

A afetividade na aprendizagem: um estudo com estudantes universitários

Affection in learning: a study with undergraduate students

Carlos da Silva Cirino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Araruna, Paraíba, Brasil
Giovanna Barroca de Moura
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa, Paraíba, Brasil

Resumo

Este estudo objetivou investigar o que os alunos expressam sobre sentimentos e emoções durante a sua formação. Especificamente, buscou compreender o que sentem em sua rotina acadêmica, como lidam com as suas emoções e quais os cuidados e tratamentos a que recorrem. Por meio de um estudo exploratório, não exaustivo, de abordagem qualitativa, com procedimento de levantamento em campo, realizou-se uma pesquisa com 40 alunos de uma universidade pública. O instrumento de coleta foi um formulário de perguntas, disponibilizado no aplicativo *Google Classroom*. A partir da técnica de análise de conteúdo, os principais resultados demonstraram que o contexto universitário provoca tensões e gera pressões. O excesso de atividades leva ao desgaste físico e mental. Em ocasião de sintomas emocionais, os alunos buscam isolamento. Como conclusão, observa-se que há a necessidade de uma filosofia pedagógica mais humana, interativa e integral do sujeito.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Estudantes.

Abstract

This study aimed to investigate what students express about feelings and emotions during their training. Specifically, it sought to understand what they feel in their academic routine, how they deal with their emotions and which care and treatments they resort to. The methodology was based on exploratory objectives, with a qualitative approach, with a field survey procedure. Participants were 40 students from a public university. The instrument consisted of a question form, available in the *Google Classroom* application. Based on the content analysis technique, the main results showed Echenique that the university context provokes tensions and generates pressures. Activities and their excesses lead to physical and mental exhaustion. In the event of emotional symptoms, students seek isolation. In conclusion, it is observed that there is a need for a more humane, interactive and integral pedagogical philosophy of the subject.

Keywords: Affectivity; Learning; Students.

1. Introdução

A discussão e o debate acerca da afetividade no processo de aprendizagem não têm ocupado uma posição de destaque quando comparada a outras dimensões de análise em nosso tempo presente. Dada a reconhecida importância dos aspectos cognitivos, sociais, biológicos e motores, por meio da farta contribuição pedagógica teórica e prática, Molon e Santos (2009) salientam que, em face ao cenário das instituições educacionais em nosso país, no que tange aos conflitos, agressões, violências, desmotivação e desinteresse por parte do alunado, faz-se necessário a mobilização para compreensão diagnóstica. Nesse sentido, investigar o que os alunos pensam sobre a temática e como esta incide em seus estudos e aprendizados torna-se emergente.

A lógica do trabalho docente fundada sobre a racionalidade do pensamento deixa de lado o sentir. O processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela máxima cartesiana, marco que deu início à modernidade, ponto de partida da ciência e de seus procedimentos técnicos de ver e observar o objeto de estudo-análise (RIBEIRO, 2010). No transcurso do processo de estudo e aprendizagem, ecoa no aluno este destino: incentivado por distintas normas, regras, técnicas e modelos de educação, ele chega ao represamento máximo de seus sentimentos e emoções.

A afetividade constitui e atravessa o desenvolvimento vital do sujeito ao se relacionar com os objetos do mundo. É algo íntimo/interno que, ao entrar em contato com estímulos externos, provoca conhecimento, emoções, sentimentos e comportamentos. No universo educacional, não é diferente: está intrínseco na proximidade/distanciamento entre aluno e professor, na linguagem e na comunicação de conteúdo. Insere-se também no contato com as ferramentas didáticas, na motivação e no interesse para realizar as atividades, no diálogo e no funcionamento do processo (CARVALHO; MACEDO, 2018).

Compreender os aspectos afetivos e a sua relação com a aprendizagem é relevante, pois apresenta um elenco de questões que podem auxiliar o docente, o espaço acadêmico, os próprios discentes e a comunidade em geral na criação de possíveis propostas que envolvam a temática. Além disso, tem a possibilidade de alertar situações diagnósticas de abandono, desgastes, violências, agressões, desmotivações e comportamentos diversos ante as normas e regras consideradas, às vezes, impositivas nas práticas educativas. Desenvolver

pesquisas é, ainda, imperativo para a criação de estratégias que intencionem minimizar possíveis danos/traumas/adoecimentos.

