



4<sup>o</sup> CONGRESSO UnB  
DE CONTABILIDADE  
E GOVERNANÇA

1<sup>o</sup> Congresso de  
Iniciação Científica  
CCGUnB<sup>1C</sup>

De 28 a 30 de Novembro de 2018 - BRASÍLIA, DF

## **Analisando a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis acerca da afetividade a partir da Teoria Walloniana**

**Vagner Antônio Marques**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**João Estevão Barbosa Neto**  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Aline de Lourdes Lima**  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

### **Resumo**

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis quanto à percepção de influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem a partir da Teoria Walloniana. Para tanto se realizou um estudo descritivo, do tipo *survey* e abordagem quali-quantitativa com uma amostra de 149 estudantes de 4 *campi* de uma das maiores universidades privadas do país. Os dados foram analisados através da estatística descritiva, Teste do Qui-quadrado e do Teste Kruskal-Wallis. Os resultados evidenciaram que 92% dos estudantes percebem a afetividade como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre os estudantes que afirmaram que a afetividade é importante no processo de ensino-aprendizagem, 73% mencionaram que esse comportamento influencia no nível de motivação do estudante e outras 41% mencionaram um efeito no comprometimento. Adicionalmente, a organização e atenção do professor ao aluno, expectativa de sucesso profissional e interesse pelo conteúdo da disciplina têm maior peso no nível de dedicação e comprometimento. Por outro lado, o comportamento grosseiro e a desorganização do professor figuraram como os fatores que mais afetam negativamente na dedicação e comprometimento. O estudo contribui com o debate sobre o papel da afetividade apresentando evidências quanto à sua importância para o estímulo/desestímulo do estudante e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis.

**Palavras-chave:** Afetividade; Ensino-aprendizagem; Comprometimento; Motivação.

**Método de Pesquisa:** Met 7

**Área do Conhecimento da Pesquisa:** AT 2



## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Carmo, Chagas, Filho e Rocha (2014) o crescimento econômico aumentou o olhar sob o ensino profissionalizante brasileiro, especialmente, o universitário, tendo em vista que a necessidade do mercado por força de trabalho qualificada, a escassez de vagas na rede pública e o elevado custo da mensalidade no setor privado exigiam uma política de estado que sanasse tais entraves.

Na busca pela expansão do ensino superior e redução desses entraves, as políticas públicas dos últimos 15 anos aumentaram o número de instituições (públicas e privadas) e, conseqüentemente, expandiram a oferta de vagas (Proies, Reuni), socializaram o acesso através de aumento do crédito e concessão de bolsas (FIES, Prouni, PNAES) e da alteração no processo de seleção (ENEM/SISU).

Ocorre que todas essas mudanças resultaram em maior heterogeneidade dos alunos, aumento na demanda por professores, em sua maioria, sem preparação pedagógica adequada, bem como evidenciaram a importância de fatores psico-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem das novas gerações (Ristoff, 2014; Coulon, 2017).

Dentre esses fatores psico-pedagógicos está a afetividade, representada pelas relações e interações entre estudante-professor, estudante-conteúdo e estudante-instituição figuram como temas centrais. Numa perspectiva Walloniana, o aspecto da afetividade é relevante para a construção da pessoa e do conhecimento ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito de com o meio e a forma como ele interage com o professor, o conteúdo e o ambiente (instituição) tem relevância para o processo de construção do saber (Veras & Ferreira, 2010).

De acordo com Wallon (1941), o progresso da afetividade, em seu desenvolvimento, começa em uma base orgânica até se tornar cada vez mais relacionado ao meio social. Trata-se de um processo com raízes na infância e que perdura até a fase adulta, porém com dinâmica e complexidade maiores. Especificamente, as teorias de pedagógicas com foco no sujeito atribuem à interação entre aluno-professor e aluno-objeto um peso representativo na construção do conhecimento (Muzikani, 1996).

Além disso, a emergência de metodologias ativas, a maior predisposição dos estudantes à um processo de ensino mais independente e contextualizado transformou o professor em um agente de estímulo (Moran, 2015), o que atribui à relação e a forma como o sujeito de aprendizagem se relaciona com o professor e o objeto uma importância ímpar (Vendruscolo & Bercht, 2015).

