

Afetividade na educação superior: um estudo de caso

Alessandra Blando^I 

Lucas Socoloski Gudolle^{II} 

Fabiane Cristina Pereira Marcilio^{III} 

Sérgio Roberto Kieling Franco^I 

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como a afetividade pode influenciar a relação de um universitário com os estudos no ensino superior. Adotou-se como referencial teórico a Psicologia Genética, a partir de um estudo de caso e da análise de conteúdo dos registros escritos dos atendimentos de orientação à aprendizagem realizados com o aluno. Foram estabelecidas categorias de análises, criadas em decorrência das afirmações recorrentes e comuns do estudante. Os dados indicam que conflitos de ordem afetiva podem dificultar a relação do aluno com seus estudos, com os professores, com a instituição e com o estabelecimento de objetivos profissionais. Tal situação pode resultar em baixo desempenho acadêmico e sentimentos de desmotivação que influenciam o desejo de aprender. Concluiu-se que o elemento afetivo não pode ser negligenciado no ensino superior, sendo importante a criação de mecanismos institucionais e de formação docente para ajudar os estudantes a lidarem com conflitos.

PALAVRAS-CHAVE

afetividade; aprendizagem; ensino superior; conflito psíquico; Psicologia Genética.

^IUniversidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

^{II}Instituto Federal de Roraima, Bonfim, RR, Brasil.

^{III}Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil.

AFFECTIVITY IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

This study aimed to understand how affectivity can influence the relationship of a university student with studies in higher education. Genetic Psychology was adopted as a theoretical reference, based on a case study and content analysis of the written records of the learning orientation sessions held with the student. Analysis categories were established, created due to the student's recurrent and common statements. The data indicate that affective conflicts can hinder the student's relationship with his studies, with the teachers, with the institution, and with the establishment of professional goals. Such a situation can result in low academic performance and feelings of demotivation that influence the desire to learn. It was concluded that the affective element cannot be neglected in higher education, and it is important to create institutional mechanisms and faculty training to help students deal with conflicts.

KEYWORD

affectivity; learning; higher education; Genetic Psychology.

AFFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la afectividad puede influir en la relación de un estudiante universitario con los estudios de educación superior. Se adoptó como referencia teórica la Psicología Genética, a partir de un estudio de caso y del análisis de contenido de las reuniones de orientación del aprendizaje. Se establecieron categorías de análisis, creadas debido a las declaraciones recurrentes del estudiante. Los datos indican que los conflictos afectivos pueden dificultar la relación del estudiante con sus estudios, con los profesores, con la institución y con el establecimiento de metas profesionales. Esta situación puede provocar un bajo rendimiento académico y sentimientos de desmotivación que influyen en el deseo de aprender. Se concluyó que el elemento afectivo no puede ser descuidado en la educación superior, siendo importante la creación de mecanismos institucionales y la formación del profesorado para ayudar a los estudiantes a afrontar los conflictos.

PALABRAS CLAVE

afectividad; aprender; enseñanza superior; Psicología Genética.

INTRODUÇÃO

Apesar de a afetividade ser relevante nos processos de ensino e de aprendizagem, pouco tem sido tratada no segmento do ensino superior. Ao se buscar estudos que tratam sobre o tema, quase não se encontram publicações: essa temática costuma ser pesquisada, discutida e desenvolvida prioritariamente no âmbito escolar, com crianças e adolescentes, o que justifica a realização deste estudo na esfera da educação superior.

É comum o pensamento de que, se um jovem ou um adulto conseguiu ingressar na universidade, ele já está pronto, é capaz de enfrentar todos os desafios da vida acadêmica e não irá apresentar dificuldades no seu processo de aprendizagem, pois estas já teriam se manifestado e sido superadas durante o período escolar anterior. Além disso, também não é raro se considerar que as dificuldades que interferem na aprendizagem no ensino superior estariam relacionadas somente à falta de estudos. Tais afirmações são, pelo menos, simplistas, pois há vários fatores que podem intervir na aprendizagem do universitário para além dos conteúdos e do curso a que está vinculado. Estudos como os de Blando (2015) e Dias *et al.* (2019) apresentam dificuldades que são enfrentadas pelos estudantes que podem interferir tanto em sua aprendizagem quanto em sua trajetória acadêmica, como: decepção com as disciplinas e com o currículo do curso; desapontamento com professores (pela qualificação ou didática); falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas; desempenho insatisfatório nas disciplinas; dificuldade em relacionar os conteúdos e a prática profissional, sentimento de que o curso não prepara para o trabalho; percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada profissionalmente; experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho; diferença de crenças e valores em relação a colegas e professores; incompatibilidade entre a estrutura do curso e seu estilo de vida; dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários; etc.