Ao buscar o tema com o descritor “afetividade na aprendizagem no ensino superior”, no período de 2018 a 2022, não foram encontrados trabalhos nem no Google Acadêmico nem na base de dados SciELO disponível em português. Desse modo, este estudo justifica-se, pois pesquisas acerca da afetividade na aprendizagem ainda são pouco recorrentes e, comumente, focalizam nas crianças e nos estudantes dos ensinos fundamental e médio, não nos alunos do ensino superior.

Dissertar sobre afetividade na aprendizagem de estudantes universitários é uma tarefa um tanto quanto desafiadora, visto que diz respeito à análise de um fenômeno atual, em processo, em que a própria dinâmica da realidade imprime constantemente novos delineamentos e configurações.

Em vista do exposto, neste trabalho, o objetivo geral é saber o que os discentes expressam sobre os seus sentimentos e emoções no ambiente universitário, bem como de que modo isso repercute em seu processo de aprendizagem. Especificamente, objetiva-se entender como eles se sentem diante dos desafios impostos pelo ensino, a exemplo das atividades de avaliação, como lidam com práticas didáticas, como percebem possíveis sintomas emocionais e quais as formas de tratamento a que recorrem na ocasião de adoecimento/enfermidade.

2. Metodologia

Neste trabalho, a metodologia foi pautada em objetivos exploratórios. Esse tipo de pesquisa “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1991 apud SILVA; MENEZES, 2001, p. 21). A abordagem foi qualitativa que busca “identificar interpretações, formas de se relacionar com mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e o que se diferencia” (MALHEIROS, 2011, p. 189). O procedimento utilizado foi o estudo de campo, a fim de averiguar o estado atual do fenômeno.

Participaram desta pesquisa quarenta (40) alunos dos cursos de graduação em Odontologia, Engenharia Civil e Licenciatura em Física. Todos os cursos fazem parte do Centro de Ciência, Tecnologia e Saúde do Campus VIII da Universidade Estadual da Paraíba, localizado

na cidade de Araruna, município do agreste paraibano. A participação se deu por livre aceitação do alunado após a exposição dos objetivos do estudo.

O instrumento de pesquisa foi construído a partir de um questionário com cinco questões abertas que indagavam acerca da concepção do que é afetividade e da sua relação com o estudo e o aprendizado, além de solicitar informações sociodemográficas.

O processo de coleta de dados aconteceu nos meses de setembro a novembro de 2022 e foi realizado por meio de um formulário de pesquisa, disponibilizado em aplicativo do *Google Classroom*. Nele foram apresentados os objetivos da pesquisa, as questões e o termo de consentimento livre e esclarecido, destacando a importância de colaborar e responder de forma voluntária, bem como a necessidade de autorização para publicação dos resultados.

As respostas às questões foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). De início, todas as entrevistas foram lidas. Dessa etapa, foram construídas categorias, com o objetivo de reunir as respostas similares (momento de criação das subcategorias). Os critérios de aceitação das similaridades e de organização foram elaborados por cinco juízes. O registro final da categoria se deu a partir da aceitação de, no mínimo, quatro julgadores. Os dados finais foram compilados em quadros presentes no tópico Resultados e Discussões, que será apresentado posteriormente.

3. Aprendizagem: algumas considerações

A aprendizagem constitui e atravessa toda nossa relação com o mundo. Começa desde o nosso nascimento e se estende por toda nossa vida. A cada etapa há uma nova descoberta e, a cada descoberta, novas práticas e formas de pensar e se comportar no mundo, em um constante movimento de transformação do sujeito. Portanto, falar de aprendizagem não é fácil. Isso decorre de sua complexidade conceitual construída por meio de concepções teóricas distintas, além das explicações vivenciadas pelo próprio sujeito. “Aprender traz consigo a possibilidade de algo novo incorporada a um conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 11).

Em uma perspectiva livre e ampla, a noção de aprendizagem implica em ‘sair’ de algum lugar e ‘chegar’ em outro em diferentes situações. No entanto, a simples reflexão dessa ideia não é suficiente. Tal conceito deve ser compreendido ‘corretamente’, ou seja, deve-se respeitar ao máximo as diferentes dimensões e possibilidades da aprendizagem. Em que

consiste esse caráter é algo que tem preocupado os psicólogos, educadores, pedagogos, filósofos, entre outros. Desde já, é necessário ressaltar que, no ambiente acadêmico, não há uma unanimidade conceitual sobre a definição do que seja a aprendizagem. Cada área tem privilegiado o conceito, preservando as suas particularidades históricas, teóricas, epistemológicas e as suas aplicabilidades.