A questão central consiste na predominância das abordagens sócio-cultural, comportamentalista, interacionista e humanista como base para o processo de ensino-aprendizagem. Nessas abordagens, o aluno figura como sujeito na construção do conhecimento e a forma como ele interage afetivamente com o conteúdo e o professor pode afetar no comprometimento do estudante com a construção do conhecimento e por conseguinte na eficiência do processo de ensino e aprendizagem (Móran, 2015).

Diante desse contexto, o presente estudo buscou responder o seguinte problema: **Qual a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis acerca do efeito da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?** O objetivo geral foi identificar a percepção do estudante quanto ao papel da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto realizou-se um estudo descritivo, do tipo *survey* e abordagem quali-quantitativa com uma amostra de 149 estudantes de Ciências Contábeis de uma das maiores universidades privadas do Brasil.

A análise do papel da afetividade no processo de ensino emerge como tema de grande relevância, tendo em vista a sinalização de estudos anteriores de que as relações afetivas entre



o estudante-professor e estudante-conteúdo afetam em alguma medida o modo como o sujeito de aprendizagem recebe, processa e transforma em conhecimento (Beck & Raush, 2014; Vendruscolo & Berth, 2015). Além disso, os afetos positivos/negativos podem afetar no nível de comprometimento e motivação dos estudantes, fortalecendo ou fragilizando a eficácia do processo (Veras & Ferreira, 2010; Barbosa Neto, 2016).

Deste modo, o presente estudo se torna relevante, pois evidenciou como o estudante de Ciências Contábeis percebe a afetividade dentro do contexto acadêmico e seus efeitos no comprometimento, motivação, desempenho etc. Compreender essa percepção pode contribuir com coordenadores e gestores no sentido de treinar o corpo docente a desenvolver métodos e estratégias didáticas que estimulem os estudantes. Por outro lado, contribui com os professores no sentido de entenderem que o tecnicismo das abordagens pedagógicas tradicionais, focadas no professor, não deve ser descartado, porém, deve se atentar para o fato de que o afeto do estudante pelo professor, conteúdo, instituição influenciam na forma de agir ao longo da disciplina e curso. Essas relações não devem ser promíscuas, permissivas e que não atenda ao objetivo inerente do ensino superior que é formar um cidadão com habilidades e competências técnicas e relacionais que os permitam desenvolver adequadamente uma atividade profissional.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva Walloniana

Segundo Mahoney & Almeida (2005, p.12) o processo de ensino-aprendizagem consiste em “duas faces da mesma moeda” em que ‘o relacionamento interpessoal (professor-aluno) é determinante”. Isso porque conforme Albuquerque (2010), o professor é uma variável importante no processo de ensino-aprendizagem já que figura como elo de conexão entre o educando, conteúdo e a instituição. Mahoney & Almeida (2005, p.12) complementam que, sendo um processo de interação entre sujeitos e seu meio, os afetos (positivos/negativos) são fatores chaves. As autoras destacam ainda que:

#### No pólo ensino

- A confiança na capacidade do aluno aprender é indispensável;
- Ensinar é promover o desenvolvimento do estudante e o seu próprio;
- O fazer didático exige diferentes saberes que são desenvolvidos ao longo do tempo decorrente de um processo de integração cognitiva-afetiva;
- Os afetos fazem parte de todo o processo de ensino variando em seu nível/extensão e tipos em função do contexto;

#### No pólo aprendizagem

- O aluno possui motivos diferentes para estar na escola;
- Suas características se diferenciam em função do nível de desenvolvimento;
- Possuem um “saber” prévio a partir da sua experiência (de vida e acadêmica);
- As dimensões afetiva-cognitiva-motora funcionam de forma integrada.

O que se depreende dessa definição é que enquanto o ensino é a etapa focada no processo de transmissão do conteúdo, a aprendizagem estará atenta à recepção e processamento, mas em ambos os lados, as abordagens pedagógicas tradicionais serão limitadas para o alcance dos objetivos (Libâneo, 2005).