Ademais, também se destacam fatores que estão vinculados às relações entre o aluno e professores, colegas e instituição. Problemas que interferem nessas relações de ordem afetiva podem influenciar na aprendizagem, contribuindo para o insucesso acadêmico e colocando em risco a permanência do estudante na universidade. Dificuldades afetivas, provocadas por conflitos psíquicos, podem ocasionar adaptações sociais e acadêmicas, bem como perturbações no comportamento. Laplanche e Pontalis (2001, p. 89) explicam que o conflito psíquico ocorre

[...] quando, no indivíduo, se opõem exigências internas contrárias. O conflito pode ser manifesto (entre um desejo e uma exigência moral, por exemplo, ou entre dois sentimentos contraditórios) ou latente, podendo este exprimir-se de forma deformada no conflito manifesto e traduzir-se designadamente pela formação de sintomas, desordens do comportamento, perturbações do caráter, etc.

Entendemos que esses conflitos psíquicos, no âmbito universitário, podem ser traduzidos como aspectos que interferem, por exemplo, na motivação do aluno em estudar e aprender e que podem levar ao desengajamento em atividades acadêmicas, a um baixo desempenho acadêmico e a reprovações. Além disso, podem levar

à elevação dos níveis de estresse, a sentimentos de solidão e de não pertencimento à universidade, e, por sua vez, à evasão, seja de curso, seja de instituição, seja do sistema de educação superior (Ristoff, 2014).

Portanto, a afetividade é um componente que não pode ser desprezado quando se trata de aprendizagem, uma vez que se constitui como um fator fundamental de socialização. É composta de sentimentos (prazer, desprazer, simpatia, aversões, emoções e pulsões) e elementos energéticos (interesses, esforços, motivações, vontade e sentimentos morais), os quais sustentam as ações (Wadsworth, 1996; Piaget, 2014).

De acordo com a Psicologia Genética, a afetividade desempenha um papel essencial para o desenvolvimento intelectual. Apesar disso, inteligência e afetividade são de naturezas diferentes, nas quais o desenvolvimento afetivo e o cognitivo ocorrem em paralelo. Piaget (2014) estabelece esse paralelo entre os aspectos intelectuais e os afetivos do desenvolvimento, sustentando sua tese de que a inteligência e a afetividade são elementos distintos, contudo indissociáveis em toda conduta. Não existe um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos. Os fatores cognitivos desempenham um papel nos sentimentos e “[...] se mesclam cada vez mais com a inteligência.” (Piaget, 2014, p. 40).

Tais *estruturas afetivas* são, com efeito, isomorfas às estruturas intelectuais, e podem, por exemplo, ser traduzidas em termos de relações. Não seriam elas, justamente, o produto de uma intelectualização? Somente a energética permanece puramente afetiva: desde que haja uma estrutura, haverá intelectualização, e a ambiguidade pode advir do fato de estrutura e funcionamento e afetividade e inteligência permanecerem constantemente indissociáveis na conduta. Elementos cognitivos e afetivos se interpenetram estreitamente em situações as mais variadas. (Piaget, 2014, p. 50, grifos do original)

Não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, pois estes intervêm sempre na inteligência. Piaget (2014) esclarece que a afetividade não se restringe somente a sentimentos e emoções, englobando, além disso, tendências, vontades e motivações.

Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há, no início, um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso [...]. (Piaget, 2014, p. 39)

A partir do exemplo de Piaget, fica evidente o quanto questões de ordem afetiva podem servir como um estímulo ou uma perturbação, influenciando no desenvolvimento cognitivo e, por sua vez, no processo de aprendizagem do sujeito. Apesar disso, a afetividade não poderá criar estruturas cognitivas nem as modificar, mesmo intervindo constantemente nos conteúdos de seu interesse. A afetividade é uma condição necessária à constituição da inteligência, entretanto, o afeto, por si só, não é suficiente para a formação de estruturas cognitivas.

Piaget (2014) afirma que, para que a inteligência se desenvolva, é necessário um motor, que é o afeto. Um sujeito jamais resolverá um problema se este não lhe interessar. O interesse — a motivação afetiva — será o motor que impulsionará o sujeito a agir. De acordo com Marques (2005), a motivação é estrutural, não sendo externa ao sujeito, e dependerá de estruturas já construídas, que precisam ser alimentadas. Por exemplo, será a motivação que irá sustentar a vontade de um estudante de se dedicar aos estudos. Piaget (2003, p. 56) esclarece que a vontade pode ser “[...] reduzida à simples manifestação de energia de que dispõe o sujeito.”. Para Freitas (2003), a expressão que melhor traduziria a palavra vontade, no sentido atribuído por Piaget, seria força de vontade. Por exemplo, a vontade aconteceria quando o indivíduo se sente dividido entre um prazer tentador e o dever, optando por realizar o dever.