De início, podemos reunir várias indagações debatidas entre teóricos. Vejamos algumas: o que de fato define e explica a aprendizagem? Como ocorre o processo? Qual a participação do aprendente no processo? Qual a natureza da aprendizagem? Como trabalhar a aprendizagem no campo acadêmico? Quais aspectos são fundamentais? Como lidar com um objeto epistêmico complexo?

As respostas a essas questões têm constituído uma temática desafiadora para especialistas que trabalham no campo interdisciplinar da educação. Suas estreitas e profundas inter-relações com o desenvolvimento do sujeito, o ambiente, a socialização, as práticas pedagógicas, os conteúdos e as novas tecnologias da informação são apenas alguns dos propósitos para investir na aprendizagem. Nesse sentido, têm gerado inquirições em vários aportes teóricos que objetivaram e objetivam explicar a aprendizagem a partir de diferentes teorizações:

Mesmo que a aprendizagem escolar esteja sendo objeto de inúmeras pesquisas e teorizações, a partir de diferentes referenciais teórico-epistemológico, continua se mostrando como um importante objeto de reflexão e de pesquisas, essencialmente quando se pretende avançar na compreensão da sua complexidade constitutiva e contribuir para o delineamento de estratégias educativas potencialmente mais efetivas (MARTÍNEZ, TACCA, 2009, p. 5-6).

Em que pese a relevância e os propósitos conceituais e teóricos, a atividade do sujeito e sua relação com o ambiente também têm sido, há muito, estudadas a partir de dimensões de análise. As dimensões cognitiva, motora, social, afetiva, moral, comportamental, mental, entre outras, são aspectos que partilham, de modo indissociável, as mais atuais e contemporâneas formas da conceber o que seja aprendizagem.

Em vista do exposto e conforme mencionada, a dimensão afetiva tem sido pouco debatida a partir do olhar do aluno. Acreditamos que, em face ao cenário das instituições educacionais em nosso país no que tange à mobilidade, acesso à educação, além dos problemas estruturais, históricos e pedagógicos, estudar tal aspecto torna-se emergente.

Para dar conta dessa questão, nossos argumentos teóricos foram estruturados da seguinte forma: Afetividade: argumentos teóricos conceituais; A afetividade, as relações interpessoais e a aprendizagem: percursos pedagógicos e a condução de estudos; e A dimensão do afeto e o discurso oficial: novas/velhas medidas de condução/orientação.

3.1 Afetividade: argumentos teóricos conceituais

Afetividade é uma palavra feminina definida como: “Conjunto de fenômenos sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza” (FERREIRA, 1994, p. 80). Despertada por estímulos externos que acionam algo automático e involuntário, em que apenas se sente, é comumente associada a emoções e sentimentos.

A afetividade está presente e imersa nas relações inter-humanas (MOLON; SANTOS, 2009). O sujeito, ao longo da sua história, acumula memórias, adquire conhecimentos, promove ações e atos. Nas situações íntimas e solitárias, contagiado pelas lembranças, reflexões, experiências e ideias, é impulsionado por sentimentos e emoções.

Nas interações humanas, mediadas pela linguagem, a afetividade é primordial por fazer parte da constituição do sujeito. É, a partir do nosso processo interativo, relacional e de convívio social, que, desde cedo, nos apropriamos das primeiras manifestações de comportamento, fala, desejo, cognição, emoção e socialização. Estes representam o ponto mais primitivo do aprendizado humano.

Pouco ou nada presente nas discussões, planejamentos, reflexões e práticas pedagógicas (MOLON; SANTOS, 2009), a afetividade é presente, historicamente, no campo teórico. Para Wallon, a afetividade é de origem biológica, é o que determina as primeiras ações cognitivas. Na relação com o ambiente externo, as atividades do sujeito impulsionam o agir no mundo desde o seu momento histórico mais arcaico (GAMEZ, 2013). Para Gamez, são as emoções que unem o sujeito ao meio social, que antecipam a intenção e o raciocínio.

