidas mais específicas de engajamento e pesquisas longitudinais para entender o desenvolvimento e a maleabilidade do engajamento ao longo do tempo. Os autores sugerem que pesquisas futuras devem se concentrar nas interações entre fatores individuais e contextuais e no desenvolvimento de intervenções para aumentar o engajamento e combater os declínios na motivação.

6. CONCLUSÃO

A comunicação eficaz se configura como um elemento fundamental na construção de uma dinâmica de sala de aula positiva e produtiva. Através da escuta ativa, do *feedback* positivo e construtivo e da resolução de conflitos, o professor pode estabelecer um ambiente

de respeito mútuo, colaboração e confiança, onde a aprendizagem floresce. Sugere-se pesquisas em campo que possam aplicar os diferentes tipos de *feedback* e comunicação que são avaliados como positivos a fim de construir uma rede de educadores e instituições que promovam educação aliada ao afeto.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2006). *Making schools effective for all: What works?* London: Routledge.
- Brophy, Jere; Good, Thomas L. (1984). *Teacher Behavior and Student Achievement*. Occasional Paper No. 73.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning skills on their academic success. *Child Development Perspectives*, 5(1), 32-37.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). *Classroom management: A positive approach*. New York: Longman.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept and future research directions. *Review of Educational Research*, 74***(1), 59-100.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kathleen, A., K., Diana, C., Katherine, J., R. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *British Journal of Educational Psychology*.
- Libâneo, J. C. (2004). *Didática e pedagogia: dialogando com as diferentes correntes de pensamento*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Shores, R. E., & Wehby, J. H. (2009). *Gerenciando o comportamento na sala de aula: Estratégias eficazes para professores*. Porto Alegre: Artmed.

Walker, R., & Howard, J. (2019). The impact of teacher-student relationships on student achievement: A systematic review of the literature. *Educational Research*, 111(4), 486-508.

Wentzel, K. R. (2003). Social-emotional learning and school success: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 78(4), 311-332.

Wentzel, K. R. (1997). Social relationships and motivation in middle school: The role of perceived teacher support. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 410-419.

Wiske, M. S. (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass.