

Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso

Flávia Maria de Campos VIVALDI¹

Betânia Alves Veiga DELL' AGLI²

Resumo

A educação brasileira enfrenta inúmeros problemas, dentre eles o do fracasso escolar. Acredita-se que vivências afetivas desagradáveis possam interferir negativamente na aprendizagem e em consequência na representação de si, portanto, da personalidade. Fundamentado na teoria psicogenética de Jean Piaget o presente estudo teve como objetivo investigar os sentimentos sobre a escola presentes em estudantes com histórico de fracasso escolar. Participaram do estudo 60 escolares de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais, sendo 30 com defasagem de idade/série de no mínimo dois anos e 30 em situação de regularidade escolar, pareados em idade e sexo. Foi realizada uma entrevista semiestruturada composta por seis questões relativas aos sentimentos sobre a escola. Os resultados evidenciaram presença significativa de sentimentos negativos nos participantes com histórico de fracasso escolar e os sentimentos positivos deste grupo estavam relacionados às relações interpessoais de amizade. Os participantes sem fracasso apresentaram relações mais positivas com o conhecimento. Os dados levaram a refletir que a escola é um ambiente em que ambos os sentimentos comumente estão presentes, visto que fazem parte da natureza humana. As situações de prazer e desprazer são necessárias ao crescimento psíquico. No entanto, se faz necessária a atenção à frequência e intensidade dos sentimentos negativos porque quando intensos, podem interferir na construção de personalidades saudáveis.

Palavras-chave: Afetividade; Sentimentos; Fracasso escolar.

¹ Pedagoga, Psicopedagoga, mestranda em Psicologia Educacional pela FE/UNICAMP, membro do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNICAMP. E-mail: flamacavi@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino Fae, membro do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNICAMP. E-mail: betaniaveiga@dglnet.com.br.

Feelings about School Present in Children with and without History of Failure

Abstract

The Brazilian educational system faces countless problems, and among them, school failure. It is believed that unpleasant emotional experiences may interfere negatively in the learning process and consequently **on representing itself, so the personality**. Based on Jean Piaget's psychogenetic theory, this study aimed to investigate the feelings about school detected in students with school failure. The study included 60 children of both sexes from Elementary School II in two public schools in a town in Minas Gerais state, showing 30 with an age/grade gap of at least two years and 30 in regular school situation matching age and sex. It was conducted a semi-structured interview consisting of six questions concerning feelings about school. The results showed significant presence of negative feelings in participants with a history of school failure and positive feelings were related to interpersonal relations of friendship. Participants without failure presented more positive relationships with knowledge. The data led to think that school is an environment in which both feelings should be present; otherwise, it would deny the human nature. The situations of pleasure and displeasure are necessary for psychic growth. However, it is necessary to give special attention to the frequency and intensity of negative feelings because when intense, it can interfere in the construction of healthy personalities.

Keywords: Affectiveness; Feelings; School failure.

Introdução

Ao se pensar no contexto escolar e suas relações inúmeras questões se evidenciam, dentre elas as que envolvem a dimensão afetiva dos alunos que, embora mencionada, ainda é negligenciada em relação à dimensão cognitiva.

Pereira (1991), Araújo (1995), Cianfa (1996), Rodríguez, Plax e Kearney (1996), Testerman (1996), Camargo (1997), Moll (1999), Côté (2002), Espinosa (2002) e Dias (2003) consideram que a dimensão afetiva contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a professores, às disciplinas por eles ministradas e, conseqüentemente, para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula. Segundo Moll (1999, p. 480), “a relação afetiva abre a relação com o saber”. Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50), “é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza”.

A afetividade pode ser abordada sob diferentes perspectivas, dentre elas a filosófica, a pedagógica e a psicológica. O presente estudo é embasado na teoria psicogenética de Jean Piaget.

Piaget (1954/1994; 1972) advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações, quer sensório-motoras, quer simbólicas. Considerou que a afetividade constitui a força propulsora do desenvolvimento. Em outras palavras, caracterizou-a como sendo o motor ou a energética da ação.

Além dessa dimensão energética manifestada pelo interesse, pela motivação, Piaget incorporou um outro tema na relação entre a afetividade e a cognição que são os valores.

Sobre isso Arantes (2002) explica que, para Piaget, os valores pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano, advindos das trocas que o sujeito estabelece com o exterior, sendo este representado pelos objetos ou pessoas. Seriam os valores então, projeções de sentimentos sobre os objetos que aos poucos organizam-se cognitivamente pelas trocas interpessoais e pela intelectualização dos sentimentos, culminando num sistema de valores de cada sujeito. Acrescenta ainda que os valores se originam do sistema de regulações energéticas que se estabelecem desde o nascimento.

Piaget (1954/1994) sendo fiel a sua teoria do desenvolvimento, considerou que os valores não são os mesmos, porque dependem das significações próprias ou dos compromissos assumidos consigo mesmo, no decorrer das relações que são estabelecidas. La Taille (2006) ancorado na teoria piagetiana, esclarece que há valores centrais e periféricos. Os primeiros possuem uma força motivacional maior, portanto, a pessoa investirá mais esforços na conservação ou no aumento desse valor.