Em Vygotsky, de acordo com Andrade (2003), afeto e cognição se integram. Todas as interações do sujeito com o ambiente contêm um componente motivador, afetivo, psicológico, singular, que se dinamiza e se transforma de forma dialética. Afeto e cognição são indissociáveis da consciência e reconhecíveis nas vivências e experiências do sujeito por meio dos recortes e fragmentos extraídos da realidade histórica e cultural em que ele está inserido. Sendo assim, Vygotsky (2020, p. 115) afirma: "tudo nos permite afirmar que é

verdade que a emoção é um sistema de reações vinculadas de modo reflexo aos estímulos”, que mobilizam o pensamento, as ações e seus significados.

Em Piaget (2014), há um paralelo entre afeto e razão constituído por meio da interação direta de um com o outro: o afeto seria regido pela razão. Em sua lógica adaptativa, cada etapa do desenvolvimento seria definida a partir da racionalidade que dá forma às etapas da afetividade.

Na psicologia, a dimensão afetiva é definida por dois componentes: sentimentos e emoções. Os afetos são tudo aquilo que nos afeta (estímulos externos que são editados e reeditados pelas nossas memórias, lembranças e cognições). Eles acionam os nossos sentimentos, por meio de fragmentos/acontecimentos históricos, cognitivos e de alto grau valorativo e perceptivo, e se expressam nas emoções através de reações imediatas físicas, corpóreas e comportamentais (DAVIDOFF, 2001).

Em uma perspectiva educacional, o afeto é concebido como “ações e reações internas, que interferem no externo. É por meio dos sentimentos (que são dirigidos para o interior e são privados) que as emoções (que são dirigidas para o exterior e são públicas) iniciam o seu impacto na mente” (CASTRO, 2011 apud CARVALHO; MACEDO, 2018, p. 8).

Na esteira da análise de teorias educacionais, Molon e Santos (2009) enfatizam um distanciamento nas discussões sobre afeto e emoção. O objeto é presença, mesmo que velada, em nossas escolas. Sabe-se que é uma herança da cultura grega, reforçada pela psicologia laboratorial de Wundt em meados do século XIX, período que baliza tal separação. O distanciamento da filosofia e a aproximação com as ciências da natureza, base da metodologia científica na época e da concepção de que mente e corpo são sistemas distintos, sinalizam o abandono, a separação ou o represamento.

3.2 A afetividade, as relações interpessoais e a aprendizagem: percursos pedagógicos e a condução de estudos

Em uma perspectiva livre e ampla, a noção de afetividade se estabelece nas trocas em sala de aula, no contato com as ferramentas e conteúdos didáticos, na linguagem e na comunicação entre professor aluno e/ou demais atores sociais. O ambiente acadêmico é potencializado de práticas educativas. Esses espaços representam:

espaços de diálogos e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forjadas, diuturnamente (...) é lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, pois nesse espaço-tempo professores e alunos podem

A afetividade na aprendizagem: um estudo com estudantes universitários

desenvolver ações interativas de forma a transformá-la em um tempo de debates sobre os temas em foco (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2011, p. 166).

Na relação aluno-professor, os sentimentos e as emoções se impõem e se implicam nas trocas humanas. Tristezas, felicidades, decepções e surpresas se dinamizam, se interpõem e se coadunam. A linguagem do professor, por exemplo, impulsiona formas de pensar, de sentir e de se comportar. Ela delimita e direciona o desempenho e pode ser tanto prazerosa e/ou motivante como exaustiva e/ou desinteressante. Anderson (2009 apud CARVALHO; MACEDO, 2018) salienta que sentimentos negativos podem gerar problemas de aprendizagem, tornando o rendimento do aluno baixo, com ocorrência de manifestação de raiva, tristeza, ira. Isso pode, inclusive, contagiar toda a turma.

Ao longo da vida acadêmica, se comparada ao espaço universitário, as relações afetivas são mais enfatizadas nos primeiros anos escolares. Na infância e na adolescência, o sujeito atravessa períodos sensíveis. Algumas justificativas se pautam na compreensão de que essa é uma etapa de desenvolvimento físico e psíquico (CARVALHO; MACEDO, 2018), além de um momento de grande quantidade de absorção de conteúdos novos. Na medida em que as idades/séries avançam, as emoções e os sentimentos ganham um sentido oposto: se expressam para manifestar problemas de aprendizado, interação, comunicação e comportamento. Expressar sentimentos e emoções passa, então, a ocupar a lógica das dificuldades individuais e dos problemas de aprendizagem.