Por vezes, a própria metodologia e o tipo de avaliação adotados pelo professor poderão ser cruciais no que tange à motivação do aluno. Desse modo, o professor acaba por assumir um papel importante na aprendizagem do seu aluno. De acordo com Becker e Marques (2001, p. 60),

[...] aprender envolve uma ambivalência afetiva muito intensa: um sentimento de aceitar que não sei, que o que sei é incompleto ou impreciso, talvez errado e, por outro lado, o prazer de descobrir, de criar, de inventar, e encontrar resposta ao que se está procurando.

Sendo assim, o professor pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem, bem como a relação do aluno (que busca aprender) com o próprio saber.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo compreender como a afetividade, expressa em conflitos psíquicos, pode influenciar a relação com os estudos na educação superior. Para tanto, buscou-se debater a relevância da afetividade no processo de aprendizagem no ensino superior a partir da Psicologia Genética. A metodologia, de cunho qualitativo, está calcada no estudo de caso de um aluno atendido em um serviço de apoio ao universitário de uma instituição federal de ensino superior brasileira.

MÉTODO

O presente trabalho, de cunho qualitativo, é classificado como um estudo de caso único realizado em um serviço de apoio ao estudante de uma universidade federal brasileira. Esse serviço tem por objetivo possibilitar aos alunos de graduação e de pós-graduação experiências de desenvolvimento psicossocial, tendo como focos principais a orientação à aprendizagem e o aconselhamento de carreira. De modo geral, as intervenções visam a auxiliar os universitários a desenvolverem e aperfeiçoarem habilidades e competências a fim de lhes proporcionar um melhor aproveitamento da experiência acadêmica. O caso que será apresentado a seguir foi atendido na modalidade de orientação à aprendizagem. Esse tipo de atendimento tem como finalidade auxiliar o aluno em suas dificuldades relacionadas aos estudos, buscando colocá-lo como protagonista desse processo, considerando os aspectos

afetivos, cognitivos e sociais envolvidos, rumo ao desenvolvimento de sua autonomia. O atendimento de orientação à aprendizagem configura-se por não ser prescritivo em relação ao processo de estudos, pois é necessário compreender a situação de cada estudante em relação às suas dificuldades, partindo de sua própria realidade. Essa modalidade não possui um número de encontros definidos, mas entende-se que se trata de um processo relativamente breve. No que se refere a este estudo, optou-se por se abordar o caso apresentando e debatendo, de maneira teórico-prática, a influência da afetividade na aprendizagem no contexto universitário.

Para Godoy (1995), o estudo de caso se caracteriza como a pesquisa de uma unidade que se analisa profundamente, pois visa ao exame detalhado de um ambiente, de uma situação em particular. Bem como é destacado em Yin (1989), o estudo de caso é considerado como uma forma de realizar pesquisa empírica para investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.

O objeto de análise é baseado no atendimento de um estudante que foi prestado ao longo do ano de 2018, totalizando 15 encontros, que ocorreram semanalmente, com uma duração média de 50 minutos cada, na modalidade individual. Buscou-se compreender, de forma integrada, as demandas específicas do aluno relacionadas à carreira ou à aprendizagem. Para ser atendido, o aluno faz uma inscrição prévia no site e, em seguida, é chamado para a realização de uma entrevista inicial que busca entender os motivos de sua procura pelo serviço. Após, o estudante é encaminhado para efetivamente iniciar seu atendimento.

A coleta de dados para este estudo deu-se a partir dos registros escritos de cada encontro. Como técnica de análise dos dados qualitativos, definiu-se a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2006), estabelecendo-se categorias. Essas categorias foram criadas em decorrência das afirmações recorrentes e comuns do estudante. É importante destacar que nenhuma categoria foi definida previamente, a fim de não se deixar influenciar na interpretação e análise dos dados coletados, ainda que se tenha como foco os conflitos vividos pelo estudante. As categorias estabelecidas foram:

1. prazer e dever: a conflituosa relação entre os estudos e o lazer;
2. estudos e objetivos profissionais: a conflituosa relação entre presente e futuro; e
3. o ambiente universitário: a conflituosa relação entre o estudo e os professores.

A seguir são apresentados o caso, as categorias de análise e os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Maurício,¹ 28 anos, estudante de Engenharia, procurou atendimento individual no serviço por estar insatisfeito com seu baixo desempenho acadêmico. Foi realizada uma primeira entrevista para esclarecimento do seu pedido inicial.

