



## **SUCESSO ESCOLAR E SUA POSSÍVEL ASSOCIAÇÃO COM RELAÇÕES AFETIVAS POSITIVAS ENTRE PROFESSOR E ALUNO**

Mariluci da Silva Mattos - UFPel

Magda Floriana Damiani - UFPel

Financiamento: CNPq

### *Introdução e revisão de literatura*

O presente artigo busca apresentar os resultados de um estudo exploratório que tinha como objetivo analisar a possível relação entre relações afetivas positivas professor/aluno e desempenho escolar em dois grupos de jovens adultos e adolescentes. Esses sujeitos são integrantes de dois estudos longitudinais, realizados em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e nunca tiveram reprovação, durante sua escolarização básica - apesar de apresentarem vários fatores de risco para fracasso escolar<sup>1</sup>, identificados em pesquisas anteriores<sup>2</sup>. A investigação se justifica pela importância de estudar os fatores associados ao sucesso escolar, em um país, como o Brasil, no qual os indicadores educacionais da população ainda estão bastante distantes do desejado.

As relações afetivas entre professor e aluno foram analisadas com base na Teoria Histórico-Cultural. De acordo com ela, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais entre os indivíduos, marcadas pelas culturas nas quais eles estão inseridos (FONTANA & CRUZ, 1997). Vygotsky (1998) explica que as funções psicológicas aparecem primeiro no nível social, ou interpsicológico, para passarem, depois, ao nível intrapsicológico. Vygotsky (2001b) também considera que as pessoas se constituem em totalidades nas quais afetividade e intelecto não podem ser separados.

Conforme Sadalla (2004, p. 2), a afetividade pode ser definida como “um conjunto de fenômenos psicológicos que são expressos sob a forma de emoções, sentimentos e paixões

---

<sup>1</sup> O fracasso escolar é aqui definido como: ter apresentado pelo menos um episódio de reprovação ou evasão, durante a escolarização básica.

<sup>2</sup> Embora haja várias publicações relativas a esses estudos, elas não serão citadas para manter o anonimato deste trabalho.

relacionadas a prazer/dor, satisfação/insatisfação, agrado/desagrado, alegria/tristeza”. Vigotski (2001a) argumenta que as emoções influenciam nosso modo de agir, inclusive nossa aprendizagem, alertando que uma aprendizagem e um trabalho bem sucedidos são frutos de uma atividade “estimulada emocionalmente [...] [e que] o fato emocionalmente colorido é lembrado com muita intensidade e solidez do que um fato indiferente”. (p.143)

Arantes (2002) também enfatiza a intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos. Seguindo a perspectiva vygotskyana, essa autora explica que “os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, [...] não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (p 160). Góes (1997) defende a ideia de que, embora os processos pedagógicos sejam centrados no ensino, eles envolvem outros aspectos que ela considera fundamentais: “incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivência e critérios de organização das relações nas atividades” (p. 16-7). A autora acredita que tais aspectos podem colocar o professor no “papel de encorajador e facilitador” (p. 13), motivando o aluno ao estudo.

As ideias acima discutidas permitem considerar a hipótese de que alunos bem-sucedidos tenham vivenciado experiências afetivas marcantes, na escola, com seus professores, e que essas experiências podem ter exercido influência importante no desempenho escolar dos primeiros.

#### *Método da pesquisa*

Os dados analisados provêm de dois estudos longitudinais (predominantemente quantitativos), iniciados em 1982 e 1993, os quais acompanham o desenvolvimento de 5.914 e 5.304 integrantes, respectivamente. Os sujeitos desta pesquisa (aninhada nesses estudos) são 8 jovens adultos nascidos em 1982 e 4 adolescentes nascidos em 1993<sup>3</sup>. Eles foram selecionados por nunca terem sido reprovados no ensino básico, apesar de apresentarem fatores de risco para fracasso escolar, identificados em fases anteriores dos estudos: renda familiar mensal - menor ou igual a um salário mínimo - e ocupação do chefe da família - manual semi-qualificada ou não-qualificada.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas (SZYMANSKY, 2004), realizadas nas residências dos sujeitos<sup>4</sup> e voltadas para a história de escolarização de cada um. Elas visaram a entender os processos responsáveis pela superação dos fatores de

---

<sup>3</sup> Este subestudo encontra-se ainda em andamento.

<sup>4</sup> Os sujeitos assinaram termo de consentimento para que a entrevista fosse realizada e gravada em áudio.

risco para fracasso e foram colhidos no contexto dos seguintes tópicos: professores e/ou experiências marcantes durante o Ensino Básico (que envolviam professores).

Os dados foram analisados por meio de um processo de análise de conteúdo (MORAES, 1999).

### *Resultados*

Os sujeitos de 1982, ao serem entrevistados, estavam com 25/26 anos e, os de 1993, com 17, o que os levou a responder às perguntas de maneiras diferentes: os jovens adultos o fizeram detalhadamente; os adolescentes deram respostas sucintas, parecendo não se preocupar em fazer uma retrospectiva minuciosa da sua trajetória escolar.

Dos 13 entrevistados, somente uma adolescente, afirmou que não havia tido nenhum professor ou experiência marcante com esse tipo de profissional, durante sua escolarização. As respostas dos outros 12 jovens foram organizadas em cinco categorias, que expressam afetos positivos, gerados nos sujeitos, por diferentes professores, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Frequência das categorias relativas aos fatores geradores de relações afetivas com os professores

<i>Fatores geradores de relações afetivas</i>	<i>Número de respostas*</i>
Amizade	8
Competência teórico-metodológica	5
Entusiasmo	3
Investimento na aprendizagem dos alunos	2
Divertimento	2

\* Observação: como cada sujeito citou uma ou mais categorias, o total de respostas é maior do que o número de sujeitos que participaram da análise.