Relacionando esta ideia à escola, aqueles alunos para quem o conhecimento é valor central nas suas identidades pessoais são mais fortemente motivados a gostar desse ambiente por suas convicções e objetivos. Outros estudantes têm noções elevadas sobre o seu papel, ou sobre o valor do conhecimento, mas as posicionam como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais. Para La Taille (2006), os sentimentos dos estudantes em relação à escola estarão relacionados aos diferentes sistemas de significação, podendo ser observados também, a partir das relações que os sujeitos estabelecem com seus pares, com o conhecimento e com os professores.

Delval (1998), refletindo sobre outro elemento de natureza afetiva proposto por Piaget, traz que a motivação é, principalmente, intrínseca, o que significa que o sujeito aprende e constrói os conhecimentos que lhe

interessam, aos quais atribui valor. Esta relação implica e fortalece a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos da conduta, proposta por Piaget (1980).

No contexto escolar, quer se queira refletir, quer não, tais dimensões estão presentes e uma questão a princípio pode ser colocada: como ambos aspectos se constituem e se manifestam nos alunos? A educação brasileira enfrenta sérios problemas e de toda ordem. Sem ter a pretensão de eleger qual o mais importante delimita-se um deles para a presente reflexão: o fracasso escolar. Nesse ambiente estarão sempre presentes e em constante relação, histórias de sucesso quanto à construção do conhecimento, portanto, de sujeitos engajados e motivados para aprendizagem e de sujeitos com repetidas reprovações, com acentuado histórico de fracasso escolar, um fenômeno que vem sendo foco de estudos e pesquisas ao longo da história da educação nacional desde a década de 1930.

Com o passar dos anos poder-se-ia pensar que tal problema teria sido solucionado, dada a importância da educação para o desenvolvimento humano. No entanto, os dados estatísticos nacionais mostram que 2010 ainda retrata uma triste realidade: a taxa de distorção idade-série até o 5º ano é de 18,5% e de 6º ao 9º de 29,6% (MEC/INEP, 2010).

Diante desse panorama, não causa estranheza a procura por explicações que justificassem essa realidade. A busca dos pesquisadores, pelas causas e fatores responsáveis por desempenho acadêmico tão abaixo do esperado para a idade e para o ano escolar baseia-se em diferentes perspectivas: aluno, ambiente familiar, professor, condições de desenvolvimento e do ensino, investimento, políticas educacionais, entre outras (MARTINI & DEL PRETTE, 2002; CARVALHO, LINHARES & MARTINEZ, 2001; MARTURANO, 1999; SOUZA, 1997).

Apoiadas nesses estudos o que se pode concluir é que o fracasso escolar deve ser entendido como um fenômeno de causas múltiplas, intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, sendo pertinente considerar as últimas relacionadas ao contexto escolar (método pedagógico e relação professor-aluno). A concepção de uma causa única restringe a análise do problema e os avanços da área deveriam ser compreendidos como maneiras diferentes de se olhar para o mesmo fenômeno, com o cuidado para não enquadrá-lo em modelos absolutos e estanques.

Assim, como forma de responder à questão colocada anteriormente bem como compreender a afetividade dos estudantes com histórico de fracasso escolar, o presente estudo teve como objetivo investigar os sentimentos que adolescentes com repetidas reprovações nutrem pela escola.

Método

Participaram do estudo 60 escolares de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais, sendo 30 com defasagem de idade/série de no mínimo dois anos e 30 em situação de regularidade escolar, pareados em idade e sexo.

As escolas estão localizadas na região oeste da cidade e atendem a uma clientela de classe economicamente baixa, vinda dos bairros vizinhos às escolas, como também alunos que moram na zona rural.

Atendendo às solicitações éticas da pesquisa com seres humanos, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (No. 637/2010), foi solicitada às escolas a indicação dos escolares que se encaixassem nos critérios de inclusão do estudo, ou seja, estudantes sem defasagem de idade/série e com defasagem de no mínimo 2 anos. Inicialmente buscou-se parear os participantes dos dois grupos quanto à idade e ao sexo e tal procedimento foi adotado até o momento em que não foi possível a equiparação

dos mesmos. Optou-se por este rigor metodológico, a fim de controlar melhor o grupo-controle, ou seja, sem defasagem e assim permitir uma comparação mais fiel entre os grupos.

O estudo se enquadra no método qualitativo e quantitativo. O instrumento utilizado para investigação foi a entrevista semiestruturada a qual foi agendada antecipadamente, respeitando-se e preservando-se a estrutura e dinâmica escolar, sem quaisquer prejuízos ao estudante. Cada estudante foi entrevistado individualmente numa sala indicada pela própria escola, com duração média de 30 minutos. Considerando a modalidade de entrevista, o pesquisador ficou livre para fazer perguntas que fossem pertinentes para a elucidação das respostas. A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2010.