Destacado que as emoções são indispensáveis já que o ensinar-aprender refere-se a um processo de interação social entre aluno e professor, compreendê-las dentro desse contexto é essencial. As teorias do desenvolvimento da criança foram essenciais para a proposição das teorias pedagógicas vigentes. Dentre essas, Vigotsky, Piaget e Wallon se destacaram



(Muzikami, 1986). Dado o objetivo do estudo, a Teoria Walloniana foi privilegiada em função de suas contribuições para o debate acerca da afetividade (Ferreira & Acioli-Régner, 2010).

De acordo com Wallon (1995) a criança constitui-se de um ser que possui potencial genético, típico da espécie humana e o ambiente em que está inserido o proporcionará em menor ou maior grau, o seu desenvolvimento. Nesse processo, os sentimentos gerados na criança têm um papel de conector entre o ensino e a aprendizagem. Segundo a Teoria do Desenvolvimento de Wallon, a afetividade consiste:

“como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.” (Ferreira & Acioly-Régner, 2010, p.26)

Wallon (1995, 2007) defende ainda que essa afetividade decorrerá de um processo dialético em que fatores biológicos e sociais interagirão ao longo da vida do indivíduo de modo a se definir o seu caráter, caracterizado nesse contexto, como a forma como os indivíduos reagem a determinados eventos. Nas palavras de Mahoney & Silva (2005), define-se como a disposição do indivíduo a reagir positiva ou negativamente a partir de estímulos externos ou internos.

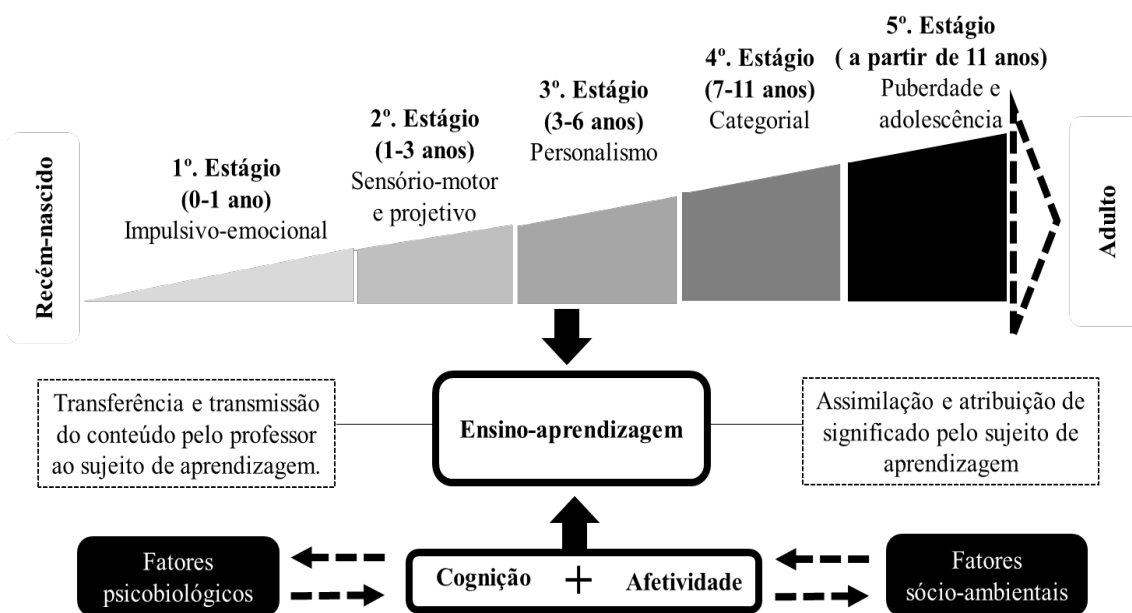
Mahoney & Almeida (2005) complementam ainda que a afetividade se divide em três níveis: (i) emoção; (ii) sentimento e (iii) paixão. A **emoção** é a expressão inicial, dada, em geral de forma corporal. A emoção fará com que as pupilas, músculos se contraiam ou dilatam dependendo do tipo (medo, alegria, raiva, ciúmes, etc.). Observa-se que é a conexão entre o contato com o estímulo, seu processamento e a reação. A emoção é o gatilho para a reação do indivíduo ao estímulo. O **sentimento** refere-se àquele nível em que não necessariamente o indivíduo reagirá visível e fisicamente. Uma pessoa pode receber um estímulo, desenvolver afetos que serão processados e, parcimoniosamente reagir. Mahoney & Silva (2005) observam que os adultos têm maior capacidade de lidar com os afetos e mantê-los no nível do sentimento, pois compreendem que sua expressão em níveis mais transparentes pode gerar implicações para as relações sociais. Já a **paixão**: “revela aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção; não aparece antes do estágio do personalismo (3-6 anos de idade); caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade.” (Mahoney & Almeida, p.21-22, 2005). A despeito de se defender que o fator biológico, orgânico é inato, Wallon argumenta que a partir dessa natureza, o meio em que o indivíduo se desenvolve “moldará” o *modus operandi* da expressão dos seus sentimentos (Wallon, 1995).