1 O nome do estudante foi alterado para preservar sua identidade.

Maurício mencionou sua desmotivação e dificuldade para estudar, indicando que já havia sido reprovado em várias disciplinas. Foi identificado também que ele não antecipava sua transição da universidade para o mercado de trabalho, sem conseguir pensar sobre o seu futuro profissional. O caso foi encaminhado para atendimento individual de orientação à aprendizagem, além de foco em aconselhamento de carreira, pois, embora o estudante não tivesse relatado interesse em planejar sua carreira, levantou-se como hipótese inicial que suas dificuldades nos estudos também estavam relacionadas a uma falta de perspectiva quanto ao futuro.

Nos primeiros encontros, Maurício trouxe queixas em relação ao curso e aos professores, afirmando que a etapa final era mais complicada, existia um alto nível de exigência, os conteúdos eram mais complexos e os professores mostravam-se com pouca didática e não se preocupavam com a aprendizagem dos estudantes. Relatou que se sentia mentalmente cansado, tentava se forçar a estudar, mas não conseguia. Ademais, comentou sentir-se desanimado por não perceber resultados em seus estudos. Acreditava que estava perdendo seu tempo estudando, uma vez que se via obrigado a reduzir os momentos de lazer.

CATEGORIA 1 – PRAZER E DEVER: A CONFLITUOSA RELAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS E O LAZER

Com o objetivo de compreender melhor as dificuldades relacionadas ao processo de estudos, foi solicitado que Maurício respondesse a um questionário sobre administração do tempo e fizesse um levantamento de atividades realizadas ao longo da semana. A partir de suas respostas, foi possível identificar que Maurício não gerenciava bem seu tempo: estudava apenas às vésperas das provas, não planejava suas atividades, demorava para iniciar as tarefas e, frequentemente, deixava para o prazo final os estudos e trabalhos acadêmicos. Maurício também conseguiu identificar que dedicava muito tempo para o lazer e pouco para os estudos. O seu pouco envolvimento nos estudos parecia estar relacionado com uma falta de interesse e de motivação na realização das tarefas acadêmicas, fazendo com que ele optasse por realizar atividades mais prazerosas ao invés de estudar.

A motivação é entendida como um dos fatores que sustenta a vontade do indivíduo de dedicar-se às atividades de estudo. Isso pode ser identificado, por exemplo, quando o aluno, ao se sentir dividido entre um prazer tentador e um dever, acaba optando por esse segundo. A vontade aparece quando existe esse conflito entre duas tendências (uma mais forte e outra mais fraca) e a escolha por uma delas é decorrente dos desejos e valores do sujeito (Piaget, 2014; Blando, 2015). Piaget (2014) exemplifica esse tipo de conflito ao descrever a situação hipotética de um estudante pensando sobre a resolução de um problema ou na escrita de um texto, quando, em certo momento, percebe que os raios de sol que caem sobre a mesa e o bom tempo são convidativos para um passeio. Assim, o biólogo suíço (2014, p. 243) questiona: “[...] como resistir à tentação do sol e manter-se fazendo o dever?”. Esses são dilemas que acometem os universitários quando precisam estudar.

A vontade de Maurício aproveitar momentos de lazer sem ter que se preocupar com as demandas da vida universitária — implicando ter de se dedicar a

tarefas acadêmicas — era forte, fazendo com que não conseguisse sustentar sua vontade de estudar e realizar os trabalhos. Essa vontade, que talvez possa ser mais bem traduzida em uma necessidade para conseguir aprovação nas disciplinas, só se manifestava próximo ao prazo final de realização das tarefas acadêmicas. Ao procrastinar os estudos envolvendo-se por muito tempo em atividades de lazer, Maurício buscava obter uma satisfação imediata do seu prazer sem pensar nas consequências no longo prazo, indicando uma certa posição de imaturidade. Além disso, parecia faltar-lhe um desejo para estudar, ou seja, algo que o mobilizasse a agir em direção a um objetivo, pois “[...] não basta “poder” realizar uma ação, é preciso antes “querer” realizá-la.” (Brenelli, 2007, p. 106).