Para o presente estudo foram analisadas seis questões, as quais buscavam investigar os sentimentos dos adolescentes com relação à escola³.

A partir das respostas das entrevistas, foram elaboradas categorias de análise. As perguntas e as respectivas categorias estão descritas a seguir:

Na questão *“Quais os sentimentos mais comuns que você tem quando está na escola? Por quê?”* evidenciaram-se sentimentos positivos, negativos e ambivalentes.

- 1) Positivos: referiam-se às respostas que expressavam sentimentos bons quando estão na escola, como por exemplo: *“Sinto feliz”, “Me sinto bem”, “Seriiedade”, “Proteção”, “Vontade de aprender”*.

³ É importante esclarecer que a presente análise faz parte de um estudo maior cujo objetivo foi investigar as representações de si de escolares com histórico de fracasso escolar.

- 2) Negativos: referiam-se às respostas que expressavam sentimentos ruins quando estão na escola, como por exemplo: “Meio estressada”, “Eu quero que a aula acabe logo (...) parece que eu não aguento ficar lá trancado num lugar”, “Vontade de ir embora”, “Desanimado e cansado”.
- 3) Ambivalentes: referiam-se às respostas que denotavam sentimentos ora positivos, ora negativos quando estão na escola, sendo elas do tipo: “Tem vez que eu venho com raiva, tem vez que não”, “Curiosidade, alegria, às vezes desanimado”, “Eu fico mal porque tem que estudar, mas eu sei que é bom”.

Para a questão *“Quais os sentimentos mais comuns que você tem quando está em sala de aula? Por quê?”* as mesmas categorias puderam ser elaboradas, só que relacionadas ao contexto de sala de aula. Como exemplo para sentimentos positivos tem-se: “Interesse, me sinto bem”, “Uma concentração maior”, “Saber mais, interesse”, “Curiosidade”. Para os sentimentos negativos pode-se exemplificar: “Angústia”, “Tristeza, muita matéria”, “Tédio”, “Ah, meio nervoso, né? Ah, meio difícil né?”. Os sentimentos ambivalentes se caracterizaram pelas seguintes respostas: “Nada, fico na minha”, “Feliz, com sono”, “Depende da aula gosto de estar, com vontade de aprender. Depende”.

Na questão *“Você vai bem (tira boas notas) na escola? Como se sente?”* As respostas foram: “sim”, “não” e “às vezes” e foi possível manter a categoria sentimentos positivos, negativos e ambivalentes, respectivamente. No entanto, apenas na categoria “às vezes” os sentimentos positivos, negativos também apareceram, além dos ambivalentes. Cada categoria é exemplificada: “Tiro. Sinto-me bem” “Bastante. Satisfeito, feliz” (sim – sentimento positivo); “Ah, esse mês eu não tirei. Sinto-me, que para um repetente eu deveria ter tirado melhor (...)” (não – sentimento negativo); “De vez em quando. Alegre”

(às vezes - sentimento positivo); "Mais ou menos. Sinto-me mal" (às vezes - sentimento negativo); "Às vezes. Quando a nota é boa, é bom. Quando é ruim eu tenho até vergonha de mostrar lá em casa" (às vezes - sentimento ambivalente).

Na seguinte: "*Você gosta de fazer as tarefas de casa? O que você sente por fazê-la (não fazê-la)?*", as categorias foram subdivididas em "sim", "não" e "às vezes" para o *gostar* e o *fazer*, e sentimentos positivo e negativo para os sentimentos decorrentes da ação de fazê-la ou não fazê-la. Para esta questão surgiu uma variedade de composição entre as categorias. Como exemplo: "Gosto. Faço. É legal, você aprende mais" (sim: gostar; sim: fazer; sentimento: positivo); "Não. Faço. Não sinto alegria, mas faço" (não: gostar; sim: fazer; sentimento: negativo); "Não gosto. Muito difícil eu fazer. Fico arrependido de não fazer" (não: gostar; às vezes: fazer; sentimento: negativo); "Não gosto muito, mas eu faço. Não sinto alegria, mas faço" (às vezes: gostar; sim: fazer; sentimento: negativo).

Outra questão analisada foi "*Em algum momento você teve o sentimento de não mais querer ir à escola? Por quê?*" As categorias que surgiram foram "sim" e "não" e as justificativas para a categoria foram referentes às questões pessoais ou desejo pessoal (p. ex. "Já. Problemas em casa"; "Já. Não gosto de acordar cedo"); relação interpessoal (p. ex. "Já. Briguei com o professor", "Teve. Apelidos") e desempenho (p. ex. "Teve. Quando eu tirava nota baixa", "Teve. Porque eu vinha para a escola e não entendia nada. Não gostava."; "Teve. Porque na 1ª série eu bombei duas vezes seguida. Quando fui ver meus colegas que eu estudei já estavam tudo na 3ª").