No entremeio da relação professor-aluno, Molon e Santos (2009) defendem o estabelecimento de um 'clima' afetivo, no intuito de criar uma afinidade. Essa conduta de acolhimento ativa o componente afetivo. Para Cardoso (2018), até a maneira de falar faz diferença. Dessa forma, o autor defende menos regramento e rigor na apresentação dos conteúdos. Para Davis et al. (1994 apud COSTA, 2017), conduzir um trabalho pedagógico levando em consideração o componente afetivo, reforça potencialidades e estimula a produção de energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Essa prática incentiva o interesse e a rapidez nos estudos, pois os alunos sentem-se acolhidos, pertencentes e atuantes. Essas formas de intervenção objetivam uma ativação transferencial, com vistas a romper possíveis distanciamentos.

De acordo com Carvalho e Macedo (2018, p. 13), "o desempenho pedagógico pode ser percebido e interpretado pelo sujeito como manifestação afetiva, tendendo a responder com

reciprocidade, bem como aprendendo a gostar do que faz na escola e daquela pessoa que lhe manifesta afeto”.

Ao se reportar para o campo da pesquisa em um estudo sobre o papel da emoção e da aprendizagem de alunos, Dallagnol e Brotto (2021, p. 13) identificaram alguns fatores desencadeantes que incidem em seu processo formativo:

os jovens universitários experimentam uma mudança significativa de vida na ocorrência do ingresso no ensino superior que lhes afetam; deparam-se com uma nova organização institucional educativa, com alterações culturais, sociais, econômicas e relacionais que podem ser fatores desencadeantes de reações emocionais, estas que inclusive incidem sobre o processo de aprendizagem.

O interesse nessa temática é histórico e está presente em vários países. A França, a Inglaterra e os Estados Unidos desenvolvem, desde 1902, pesquisas abrangentes sobre a saúde mental de universitários. Identificadas as problemáticas, todas buscam intervenções que visem ao bem-estar emocional. Já no Brasil, desde a década de 1950, se observam investigações nesse sentido, é o que destaca, em pesquisa histórica-bibliográfica, Hahn, Ferraz e Giglio (1999). Os resultados de algumas dessas investigações apontam para correlações entre dispositivos emocionais, o baixo desempenho escolar e o abandono dos estudos. O que aciona esses dispositivos é o alto posto valorativo que os estudantes atribuem ao seu sucesso e/ou fracasso acadêmico, por exemplo.

Nesse sentido, podemos considerar tardia, necessária e urgente a criação de um plano de acolhimento institucional com objetivos centrados nas demandas psíquicas/comportamentais. Para isso, faz-se necessário um planejamento que realize, de forma contínua, a execução de intervenções que visem ao amparo e ao cuidado e que priorizem a importância e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

3.3 A dimensão do afeto e o discurso oficial: novas/velhas medidas de condução/orientação

Desde a constituição de 1988, ponto fundante da redemocratização do Brasil, observa-se tentativas de adequação ante os novos desafios culturais, comportamentais, éticos, estéticos e afetivos, que exigiram do professor, além de sua competência técnica, novas atribuições no exercício da docência. Esse processo demandou novas formações, reflexões e

orientações para o trabalho docente: de modelos de ensino centrados apenas no conteúdo para novas competências profissionais (RIBEIRO, 2010).

Ribeiro (2010) destaca alguns documentos que embasaram essas novas diretrizes e quais foram as suas exigências: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes para a Formação dos Professores para todos os níveis do ensino (BRASIL, 2000). Sobre as exigências, ela ressalta:

A Constituição Federal decretada em 1988 exige que o governo adapte as políticas de educação de base à nova realidade de redemocratização do Brasil (...) no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que a formação exigida aos professores da educação básica corresponda ao nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena (...) As diretrizes concernentes à formação dos professores (Brasil, 1999) assinalam que uma educação de “qualidade” deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal (...) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) seja referência no desenvolvimento de capacidades de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas (...) para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres (RIBEIRO, 2010, p. 406-407).