Para melhor compreender a relação de Maurício com os estudos e o lazer, foi solicitado que ele representasse em um círculo, como fatias de uma pizza, o tempo que efetivamente utilizava no desempenho de diferentes papéis de vida (estudante, trabalhador, filho, cônjuge/relacionamento, tempo dedicado ao lazer, envolvimento com tarefas domésticas, cidadão, etc.) e como representaria sua estrutura de vida ideal. A partir da compreensão da estrutura de vida atual, é possível identificar os papéis desempenhados e sua saliência em termos de dedicação e importância em relação aos demais (Lassance e Sarriera, 2009). Foi discutido com o aluno os três papéis de vida mais significativos para ele: trabalhador (o estágio de engenharia que estava realizando), estudante e o relacionado ao tempo livre, neste caso, especificamente o de lazer (sair com os amigos, assistir a séries, ver vídeos na internet, etc.). Maurício parecia não dar tanta importância ao papel de estudante, considerando a faculdade apenas como uma obrigação para a inserção no mercado de trabalho. A partir disso, pôde-se inferir que ele apresentava expectativas frustradas quanto ao papel de estudante, pois abdicar de um tempo que poderia ser investido em lazer parecia lhe demandar um grande esforço, especialmente, para alcançar resultados que não eram imediatos, como aprovação nas disciplinas, o diploma de engenheiro, um bom emprego, etc.

Ao ser questionado sobre planos para o futuro após a faculdade, o estudante enfatizou apenas o lazer, revelando que gostaria de aproveitar o tempo para ver filmes, sair com os amigos e viajar. Com essa resposta, pôde-se perceber o quanto não considerava os demais papéis de vida na sua perspectiva de futuro, além de acreditar que encontraria a realização de seus desejos somente no lazer.

CATEGORIA 2 — ESTUDOS E OBJETIVOS PROFISSIONAIS: A CONFLITUOSA RELAÇÃO ENTRE PRESENTE E FUTURO

Os atendimentos seguintes tiveram como proposta fazer com que o estudante pudesse refletir sobre as causas e consequências de sua desmotivação com os estudos, buscando estabelecer reflexões sobre seu futuro. Foi possível perceber que Maurício estava conseguindo refletir acerca do seu comportamento: *“Estou ignorando o mal que a falta de estudo me faz”* (sic). Ele parecia estar começando a tomar consciência do quanto suas práticas como discente iriam influenciar diretamente sua formação acadêmica e profissional. Entretanto, Maurício continuava afirmando que se eximia de outros papéis da sua vida em função do papel de estudante, deixando de

aproveitar momentos de lazer e recusando convites de amigos para se dedicar aos estudos. A aversão ao papel de estudante é evidenciada por Maurício. Seu conflito com as atividades de estudante era um fardo para ele, que não encontrava desejo no estudo e no aprender, por isso não conseguia se comprometer. Brenelli (2007, p. 107) destaca que “[...] só tem sentido a realização de uma ação se houver uma falta, um desejo, cuja satisfação é perseguida. Na ausência de valor, força ou desejo, deixa de ter sentido a realização da ação.”

Ao tentar relacionar sua desmotivação com os estudos com o seu futuro, Maurício comentou que realmente não se imaginava nem se preocupava em termos de futuro no longo prazo. Relatou que focava apenas o presente, queria terminar o curso, mas não tinha um propósito claro tampouco planejava sua inserção profissional após a conclusão do curso. Piaget (1978) afirma que não será a ideia de futuro por si só que poderá desempenhar um papel nos objetivos que o sujeito busca, mas sim o seu desejo de atingir, nesse futuro, um resultado que será antecipado atualmente. Isso significa que, ao conseguir antecipar o que deseja, o sujeito poderá guiar suas ações no presente.

O indivíduo precisa conseguir antecipar no momento atual em que se encontra o resultado do que ele deseja alcançar no futuro, compreendendo os passos necessários e o contexto envolvido, bem como os possíveis resultados que poderá alcançar, para então chegar ao que almeja. Servirá como um guia das ações do indivíduo no presente. (Blando, 2015, p. 33)

A desmotivação de Maurício com os estudos parecia justamente estar relacionada com sua falta de envolvimento com o curso e a profissão, ou seja, não apresentava interesse nos estudos por não ter um propósito claro do que almejava com a graduação em Engenharia. De acordo com Freitas (2003), as ações do indivíduo serão ditadas por um interesse que, ao visar a um determinado fim, atribuirá um valor, pois envolve o desejo. Pode-se compreender o desejo como a expressão da falta, isto é, deseja-se o que não se tem. O sujeito que deseja tem lacunas, e uma maneira de preencher essas lacunas é a partir do desejo (Fernández, 2001). Maurício apresentava dificuldades de incorporar o desejo de ser universitário (que implica em realizar deveres, como estudar) à sua vida.