Por fim, tem-se a questão "*O que você mais gosta na escola? Por quê?*" e pode-se levantar as seguintes categorias: "Amigos" com respostas que se referiam aos amigos como sendo a fonte principal do gostar. Exemplo:

“Poder conhecer as pessoas, dos amigos”, “As amizades. Porque ficar sem amigo é a pior coisa que existe”; “Conhecimento” referiam-se às respostas que mencionaram alguma aula, o professor ou o próprio conhecimento, a aprendizagem. Como exemplo desta categoria, tem-se: “Do conhecimento, de aprender”, “Das aulas, eu realmente aprendo, é legal aprender”, “Dos professores e do que a gente está aprendendo”. Optou-se por incluir as respostas que se referiram aos professores porque, na maioria delas, não houve menção às características de nenhum deles. Além disso, a figura do professor implica em conhecimento e aprendizagem. Uma última categoria apareceu de forma bem escassa, sendo ela “Outra” equivalente às respostas que se referiam à “comida” ou “jogar bola”.

Elaboradas as categorias, as respostas de cada participante foram julgadas individualmente por dois juízes (pesquisadoras) e no caso de discordância um terceiro juiz especialista na área foi consultado. Em seguida, os dados categorizados foram organizados no programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versão 18.0) solicitando a frequência de ocorrência, o que permitiu uma análise-síntese e comparativa.

Resultados e discussão

A análise demográfica dos participantes, revelou diferença relevante entre o número de alunos com fracasso no que se refere ao sexo, sendo 07 do sexo feminino e 23 do masculino. Tal diferença vem sendo indicada estatisticamente já há algumas décadas (ROSEMBERG et al, 1982; COSTA & BRUSCHINI, 1992; ROSEMBERG, 2001; DELL’ AGLI, 2008). Embora os estudos apontem para essa constatação, não oferecem explicações para o fenômeno. Uma delas pode ser encontrada nos estudos da neurociência. Segundo Ciasca (2003), a proporção entre meninos e meninas é de 6:1 e as possíveis explicações estariam relacionadas à anatomia do cérebro, à genética e à especialização hemisférica. O grupo sem fracasso foi constituído inicialmente a partir do grupo

com fracasso, mas mediante a impossibilidade de encontrar a quantidade de participantes do mesmo sexo que cumpria os critérios de inclusão – sem defasagem idade/série – a amostra final desse grupo diferenciou-se, sendo formada por 06 escolares do sexo feminino e 24 do sexo masculino. A diferença foi de apenas um participante quanto ao sexo.

No grupo com fracasso, no que se refere ao ano escolar, as participantes do sexo feminino estavam distribuídas entre o 6º e 7º anos, sendo uma e seis, respectivamente, ao passo que os do sexo masculino estavam assim distribuídos: nove no 6º ano, oito no 7º ano, dois no 8º ano e quatro no 9º ano. No grupo sem fracasso duas participantes do sexo feminino cursavam o 8º ano e quatro o 9º ano e do sexo masculino 13 cursavam o 8º ano e 11 o 9º ano, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de participantes quanto ao sexo e ano escolar.

Sexo / Ano	Com fracasso		Sem fracasso	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Sexo	7	23	6	24
6º ano	1	9	-	-
7º ano	6	8	-	-
8º ano	-	2	2	13
9º ano	-	4	4	11

Tais resultados eram esperados para os participantes sem fracasso. Se tivessem iniciado o 1º ano com 5 ou 6 anos, sem nenhuma reprovação, eles estariam no 8º ou 9º ano. Os com fracasso, por sua vez, estão mais concentrados no 6º e 7º anos e apenas para análise posterior, neste ano deveriam ter 11 e 12 anos, respectivamente.

Embora, o estado de Minas Gerais tenha adotado o regime de progressão continuada como o estado de São Paulo, as escolas pesquisadas pertenciam à Rede Municipal que ainda mantém a seriação.

Esses resultados permitem uma discussão interessante quanto à eficácia e aplicação da progressão continuada. Jacomini (2004) e Biani (2007) evidenciaram as críticas a este regime, principalmente no que concerne à maneira como foi instituído. Os estudos das autoras, demonstraram a resistência dos educadores quanto à aceitação e implementação, como também o fato de não ter rompido com as exclusões e fracassos.

É interessante que se reflita sobre o regime de progressão e seriação e questionar quão melhor são os sistemas. Acredita-se que o problema não seja de um ou de outro, mas sobretudo, do ensino que ainda peca em termos de qualidade, eficiência e de políticas públicas que deem ao educador estrutura para melhorar sua prática frente a muitas dificuldades inerentes à educação. Sobre isso, seriam necessários maiores estudos e aprofundamentos. O que se pode dizer é que em qualquer situação, o peso do fracasso recai sobre o aluno e que apesar de inúmeros esforços para solucionar o problema este ainda persiste.