Em linhas gerais, o que se pode observar e supor é que a introdução da dimensão afetiva fez com que uma série de medidas repercutissem em projetos e planos educacionais, por exemplo: os Projetos Políticos Pedagógicos e Institucionais e os planos de cursos e de aulas. Também exigiu dos profissionais da educação novas demandas comportamentais, éticas, de valorização e respeito às diversidades e às diferenças.

Passados mais de trinta anos da nossa carta constitucional de 1988, muito ainda necessita ser revisto, pensado e planejado. O Estado brasileiro continua sendo o seu maior violador: ainda temos problemas de infraestrutura, de formação docente, de carência de vagas, de oportunidades, além de complicações relacionadas às ferramentas de trabalho. Mesmo após três décadas, os problemas ressurgem, se intensificam, se avolumam.

Em vista do exposto, a dimensão afetiva não pode ser dissociada da vida do discente acadêmico. No mundo do sujeito ativo e autor de sua biografia, é necessário enfatizar que o processo de aprendizagem ocorre na/pela experiência do sujeito. É preciso valorizar experiências que priorizam a interação, bem como a construção do conhecimento a partir de uma gênese, ou seja, do entendimento de que todo o conhecimento começa sempre em um

ponto anterior, influenciado pela forma que o sujeito o experimenta. Sobre a interação, nada acontece sem uma vivência e/ou experimentação no meio. A ação do sujeito, do ponto de vista físico, social, afetivo, moral e mental, mobiliza, estimula e explica a inteligência/aprendizado. Configura-se, portanto, como elemento estruturante do conhecimento.

4. Resultados e discussão

Dados sociodemográficos:

Em relação ao perfil sociodemográfico, dos quarenta (40) alunos participantes desta pesquisa, 14 (35%) são graduandos do curso de Licenciatura em Física, 16 (40%) de Odontologia e 10 (25%) de Engenharia Civil. Observamos que 24 (60%) são do sexo feminino e 16 (40%) do sexo masculino. A média de idade foi de 22 anos. 28 (70%) alunos são moradores do município de Araruna - PB, sede do campus, e 12 (30%) residem em municípios vizinhos.

Para o conjunto de análises, é necessário esclarecer que a disposição dos resultados, compilada por categorias, não deve ser interpretada de forma isolada, mas sim interligada, tendo como parâmetro as experiências que acontecem em seus transcurso e espaços de estudos e aprendizados.

Categorias analisadas:

Sobre o que os estudantes sentem acerca dos desafios impostos pela universidade em distintos espaços – sala de aula, laboratório, avaliações – e em atividades fora do ambiente acadêmico – trabalhos, leituras e estudos –, o **Quadro 1** apresenta 4 subcategorias. Ao todo, 70 respostas foram identificadas. 36% afirmaram que a universidade é um espaço de ‘pressão constante’, 28% destacaram que ela gera ‘comportamentos polarizados’, 19% evidenciaram ‘desmotivação e desinteresse’ e 17% alegaram que o espaço acadêmico é o causador de ‘ansiedade e medo’.

Quadro 01: O que sentem acerca dos desafios impostos pela universidade

Subcategorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Pressão constante	25	36%
Comportamentos polarizados	20	28%
Desmotivado (a), desinteressado (a)	13	19%
Muita ansiedade e medo	12	17%
Total	70	100%

Fonte: Autores, 2022.

O ambiente e a vida universitária exigem mobilizações do sujeito, o que aciona e provoca um estado de constante tensão, discutido em Hahn, Ferraz e Giglio (1999) e em

Dallagnol e Brotto (2021). Em nosso estudo, não foi diferente. Compreendemos que as subcategorias ‘pressão constante’ e ‘comportamentos polarizados’ são provocadas/acionadas por estímulos externos: novo ambiente, cultura e regramento. Esses, talvez, expliquem ou justifiquem as consequências destacadas nas outras subcategorias de natureza interna: ‘desmotivação, desinteresse’ e ‘ansiedade e medo’.

Desses resultados mais abrangentes, buscamos compreender o que os discentes sentem diante das demandas e atribuições acadêmicas: avaliações, seminários, estudos, trabalhos, entre outros. Sobre isso, obtivemos 53 respostas. **O Quadro 2** foi organizado em 4 subcategorias. ‘Desgaste de energia’ e ‘cansaço físico’ foram os sentimentos mais evidenciados, totalizando 36% das respostas. ‘Sentir-se confuso pelos excessos de conteúdos’ reuniram 28% das queixas. 21% dos participantes salientaram ‘muita tensão, muito nervosismo’ e 15% afirmaram ‘insegurança e despreparo’ nos momentos de avaliação.