Como não havia, por parte de Maurício, o real desejo de ser estudante universitário, seus valores acabavam por não ficarem claros. Os valores é que irão regular o interesse do estudante em termos de objetivos que almeja, determinando suas ações. Blando (2015, p. 88) afirma que “[...] para que o sujeito tenha clareza sobre o que fundamenta seu sistema de valores é necessário que haja uma tomada de consciência dos objetivos de carreira que almeja alcançar.” Essa tomada de consciência, por parte do estudante, de seus objetivos profissionais poderá mobilizá-lo, entre outros aspectos, a estudar para uma prova, por exemplo. Isso significa que as ações do estudante frente ao seu processo de aprendizagem e ao seu modo de se relacionar com os estudos serão motivadas pelos seus objetivos. No caso de Maurício, ele não tinha clareza sobre quais eram seus objetivos com a graduação para além da obtenção de um diploma de ensino superior.

Frente a esse contexto, foi questionado, no atendimento, se não seria mais fácil desistir do curso ou, então, por que valeria a pena permanecer. Maurício afirmou que o que lhe motivava continuar na faculdade era o tempo já investido, o estágio e a importância que considerava ter o diploma de ensino superior. O estudante concordou que não tinha presente uma identidade profissional como engenheiro. Seu objetivo, com o curso, era principalmente ter mais chances de conseguir um emprego. Apesar de verbalizar isso, Maurício não conseguia incorporar isso à sua vida como um desejo, de fato, nem o relacionar com seus objetivos de carreira. Aqui apresentou-se o conflito afetivo entre ter mais chances de conseguir um emprego (algo futuro) e fazer um curso superior (algo presente), que demanda esforço e dedicação, o que não lhe dava satisfação.

CATEGORIA 3 – O AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: A CONFLITUOSA RELAÇÃO ENTRE O ESTUDO E OS PROFESSORES

Ao longo dos encontros, percebeu-se que, por diversos momentos, Maurício comentava sobre a sua relação com os colegas e os professores do curso e que isso era algo importante para ele. O estudante confirmou que realmente “bateu-lhe forte”, conforme suas próprias palavras, a questão de começar a pensar sobre o que fazer após a faculdade. Perguntou para alguns amigos o que eles pensavam em fazer ao concluir o curso e teve respostas vagas, sem objetivos claros e alguns enfatizando mais o lazer (exemplos: morar em outra cidade, viajar, assistir filmes, etc.). Em um segundo momento, quando se retomou a questão do pós-faculdade, o estudante disse que já tinha até esquecido, que não era mais algo que o estava preocupando. Maurício disse que se sentiu aliviado ao perceber que os seus amigos estavam na mesma situação que ele, sem pensar nem planejar o futuro profissional. Percebe-se que Maurício sentiu-se apoiado pelos seus amigos, chegando à conclusão de que talvez não fosse tão importante ou necessário pensar sobre o futuro naquele momento, como uma forma de negação para evitar sofrimentos. Alguns universitários, por vezes, assumem essa postura passiva diante de sua aprendizagem na universidade. Esses estudantes priorizam a aprovação nas disciplinas, buscando apenas conseguir o diploma da graduação. Em geral, nesses casos, parece que não existe uma clareza sobre o que se almeja com a formação acadêmica, sendo esta considerada uma obrigação e uma mera extensão da escola (Blando, 2015).

Maurício considerava que a graduação era uma obrigação, o que fazia com que não se motivasse tampouco se envolvesse nos estudos. Assim, sentia que tinha o dever de ter aprovação nas disciplinas, sem se preocupar se aprendeu ou não com elas. Nesses momentos em que acabava se obrigando a estudar, relatava que podia contar com os colegas para esclarecer dúvidas sobre exercícios e trabalhos acadêmicos, tinha acesso a provas antigas de outros semestres e anotações das aulas e resolução de exercícios disponibilizados por estudantes que já tinham cursado as disciplinas. Por sua vez, segundo ele, os professores não se mostravam disponíveis para auxiliar os alunos. Desse modo, Maurício encontrava apoio nos colegas de curso e não dos professores, o que parecia contribuir com a sua desmotivação com os estudos.