No que se refere à idade, o critério de pareamento entre os participantes foi ainda mais difícil. No grupo com fracasso houve maior variação, sendo esta de 13 a 16 anos, cuja média foi de 14 anos e 6 meses. Da amostra total, cinco tinham 13 anos; sete, 14 anos; onze, 15 anos e sete, 16 anos. No grupo sem fracasso, a idade variou entre 13 a 14 anos, cada qual com 15 participantes, com média de 13 anos e 6 meses, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de participantes quanto à idade.

Idade	Com fracasso	Sem fracasso
13 anos	5	15
14 anos	7	15
15 anos	11	-
16 anos	7	-

Os resultados demonstraram que 18 participantes com fracasso, portanto, a maioria, tem idade entre 15 e 16 anos. Como destacado anteriormente os alunos de 6º e 7º ano deveriam ter entre 11 e 12 anos. Na presente amostra nenhum dos participantes desse grupo tem as idades consideradas como padrão, mesmo porque o critério de inclusão estabelecia defasagem de no mínimo 2 anos. No entanto, 24 participantes com fracasso são estudantes desses anos escolares. Ao se comparar com o grupo sem fracasso, ficam ainda mais evidentes as diferenças.

Assim, encerra-se a apresentação dos dados demográficos e passa-se para a apresentação e discussão das entrevistas.

Considerando as categorias encontradas a partir das respostas, foram elaboradas tabelas-sínteses que apresentam a frequência de cada uma, em ambos os grupos. Esta forma de apresentação permitiu a comparação e análise dos dados, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 3 – Sentimentos quando está na escola.

“Quais os sentimentos mais comuns que você tem quando está na escola? Por quê?”				
Categoria	Grupos		Porcentagem (%)	
	Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sentimento positivo	18	20	60	66,6
Sentimento negativo	03	05	10	16,6
Sentimento ambivalente	09	05	30	16,6

Os resultados da tabela acima revelaram que a maior parte dos participantes sem e com fracasso apresenta sentimentos positivos quando está na escola, sem prevalência relevante em ambos os grupos. No entanto, ao analisar as justificativas entre os participantes dos dois grupos, verifica-se que há diferenças entre eles. Dos 20 participantes com fracasso, 14 se referiram às relações de amizade, enquanto que apenas 1 participante dos 18 sem fracasso, mencionou esta justificativa. Os participantes sem fracasso por sua vez, justificaram seu sentimento positivo mencionando a “vontade de aprender”, “estudar e tirar boas notas”, “seriedade”. Assim, a diferença de motivos que justificam os sentimentos positivos em ambos os grupos permite inferir que, os sem fracasso mantêm relações mais positivas com o conhecimento e com a aprendizagem ao passo que, os com fracasso com as dimensões das relações interpessoais. Tal resultado não causa espanto. Na verdade, situações constantes de fracasso podem interferir na maneira pela qual o aluno se relaciona com um ambiente onde não se tem escolha, ou seja, não frequentar a escola não é uma opção válida e nesse sentido busca-se outros motivos para que esta tenha valor positivo, como as relações de amizade. Analisando este dado a partir dos valores centrais e periféricos propostos por La Taille (2006), pode-se dizer que os adolescentes do grupo com fracasso apresentam como valor central

as relações de amizade, enquanto que os do grupo sem fracasso a relação com o aprender.

Ao contrapor o valor amizade ao valor aprendizagem surge a tendência de julgar qual seria melhor, tendo em vista o objetivo maior da escola. Nesse caso, o que se refere ao aprender ganharia destaque e seria julgado como sendo o desejável e esperado. Espera-se que os alunos construam a necessidade da aprendizagem, entendendo esta necessidade como uma das dimensões afetivas propostas por Piaget (1954/1994), porque nesse caso, ela conduz à busca pelo conhecimento.

Em seguida verificam-se os resultados em sala de aula. A Tabela 4 sintetiza-os.

Tabela 4 – Sentimentos quando está em sala de aula.

“Quais os sentimentos mais comuns que você tem quando está em sala de aula? Por quê?”				
Categoria	Grupos		Porcentagem (%)	
	Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sentimento positivo	22	03	73,3	10
Sentimento negativo	03	13	10	43,3
Sentimento ambivalente	07	14	23,3	46,6

Ao analisar os resultados encontrados, verifica-se que os sentimentos dos participantes sem fracasso se mantêm positivos quando estão em sala de aula. As justificativas para os sentimentos positivos também confirmam a tendência observada na questão anterior, ou seja, referem-se à aprendizagem, ao conhecimento bem como a sentimentos que despertam como “interesse”, “concentração”, “capacidade de aprender”. Quanto aos com fracasso constata-se que, para eles, a sala de aula consiste num ambiente que gera sentimentos negativos ou ambivalentes. As justificativas para os

sentimentos negativos são justamente contrárias às do outro grupo: “falta de concentração”, “desinteresse”, referência ao mau desempenho. Pode-se esclarecer melhor este fato ao analisar as respostas: “Ah, vontade de zuar com os outros, conversar”, “Ah, assim eles são tudo menorzinho do que eu. Alguns são repetentes também, mas daí eu penso né: porque eu não estudei para ter bombado esse ano. Me sinto numa creche, né. Ruim.”. As justificativas para as repostas que foram consideradas ambivalentes são parecidas com as negativas o que permite inferir, somando ambas as categorias, que a sala de aula é um ambiente que gera sentimentos negativos nos participantes com fracasso.