A categoria denominada “amizade” foi a mais frequente, incluindo respostas que se referiam aos professores marcantes como “queridos”, “amigos”, “atenciosos”. O excerto que segue a exemplificam<sup>5</sup>:

[...] ela não dava aula no colégio. E ela entrou, fez amizade com todo mundo. O pessoal começou a estudar mais e a aprender. Ela organizou a formatura pra todo mundo. Foi uma pessoa muito boa (82W).

[referindo-se a uma determinada professora] nunca foi capaz de humilhar um aluno porque ele não sabia algo, ou porque estava fazendo uma pergunta absurda, e isso me fez ver que eu realmente estava no caminho certo! [ao querer ser professora] (82J).

[...] ela nos tratava mais como amigos do que como alunos (93G).

<sup>5</sup> Os entrevistados são referidos por meio do número que indica o ano do estudo longitudinal ao qual pertencem (82 ou 93), acrescido de uma inicial fictícia.

A seguir, encontram-se exemplos de respostas que fazem parte da categoria “competência teórico-metodológica”:

[falando de um professor] Muito bom, porque a aula dele não era maçante, apesar de não gostar de português era uma aula muito boa. Aula de conhecimentos gerais assim, ele falava de tudo. Falava um monte de línguas, acho, sete ou oito línguas. Então ele tinha um conhecimento bárbaro. Muito bom professor (82V).

Ele ensinou muita coisa assim pra gente, no sentido de aproveitar, de estudar e até pra vida [...] Ele dava aula muito bem, ele não foi só bonito. E ele puxou bastante, ele deu Direito pra gente, segundo grau, ele puxou bastante (82Z).

[...] porque eu gostava do jeito que ela ensinava (93G)

As falas que seguem constituíram a categoria “entusiasmo”:

[...] ela tinha aquele dom de te..., sabe? Fazer tu gostar do que ela gostava (82C)

[...] eu via nele uma paixão, entusiasmado, aquela coisa entusiasmada, aquela vontade, aquela coisa quente, pegando fogo como se diz (82I).

[...] o ensinamento era uma coisa motivante pra gente (93J).

A categoria “investimento na aprendizagem” incluiu as seguintes falas:

[...] quer o bem do aluno, [...] quer que ele aprenda mesmo. Isso é um ótimo professor. (82Z)

[referindo-se a um professor que quer explicar as coisas para os alunos que não entenderam] eu via essa busca, de tentar [...] ao máximo, de explicar, de colocar, de mostrar que, de repente, matemática... Então, esse lado mais apaixonante que ele mostrava dando aula, né? Eu guardo essas imagens com muito carinho. (82I)

“Divertimento”, a categoria menos frequente, foi organizada a partir das seguintes respostas:

[...] falava um monte de bobagem, só que aí, pelas bobagens, tu aprendia. (82D)

[falando sobre a experiência marcante] Minha professora, dançando o hino... aquele hino, acho que é o hino do Rio Grande do Sul, aquele: “Mostremos valor constância...” Ela dançando ele e ensinado a gente dentro da sala de aula. (82Z)

Os dados fornecem indícios que permitem pensar na adequação da hipótese antes apresentada, embora estudos complementares devam ser realizados para que se possa explorar com mais profundidade as associações entre experiências positivas marcantes com professores e sucesso escolar. Constatamos que a maioria dos entrevistados menciona afetos positivos, ligados a professores, sugerindo que foi significativo o fato de terem tido mestres que se preocupavam em demonstrar afeto por eles e por eles se interessavam. Citam também,

como marcantes, docentes que tinham competência teórico-metodológica, eram entusiasmados e lhes davam boas aulas. Os sujeitos também valorizaram os mestres que investiam na sua aprendizagem e/ou lhes propiciavam divertimento na escola.

Os achados desta investigação permitem pensar que o professor capaz de afetar o aluno positivamente pode auxiliar na construção do sucesso escolar deste, por meio do interesse, da valorização, do incentivo, da crença na capacidade de seu aluno. É importante ressaltar, no entanto, que não se acredita que as experiências marcantes com os professores tenham sido a principal causa do sucesso dos alunos, embora se pense que elas tenham sido relevantes, pois só não foram mencionadas por um dos sujeitos.

OBJETIVO

JUSTIFICATIVA

REVISÃO TEÓRICA

MÉTODO

ESTUDOS LONGITUDINAIS - CONTEXTO PRINCIPAL)

PESQUISA ATUAL (SUBESTUDO): COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

RESULTADOS - CATEGORIAS DE ANÁLISE - TABELA 1

DISCUSSÃO

REFERÊNCIAS

#### *Referências*

ARANTES, Valéria Amorin. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de, SOUZA, Denise Trento R., REGO, Teresa Cristina. (orgs.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília R. de; SMOLKA, Ana Luíza B. (orgs.). *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11-28.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v.22, n.37, mar. 1999.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão, AZZI Roberta Gurgel. Contribuições da afetividade para a educação. In RIBEIRO DO VALLE, L.E.L. (Org.), *Neuropsicologia e Aprendizagem*. São Paulo: Robe Editorial. 2004. p. 343 – 354. Disponível em: [http://www.marcelo.kinghost.net/ufrgs/CINTED/louise%20e%20marcia/aula3/SADALLA\\_afetividade\\_1\\_.pdf](http://www.marcelo.kinghost.net/ufrgs/CINTED/louise%20e%20marcia/aula3/SADALLA_afetividade_1_.pdf). Acesso em: 23 jan 2012.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liberlivros, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.