Ao longo dos atendimentos, Maurício trouxe constantes reclamações principalmente em relação aos professores e à falta de infraestrutura da universidade para elaboração dos relatórios das disciplinas práticas. Queixava-se que frequentemente aconteciam imprevistos que o atrapalhavam na execução dos experimentos, como falta de materiais, pouco tempo para coleta de dados durante as aulas, materiais necessários para os experimentos desaparecendo, etc. Também comentava que os professores não tinham muita didática, não se mostravam disponíveis para esclarecer eventuais dúvidas sobre os conteúdos e pareciam pouco preocupados com as dificuldades relatadas pelos alunos relacionadas com os experimentos práticos. Além disso, afirmou que alguns professores não estavam abertos ao diálogo em sala de aula e, por vezes, eram grosseiros quando questionados sobre dúvidas. De acordo com Becker (2012), na medida em que o professor pensa que a fala do aluno — que tem um sentido pedagógico — é perda de tempo, ele deixará de conceber esses sujeitos como capazes de produzir conhecimento. O aluno que fala, questiona, dialoga com seu professor está aprendendo não somente conteúdos, mas construindo sua capacidade de compreender ou aumentando sua capacidade de aprender. Desse modo, essas atitudes por parte do professor acabam tolhendo a fala do estudante, inibindo a curiosidade, o prazer de descobrir, a iniciativa e o desejo de encontrar respostas, portanto, o desejo de aprender. Maurício relatava o quanto essas situações lhe deixavam frustrado e desmotivado, chegando ao ponto até de pensar em evadir o curso.

A relação entre professor e aluno se mostrava como pouco afetiva nos relatos de Maurício, que não encontrava na figura do professor alguém que estivesse atendendo às suas expectativas e trazendo soluções; pelo contrário, parecia-lhe que o professor não se importava com suas dificuldades. Por sua vez, é preciso considerar que o estudante parecia ter uma certa imaturidade, visto que apresentava dificuldades de desempenhar o papel de adulto universitário e talvez pudesse esperar de seus professores uma afetuosidade parental ou maternal. De qualquer forma, esse sentimento de que era incompreendido por parte dos professores e de que não conseguia dialogar com eles pode prejudicar sua vontade de estudar e, até mesmo, a sua vontade de aprender, levando-o a reprovações e ao insucesso acadêmico. Assim, suas frustrações e angústias conduzem a crenças como a incapacidade para aprender e para lidar com as demandas acadêmicas, o que pode contribuir para que o estudante experimente um sentimento de não pertencimento ao ambiente universitário (Blando, 2015).

Becker e Marques (2001) afirmam que o sucesso acadêmico é essencial para que o estudante se sinta seguro. O baixo desempenho, por sua vez, afetaria a relação do aluno consigo próprio ao gerar sentimentos de fracasso. Todavia, as dificuldades que interferem no processo de aprendizagem não podem ser consideradas como um problema apenas do estudante ou dos professores e da instituição acadêmica, mas sim na relação estabelecida entre o sujeito e o meio. Entende-se, então, que não somente causas orgânicas e intrínsecas ao sujeito (que colocam a responsabilidade do fracasso apenas no aluno) explicam as dificuldades de aprendizagem, mas existem também explicações de ordem interacional (Saravali, 2005).

CONCLUSÃO DO ATENDIMENTO

Ao longo do atendimento, buscou-se auxiliar Maurício a refletir sobre seu envolvimento nos estudos e sobre seus objetivos profissionais a partir da identificação de comportamentos que poderiam ser mudados para lidar com as situações conflituosas na sua vida acadêmica. Inicialmente, o estudante sentia-se frustrado por ter que diminuir suas horas de lazer para se dedicar aos estudos, porém esses fatores foram se dissipando no decorrer dos encontros em consequência de uma maior conscientização sobre o futuro e os conflitos vivenciados.

Próximo ao encerramento do atendimento, Maurício disse que percebia o quanto o seu comportamento tinha mudado, apresentando os estudos como um hábito mais frequente ao longo da semana se comparado ao início do atendimento, quando estudava apenas na véspera das provas e deixava os trabalhos para o último momento. Além disso, ele comentou que tinha diminuído o tempo dedicado ao lazer, principalmente as horas que passava vendo vídeos no Youtube. Disse que estava “acumulando” vídeos, percebendo que era algo que não estava lhe fazendo falta. Salientou-se ao estudante a diferença do seu discurso em relação ao início do atendimento. Provavelmente essa mesma situação nos primeiros encontros seria relatada com lamento por ele não estar conseguindo ter mais tempo para o lazer. Avaliou-se que, nesse momento de encerramento, Maurício demonstrava uma maior vontade de assumir seu papel de estudante e de passar a dedicar-se aos estudos, apesar de ainda apresentar dificuldades em pensar sobre seu futuro profissional e de haver questões de ordem emocional que não foram trabalhadas no atendimento e que pareciam interferir na sua aprendizagem. Assim, foi indicada a busca por psicoterapia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo de caso realizado, ficou evidente que os conflitos psíquicos experimentados por Maurício se tornavam barreiras que influenciaram a relação dele com os seus estudos, com seu desempenho acadêmico, com os professores e a instituição e, até mesmo, com a construção de sua carreira.