A diferença encontrada nesta questão comparada à anterior, nos participantes com fracasso, permite a reflexão. Pode-se deduzir que o ambiente escolar possibilita maior interação social que a sala de aula, como o recreio, a entrada e saída da escola, possibilitando vivência de sentimentos positivos, ao passo que na sala de aula as trocas entre pares são reduzidas. Vale lembrar que as justificativas para a questão escola foram, em sua maioria, a amizade e, em sala de aula, a vontade de conversar e não ser permitido. Além disso, ficou evidente a questão da sala de aula impor o esforço, a atenção, a concentração, aspectos estes muito difíceis para este grupo.

Dell’ Agli (2008) observou condutas afetivas negativas em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem nas tarefas escolares e condutas afetivas positivas nas atividades lúdicas e analisou este dado pela natureza da tarefa, ou seja, se as condutas afetivas se diferem nas mesmas crianças em tarefas diferentes é porque justamente estas que devem ser analisadas. No caso das tarefas dadas em sala de aula, estas se mostraram difíceis para as crianças com queixa de dificuldade e neste sentido não despertavam interesse, envolvimento, tolerância à frustração, flexibilidade, tranquilidade, categorias destacadas como sendo positivas. Acredita-se que o mesmo ocorra com os participantes com fracasso do presente estudo. As tarefas

dadas também não despertaram sentimentos positivos e se uma análise mais detalhada fosse permitida, provavelmente chegar-se-ia à mesma conclusão da pesquisa mencionada. Concorde-se com a autora quando ela ressalta que a responsabilidade pela tarefa é do educador e deve ser constantemente analisada caso desejemos contribuir para construir, nos alunos, sentimentos positivos para com o conhecimento.

Analisa-se, a seguir, a percepção sobre o desempenho e os sentimentos decorrentes. A Tabela 5 organiza as informações.

Tabela 5 – Percepção e sentimento sobre o desempenho.

“Você vai bem (tira boas notas) na escola? Como se sente?”					
Categoria		Grupos		Porcentagem (%)	
				SF	CF
		Sem Fracasso	Com Fracasso		
Sim	SP	20	08	66,6	26,6
	SN	-	01	-	3,33
	SA	-	-	-	-
Não	SP	-	-	-	-
	SN	-	02	-	6,6
	SA	-	-	-	-
Mais ou menos	SP	09	04	30	13,3
	SN	-	04	-	13,3
	SA	01	11	3,33	36,6

Legenda: SP: sentimento positivo; SN: sentimento negativo; SA: sentimento ambivalente.

Ao se analisar inicialmente as categorias “sim”, “não” e “mais ou menos”, verifica-se que nenhum participante sem fracasso considera que não vai bem na escola. A grande maioria (n=20) percebe seu desempenho como sendo bom e as justificativas quanto ao sentimento foram todas positivas. No

entanto, alguns avaliam seu desempenho como mais ou menos, mas o interessante é que nestes casos, apareceram justificativas que impulsionam, refletidas pela palavra “melhorar” (“... tenho que melhorar.”).

No grupo com fracasso, é curioso notar que alguns (n=9) percebem seu desempenho como bom, a minoria (n=2) como não sendo bom e a maioria (n=19) como sendo mais ou menos. Os que disseram bom se limitaram a justificar seu sentimento com um simples “bem”, mesmo após questionamentos na tentativa de elucidar a resposta, o que dificulta uma análise mais profunda. No entanto, as justificativas para as repostas mais ou menos foram mais elaboradas e interessantes. Apareceram respostas evocando o sentimento de vergonha, remorso, medo, raiva, valorização à capacidade intelectual pelos familiares quando vão bem. Tais sentimentos são, no ponto de vista das pesquisadoras, significativos, uma vez que refletem as consequências afetivas que as situações de fracasso impõem ao sujeito. Se cada sentimento fosse analisado em separado, traria discussões da maior importância porque são complexos e ao mesmo tempo dolorosos, implicando em sentimentos que demandam o “olhar alheio”, como o de inferioridade e insegurança. Piaget (1954/1994) assevera que os complexos afetivos são construídos ao longo da vida a partir das inúmeras interações com o meio. O que dizer dessas construções para a personalidade do sujeito? Não seria um abuso inferir que são sentimentos com valência negativa sobre si mesmo.

De igual forma, a partir dos dados que os participantes sem fracasso apresentaram no que se refere às representações afetivas de si, pode-se inferir uma adequada percepção de seu desempenho e outros participantes, embora “indo bem”, acreditam que poderiam melhorar. Nesse caso, é possível pensar que são alunos que se colocam metas e que quando não as alcançam têm a sensação de não irem tão bem.