Quadro 02: O que sentem diante das atividades de avaliação

Subcategorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Desgastes, cansaço	19	36%
Confuso pelos excessos de conteúdos	15	28%
Muita tensão, muito nervosismo	11	21%
Inseguro, despreparado	08	15%
Total	53	100%

Fonte: Autores, 2022.

O elenco de queixas observadas no **Quadro 2** demonstra, em síntese, como os sujeitos expressam a sua experiência acadêmica em atividades avaliativas. O alto grau valorativo de sucesso ou fracasso certamente explica esse conjunto sintomático. O resultado corrobora, então, com os estudos de Hahn, Ferraz e Giglio (1999).

No que se refere às práticas didáticas e à interação entre professor e aluno, foram observadas 43 respostas, organizadas em 3 subcategorias. 86% dos discentes destacaram que a forma de conduzir o trabalho docente no modelo tradicional causa algum estado de estresse. 9% apontaram para uma prática de ensino técnico e sem interação. Apenas 5% alegaram que as práticas são boas e que há interação entre professor e aluno, conforme apresentado no **Quadro 3**.

Quadro 03: Sobre as práticas didáticas e a interação professor aluno

Subcategorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Prática tradicional, causa estresse	37	86%

Ensino técnico, sem interação	04	09%
Boas práticas com interação	02	05%
Total	43	100%

Fonte: Autores, 2022.

De acordo com Libâneo (2011), o ensino tradicional é aquele que se restringe à preparação intelectual e moral. O saber é repassado de forma mecânica, e o esforço para aprender é tarefa do aluno. O conhecimento acumulado é separado da experiência do sujeito. Para o autor, as práticas que vão ao encontro do ensino tradicional são vivas e atuantes. No **Quadro 3**, a subcategoria ‘Prática tradicional, causa estresse’ foi bastante expressiva. Esse resultado conjuga com o pensamento de Molon e Santos (2009) ao salientarem a ausência de debates, planejamentos e ações que levem em consideração a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas.

Sobre as possíveis reações emocionais, obtivemos 44 respostas distribuídas em 4 subcategorias. A subcategoria ‘Tristeza, decepção e angústia’ reuniu 43% das ocorrências. ‘Pressão baixa, suor, calafrio e cansaço’ foram as queixas de 25% dos participantes. ‘Raiva e ódio’ e ‘sem nenhuma ocorrência’ reuniram 23% e 9%, respectivamente, conforme o **Quadro 4**.

Quadro 04: Sobre a ocorrências de reações emocionais

Subcategorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Tristeza, decepção e angústia	19	43%
Pressão baixa, suor, calafrio, cansaço	11	25%
Raiva, ódio	10	23%
Sem nenhuma ocorrência	04	09%
Total	44	100%

Fonte: Autores, 2022.

Essas subcategorias reúnem um conjunto sintomático, com reações comportamentais, física e psíquicas. Todas reafirmam e reforçam o que foi apresentado nos **Quadros 1 e 2**, ou seja, apontam para a necessidade de uma análise institucional sobre a cultura, as relações sociais e as práticas pedagógicas relacionais que desencadeiam dispositivos e reações, conforme apontado por Dallagnol e Brotto (2021).

Em relação à busca de tratamento em situações de adoecimento e enfermidade psíquica, o **Quadro 5** apresenta 41 respostas distribuídas em 4 subcategorias. 41% dos discentes buscam ‘isolamento, solidão’. 24 % procuram ‘Conversar com amigos’, 9% praticam

‘exercícios físicos’ e 5% recorrem a ‘jogos eletrônicos e/ou assistir a filmes e séries’ como recurso para minimizar esses momentos de desconforto.

Quadro 05: O que buscam em situações de desconforto – adoecimento/enfermidade

Subcategorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Isolamento, solidão	17	41%
Conversar com amigos	10	24%
Exercício físico	09	22%
Jogos eletrônicos, filme/séries	05	12%
Total	41	100%

Fonte: Autores, 2022.