Em diversas situações da vida de Maurício, seu conflito psíquico central estava entre o presente e o futuro. Ele sabia que precisava finalizar a graduação para obter uma titulação de curso superior, mas ter de ser estudante universitário com todos os seus encargos — viver o presente — era difícil e esperar por esse futuro lhe gerava sofrimento. O desejo de Maurício estava, na maior parte das vezes, voltado ao lazer, pois ele entendia o estudo como um modo de obter um diploma para ter um trabalho bem remunerado que lhe possibilitasse satisfazer seu desejo de lazer. Isso lhe gerava uma série de conflitos psíquicos, interferindo no seu modo de se relacionar com os estudos. Sua satisfação pessoal estava no lazer e não nos estudos, que era vivido como uma obrigação penosa. Em vista disso, dedicar-se aos estudos se tornava algo tão desagradável. Isso se refletia também na sua relação com colegas e professores. Quanto aos docentes, a falta de preparo para compreender o que se passa com seus alunos tem servido (e no caso de Maurício isso fica claro) para re-

forçar uma relação um tanto infantil entre professor e aluno, que não colabora com a superação do modelo de relação escolar de distância e submissão.

A prática nos atendimentos a alunos de graduação tem demonstrado que existem acadêmicos, como Maurício, que alcançam a universidade, mas não colocam na formação superior um valor para suas vidas. Em geral, esses alunos apresentam dificuldades em vislumbrar o seu futuro profissional, o que reforça a importância de as instituições de ensino superior ficarem atentas a essas questões, podendo auxiliar os estudantes ao oferecer serviços voltados a questões psicopedagógicas e de carreira.

O processo de aprendizagem é influenciado pelas relações de afetividade, mas também pela força de vontade do aluno em vivenciar e superar as dificuldades que se apresentam na sua jornada universitária para encontrar um equilíbrio com as demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. Ademais, dificuldades de ordem afetiva podem não só se refletir em um mau desempenho acadêmico, mas em sofrimentos psíquicos. Ao experimentar um sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico por conta de suas dificuldades, perseverar nos estudos poderá tornar-se cada vez mais difícil, colocando em risco sua permanência na universidade e o futuro profissional.

Deste estudo de caso, conclui-se que, dos diversos fatores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o elemento afetivo não pode ser negligenciado. Não se trata simplesmente de promover relações harmoniosas, mas de criar mecanismos institucionais e de formação docente para acolher e ajudar os estudantes a lidarem com seus conflitos em vez de simplesmente adiá-los ou tentar fazer da universidade um espaço de falsa neutralidade.

A formação superior de qualidade supõe um comportamento ativo marcado pelo comprometimento, pela autonomia, pela dedicação e pelo foco no futuro. Para isso, o estudante precisa ir além da conflitiva adolescente, mas não o fará sozinho. Cabe à instituição como um todo (órgãos e pessoas) colaborar para o desenvolvimento dessa nova atitude.

Portanto, o papel da afetividade na educação superior é fundamental, tanto na relação entre discente e docente quanto nas relações com os seus pares e com a universidade. A lacuna existente de pesquisas nessa área é um desafio a ser superado pela academia.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Aprendizagem humana: processo de construção. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 4, n. 15, p. 58- 61, 2001.
- BLANDO, A. **Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas**: um estudo fundamentado na epistemologia genética. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. *In*: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (org.). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007. p. 105-134.
- DIAS, A. C. G.; CARLOTTO, R. C.; OLIVEIRA, C. T.; TEIXEIRA, M. A. P. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19-30, 2019. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19>
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LASSANCE, M. C.; SARRIERA, J. C. Carreira e saliência dos papéis: Integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 15-31, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2021.
- MARQUES, T. B. I. **Do Egocentrismo à Descentração**: a docência no ensino superior. 2005. 263 f. Tese. (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/77903>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- RISTOFF, D. I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- SARAVALI, E. G. Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, jun. 2005. <https://doi.org/10.20396/etd.v6i2.777>
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1989.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA BLANDO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnica em assuntos educacionais da mesma instituição.
E-mail: alessandra.blando@ufrgs.br

LUCAS SOCOLOSKI GUDOLLE é doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal de Roraima (IFRR).
E-mail: lucasgudolle@yahoo.com.br

FABIANE CRISTINA PEREIRA MARCILIO é mestra em Psicologia e Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).
E-mail: fabiane_marcilio@hotmail.com

SÉRGIO ROBERTO KIELING FRANCO é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da mesma instituição.
E-mail: sergio.franco@ufrgs.br

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição: Blando, A.; Gudolle, L. S.; Marcilio, F. C. P. Supervisão: Franco, S. R. K.

Recebido em 10 de abril de 2021
Aprovado em 3 de maio de 2022