Relacionada ao desempenho, passa-se a analisar a questão que envolve o gostar ou não de fazer as tarefas de casa e os sentimentos decorrentes da ação de fazer ou não fazer.

Tabela 6 - Sentimentos com relação às tarefas de casa.

"Você gosta de fazer as tarefas de casa? O que você sente por fazê-la/não fazê-la?"								
Categor ia	Grupos							
	Sem Fracasso				Com Fracasso			
	Gostar (n e %)	Fazer (n e %)	SP (n e %)	SN (n e %)	Gostar (n e %)	Fazer (n e %)	SP (n e %)	SN (n e %)
Sim	12 40%	26 86,6%	18 60%	6 20%	13 43,3%	12 40%	11 36,6%	01 3,3%
Não	11 36,6%	01 3,3%	-	02 6,6%	09 30%	01 3,3%	-	01 3,3%
Às vezes	07 23,3%	03 10%	02 6,6%	02 6,6%	08 26,6%	17 56,6%	02 6,6%	15 50%

Legenda: n: n° de participantes; %: porcentagem; SP: sentimento positivo; SN: sentimento negativo.

Os dados da tabela revelam que não há diferença relevante entre os participantes sem e com fracasso no que se refere a gostar e não gostar de fazer as tarefas. As diferenças recaem no fazer ou não fazer. No grupo sem fracasso apenas 12 disseram que gostam, mas 26 disseram que fazem a tarefa e se somarmos os que responderam "às vezes" temos quase a totalidade dos participantes (n=29). Tais resultados levam a pensar que esses participantes possuem um senso de obrigatoriedade com relação aos deveres escolares. Apoiadas em Piaget (2007) analisa-se a vontade como regulador afetivo. A vontade, segundo o autor, seria a capacidade do sujeito de subordinar um desejo momentâneo em prol de tarefas que considera importante, do ponto de vista valorativo. Assim, mesmo não gostando de estudar, esses alunos

direcionariam suas reservas de forças internas em favor da atividade não prazerosa, mas que é importante, nas palavras do autor, superior. No grupo com fracasso, a maioria disse que "às vezes" faz e podemos supor que esta operação afetiva da vontade não está acontecendo nesses participantes no que se refere às tarefas escolares. A questão que se coloca é: seriam as tarefas escolares revestidas de valor? Que lugar ocuparia este valor na personalidade do sujeito? Parece que são valores periféricos, ou podemos dizer secundários, e nesse sentido incapazes de guiar a ação (LA TAILLE, 2006).

Sobre os sentimentos decorrentes da ação de fazer ou não fazer, no grupo sem fracasso predominaram sentimentos positivos e uma análise qualitativa permite dizer que as respostas envolvem um enriquecimento do eu. No grupo com fracasso predominaram os sentimentos negativos e eles são muito mais voltados pelo medo da autoridade ou medo de decair aos olhos de alguém e nesse caso, nos da mãe. Em síntese, observam-se diferenças no conteúdo das respostas de ambos os grupos, o que é fundamental num processo interventivo.

A questão que envolve o desejo de parar ou não de estudar será analisada a seguir.

Tabela 7 - Desejo de parar ou não de estudar

"Em algum momento você teve o sentimento de não mais querer ir à escola? Por quê?"					
Categoria		Grupos		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sim	Pessoal/Desejo pessoal	04	05	13,3	16,7
	Relação interpessoal	06	08	20	26,7
	Desempenho	01	07	3,3	23,3
Não		19	10	63,3	33,3

Analisando primeiramente o “sim” e o “não” evidencia-se que a maioria (n=20) dos participantes com fracasso deu respostas positivas e a maioria (n=19) sem fracasso deu respostas negativas, revelando mais uma vez, a questão do valor que eles construíram sobre a escola, bem como as relações afetivas com o ambiente escolar, o que reforça a questão 2, apresentada e discutida anteriormente. Das categorias do “sim” a que mais se diferenciou foi a relacionada ao desempenho. Os participantes com fracasso parecem sentir desejo do abandono à escola em função de seu desempenho. Embora não tenham sido apresentadas diferenças estatisticamente significativas quanto às relações interpessoais, mais uma vez o conteúdo das respostas aponta diferenças: parece que os participantes com fracasso sentem falta da amizade, fato que os leva a este desejo de abandonar a escola, e nos participantes sem fracasso as justificativas para o abandono são os conflitos vivenciados com colegas e professores. Como discutido anteriormente, os vínculos de amizade parecem ser fator significativo para os participantes com fracasso.

A última questão versou sobre pensar naquilo que mais gosta na escola e os resultados serão apresentados a seguir.

Tabela 8 – O que mais gosta na escola.