Diante do elenco de respostas dessa última categoria, observa-se a necessidade da criação de espaços de acolhimento, escuta e intervenções que priorizem o bem-estar. Chamamos a atenção para a subcategoria ‘isolamento, solidão’, que sugere a ausência de serviços de acolhimento psicossocial, de cuidados clínicos e de práticas pedagógicas que priorizem essas e outras questões, conforme ressaltado por Carvalho e Macedo (2018), Costa (2021), Dallagnol e Brotto (2021), Molon e Santos (2009) e Ribeiro (2010).

5. Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo saber o que os alunos expressam sobre os seus sentimentos e emoções no ambiente universitário, bem como isso repercute em seu processo de aprendizagem. Especificamente, objetivamos entender como eles se sentem diante dos desafios impostos pelo ensino, de que forma lidam com as suas emoções e quais os cuidados e tratamentos a que recorrem na ocasião de algum adoecimento.

Os principais resultados mostraram que o ambiente universitário provoca tensões e gera constantes pressões. Sobre as atribuições propostas nesse espaço, os seus excessos levam ao cansaço e ao desgaste físico e mental. A falta de interação e a prática docente desencadeiam nervosismo e estresse. Em ocasião de sintomas emocionais, os estudantes tendem a buscar o isolamento. Nesse sentido, observa-se que há uma necessidade de monitoramento, planejamento, projetos e debates com ênfase no bem-estar de seus atores.

Para finalizar, é importante salientar que o processo de estudo e aprendizagem vai além das questões postas nesta pesquisa. Não se pretendeu, com este estudo, apresentar um rol de sintomas e diagnoses quando reportados para os estudos sobre sentimentos e emoções. O intuito foi o de despertar para uma filosofia de trabalho com ênfase nos comportamentos individuais, atípicos e geradores de tensões e conflitos. Os espaços

acadêmicos, mobilizados pelas atividades de ensino, debates e produção de conhecimentos, também são lugares de cuidado. Defendemos, portanto, uma filosofia pedagógica mais humana, interativa e integral do sujeito, de pertencimento e importância.

Referências

ANDRADE, Fernando César Bezerra. Pandora, a infelicidade ao saber: a escola e a educação dos afetos. IN: AQUINO, Mirian de Albuquerque; SILVA, Fabiana Sena da; SOUSA, José Edson de (orgs.). **Cadernos de educação popular**: produção discente. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

CARVALHO, Evodite G. Amorim de; MACEDO, Suelen Silva de. Contribuições da dimensão afetiva para aprendizagem escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Unifal em pesquisa**, São Paulo, v.8, n. 3, p. 101-124, jul. 2018.

COSTA, J. P. **Afetividade: A importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem**. 2017. 67f. Monografia (Licenciatura em ciências biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

DALLAGNOL, Claudia; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Educação Superior: as emoções e o processo de ensino-aprendizagem. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118474, p. 1-16, 2021.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

FARIAS, Isabel Maria sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 1994.

HAHN, Michelle Selma; FERRAZ, Marcos P. Toledo; GIGLIO, Joel Sales. A saúde mental de estudantes universitários: sua história ao longo do século XX. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 2/3, mai./dez. 1999.

GAMEZ, Luciano. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA; Maria Carmem Villela Rosa (orgs.). Apresentação. In: **A complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 5-10.

MENEZES, S. K. O., FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. Universidade Federal de Alagoas, **RBIE**, Porto Alegre, v. 28, p. 985-1012, 2020.

MOLON, Karina Silva; SANTOS, Bettina Steren dos. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-179, mai./ago. 2009.

NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary N. Aprendizagem: um conceito histórico e complexo. In: NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./ set. 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A educação do comportamento emocional. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

Sobre os autores

Carlos da Silva Cirino

Possui graduação em psicologia, licenciatura em psicologia e mestrado em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VIII, Paraíba, no Curso de Licenciatura em física. Desenvolve pesquisas relacionadas aos seguintes temas: problemas de aprendizagem, emoções e afetos, ciberespaços e política públicas relacionadas a educação e saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4468-3686>. E-mail: carlos-cirino@hotmail.com

Giovanna Barroca de Moura

Bacharelado em Pedagogia, Licenciatura em Psicologia e Formação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas com ênfase nos seguintes temas: ensino, aprendizagem, formação e trabalho docente, políticas públicas relacionadas a educação, ao sujeito e sociedade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7970-4323>. E-mail: giovannabarroca@gmail.com

Recebido em: 10/01/2022

Aceito para publicação em: 26/01/2023