

A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Data de aceite: 01/01/2023

Carlos da Silva Cirino

Formação em Psicologia e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7926399757987510>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4468-3686> Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa – PB, Brasil

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. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3632243014562568>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7970-4323> Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa – PB, Brasil

Mileny da Silva Fonseca

Licenciada em Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1647591076478623>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3586-9502> Universidade Estadual da Paraíba, Araruna – PB, Brasil

RESUMO: A afetividade desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Historicamente, desde o marco cartesiano, a razão tem sido superestimada em detrimento das emoções. A repercussão dessa tomada de direção vem constituindo uma barreira na compreensão do sujeito de forma integral. Acolher e refletir sobre as experiências afetivas, no processo de estudo e aprendizado, pode auxiliar na resolução e no aperfeiçoamento de situações conflituosas. Saber o que os alunos expressam sobre sentimentos e emoções, em relação ao seu processo formativo, foi o que objetivou este estudo. Especificamente, buscou-se saber o que sentem diante dos desafios impostos pelo ensino, como lidam com as suas emoções e quais os cuidados e tratamentos a que recorrem na ocasião de algum adoecimento. A partir de um estudo exploratório, não exaustivo, de abordagens quantitativas e qualitativas, com procedimento de levantamento em campo, realizou-se uma pesquisa com 40 alunos de universidade pública. O instrumento de coleta foi um formulário de perguntas com questões abertas e fechadas, disponibilizado no aplicativo do *Google Classroom*. Após

a análise das respostas, os principais resultados mostraram que o contexto universitário provoca tensões e gera constantes pressões. Sobre as atribuições propostas nesses espaços, os seus excessos levam ao cansaço e ao desgaste físico e mental. A falta de interação e a prática docente desencadeiam algum estresse. Em ocasião de sintomas emocionais, os alunos buscam isolamento. Como consideração final, observa-se que há uma necessidade de monitoramento, planejamento, projetos e debates com ênfase no bem-estar dos alunos, além da atuação de uma filosofia pedagógica mais humana, interativa e integral do sujeito, de pertencimento e importância.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensão afetiva. Aprendizagem. Estudantes. Contexto Universitário.

THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: AN EXPLORATORY STUDY WITH UNIVERSITY STUDENTS FROM A PUBLIC INSTITUTION

ABSTRACT: Affectivity plays a fundamental role in the construction of knowledge. Historically, since the Cartesian milestone, reason has been overestimated to the detriment of emotions. The repercussion of this direction has been constituting a barrier in understanding the subject in an integral way. Accepting and reflecting on affective experiences in the study and learning process can help resolve and improve conflicting situations. Knowing what students express about feelings and emotions, in relation to their formative process, was what this study aimed at. Specifically, we sought to find out what they feel in the face of the challenges imposed by teaching, how they deal with their emotions and what care and treatments they resort to when they become ill. Based on an exploratory, non-exhaustive study, with quantitative and qualitative approaches, with a field survey procedure, a survey was carried out with 40 students from a public university. The collection instrument was a question form with open and closed questions, available in the Google Classroom application. After analyzing the answers, the main results showed that the university context provokes tensions and generates constant pressures. Regarding the attributions proposed in these spaces, their excesses lead to fatigue and physical and mental exhaustion. The lack of interaction and teaching practice trigger some stress. In the event of emotional symptoms, students seek isolation. As a final consideration, it is observed that there is a need for monitoring, planning, projects and debates with an emphasis on the well-being of students, in addition to the implementation of a more humane, interactive and integral pedagogical philosophy of the subject, of belonging and importance.

KEYWORDS: Affective Dimension, Learning, Students, University Context.

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, acreditamos 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 então, a mobilização para compreensão diagnóstica do que os alunos pensam sobre a temática e como esta incide em seus estudos e aprendizados.

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, o ponto de partida da ciência e de seus procedimentos técnicos de ver e observar o objeto de estudo-análise. 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.

Em vista do exposto, neste trabalho, o nosso objetivo geral é saber o que os discentes 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, 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.

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.

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). As abordagens foram tanto quantitativas – representação numérica de ideias, fatos e contextos – quanto qualitativas – significados e representações das crenças, costumes e fatos (SILVA; MENEZES, 2001). 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 (1991). 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 | 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 desagrado, de alegria ou tristeza” (FERREIRA, 1994, p. 80). Despertada por estímulos externos que acionam algo automático e involuntário, em que apenas se sente, a afetividade 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, afeto e cognição são reações reflexas 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 que o rompimento da dicotomia do binômio afeto e cognição 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.

3.1 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 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 exaustivo 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), 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 (apud COSTA, 2017). 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) 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

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.

3.2 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, pp. 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 DISCUSSÕES

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 faixa etária foi de 18 a 26 anos, com a média de idade 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.

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’.

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%

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

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. Estes, 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.

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%

Quadro 02: O que sentem diante das atividades de avaliação.

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**.

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%

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

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**.

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%

Quadro 04: Sobre a ocorrências de reações emocionais.

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.

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%

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

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, 1991.

CARVALHO, Evodite G. Amorim de; MACEDO, Suelen Silva de. **Contribuições da dimensão afetiva para aprendizagem escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 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**. Monografia. Licenciatura em ciências biológicas – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

DALLAGNOL, Cláudia; 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**. 3ª ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

FARIAS, Isabel Maria sabino de; Josete de Oliveira Castelo Branco, SALES; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3ª 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, n° 2/3, maio/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**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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 v.28, 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, vol. 22, núm. 34, maio-agosto, 2009, p. 165-179.

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, julho – setembro, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3), julho – setembro, 2010, p. 403-412.

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