“O que você mais gosta na escola? Por quê”				
Categoria	Grupos		Porcentagem (%)	
	Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Amigos	13	19	43,3	63,3
Conhecimento	12	07	40	23,3
Amigos e conhecimento	04	02	13,3	6,7
Outra	01	02	3,3	6,7

Observa-se na Tabela 8 que não houve diferença relevante nos participantes sem fracasso quanto à categoria “Amigos” e “Conhecimento”. O mesmo não ocorreu com os participantes com fracasso. As relações de amizade pareceram ser bem mais significativas para eles do que o conhecimento, confirmando mais uma vez os achados de questões anteriores.

Tais dados possibilitam dizer que a escola não cumpre apenas sua função de transmissão de conhecimento, mas também de relações interpessoais e estas relações, quando satisfatórias, favorecem inclusive à adaptação dos alunos em situação de fracasso. Embora cientes desse fato e sem querer subestimar as relações interpessoais dizendo serem menos importantes que o conhecimento, seria desejável que a escola pensasse em maneiras mais eficazes de fazer com que o conhecimento se tornasse também valor principalmente para os estudantes com fracasso. Neste estudo este foi o principal enfoque.

Conclusão

Não raro depara-se com justificativas de problemas afetivos para o não aprender. Sem desconsiderar dificuldades dessa natureza que de fato interferem na aprendizagem, é importante ampliar esta visão caso deseje de fato, auxiliar crianças e adolescentes nessa condição, o que é tão comum em nas escolas brasileiras.

A real intenção do presente estudo foi investigar os sentimentos, as relações que estes alunos mantêm com o ambiente escolar, de forma a contribuir com propostas de intervenção. O que ficou evidente é a importância de se atuar em sala de aula refletindo-se sobre a dimensão afetiva de maneira complexa. Destaca-se a questão da energética, da regulação de forças, portanto, da dimensão da construção do valor “conhecimento”. Os resultados levam a questionar qual é o valor que se está construindo em

crianças e jovens no que se refere ao conhecimento. Nesse sentido, a responsabilidade recai sobre a escola, em suas práticas pedagógicas, minimizando a culpabilização do aprender sobre o aluno e a família. No entanto, consideram-se as dificuldades da escola, mas nem por isso isenta-a de ações no sentido de melhorias.

Dos resultados apresentados, pode-se ainda analisar os sentimentos negativos nas respostas dos participantes. Não se defende que a escola deva promover apenas sentimentos positivos em seus alunos porque isso seria negar a própria natureza dos sentimentos humanos. As situações de prazer e desprazer são necessárias ao crescimento psíquico. Assim, a crítica seria na verdade, com relação à frequência e intensidade desses sentimentos. Quando muito, podem de fato interferir na construção da personalidade e certamente a escola deseja construir personalidades saudáveis, com instrumentos que favoreçam a busca pela felicidade.

Referências

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da Educação. In OLIVEIRA, REGO e SOUZA (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

ARAÚJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado não publicada - Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 1995.

BIANI, R. P. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, 2007.

CARVALHO, A. E.; LINHARES, M. B. M.; & MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (<1.500g). **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 14 (1), p.1-33, 2001.

CIANFA, C. R. L. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Dissertação de Mestrado não publicada - Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M. (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-31.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In CODO, W. (Dir.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.

COSTA, A. de O. & BRUSCHINI, C. (orgs.) Educação formal e mulher: um balanço parcial In: **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo, 1992.

CÔTÉ, R. L. Faire des émotions et de l'affectivité dès alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In L. LAFORTUNE, L.; & MONGEAU, P. (Dir.). **L'affectivité dans l'apprentissage**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002. p.85-114.

DELL'AGLI, B. A. V. **Relação entre afetividade e inteligência em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DELVAL, J. **Crescer e pensar - A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodança**. Dissertação de Mestrado não publicada - Departamento de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2003.

ESPINOSA, G. La relation ma'itre-élève dans as dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In LAFORTUNE, L.; & MONGEAU, P. (Dir.). **L'affectivité dans l'apprentissage**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002. p.159-181.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 de novembro de 2011.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 30(3), pp. 401-418, 2004.

LA TAILLE. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTURANO, E. M. A. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 15 (2), 1999, p. 135-142.

MOLL, J. La dimension affective dans la formation des adultes. In: CHAPPAZ, G. (Dir.). **La dimension affective dans l'apprentissage et la formation**. Paris: SFP-UNAPEC, 1999. p. 103-130.

PEREIRA, T. L. **Comunicação professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado não publicada - Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

PIAGET, J. (1953-54) Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

RODRÍGUEZ, J. I.; PLAX, T. G.; & KEARNEY, P. Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. **Communication Education**, Washington DC, 45 (4), 1996. p. 293-305.

ROSEMBERG, F. et al. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982

ROSEMBERG, FÚLVIA. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 08 de abril de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In MACHADO, A. S.; & SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 18-33.

TESTERMAN, J. **Holding at-risk students: the secret is one-on-one**. Phi Delta Kappan, 77 (5), 1996. p. 364-65.

Recebido em: 27/11/2011

Aceite em: 18/06/2012