Mahoney & Almeida (2005) afirmam ainda que a cognição é outro conceito relevante no debate sobre afetividade e o processo de ensino-aprendizagem. Ela define-se a partir da capacidade receber, processar e assimilar o conjunto de experiências vivenciadas (afetivas, físicas, sociais, etc.). É o desenvolvimento da cognição, que tem suas origens, também orgânica, que possibilitará aos indivíduos compreender o estímulo recebido identificando-o, definindo-o, classificando-o e construindo o seu próprio significado (Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

De acordo com a Teoria Walloniana, as pessoas passam por cinco estágios de desenvolvimento (Figura 1) e, em todos eles, a afetividade e a cognição caminharão em um processo dialético, formando o caráter dos indivíduos e sua capacidade de compreender, interpretar e reagir aos estímulos internos/externos.

No estágio inicial, no primeiro ano de vida, a aprendizagem ocorre exclusivamente a partir do contato com o outro. Os estímulos e reações se dão a partir do tato, audição, visão e paladar (sentidos). No 2º. Estágio, a criança já desenvolve uma maior coordenação motora, a visão, linguagem verbal e audição se transformam em canais de transmissão e recepção de suas experiências com o mundo, possibilitando-a questionar de modo a compreender. O ensino-aprendizagem nesse estágio decorrerá do repertório de experiências vividas e que possibilite à criança diferenciar os conteúdos e objetos com os quais mantiveram contato.

No 3º. Estágio, a criança já a distingue do outro, nessa etapa que o ciúmes e o egoísmo evidencia-se, sobretudo naqueles em que o convívio com outras crianças é limitado ou inexistente. Nessa etapa, aprendizagem ocorre a partir da diversidade das atividades e sua possibilidade de escolha pela criança daquelas que mais a estimula. Em muitos casos, o não será dado como resposta pela criança e compete ao tutor, monitor ou responsável saber mediar adequadamente as situações. O respeito à criança, a sua valorização, estímulo à socialização (com crianças de idades variadas) e o contato com a negação às suas vontades são essenciais para que os afetos desenvolvidos potencializem sua aprendizagem.



**Figura 1 – Etapas de desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem segundo Henry Wallon.**

Fonte: Elaborado a partir de Wallon (1995, 2007), Mahoney & Almeida (2005)

No 4º. Estágio, a capacidade de diferenciação se aguça, e o potencial de exploração mental aumenta. Nessa etapa, o desenvolvimento da abstração, da exploração mental, classificação e agrupamento de objetos o possibilita a compreender o mundo em maior amplitude. Coincidente com o início da vida escolar, o desenvolvimento da aprendizagem deve se dar pela diferenciação entre os diversos estímulos (imagens, objetos, ideias, etc.). Nessa etapa, a consideração do conhecimento prévio do estudante pode gerar afetos (positivos ou negativos) e que contribuirão ou prejudicarão o processo. Por fim, dada a iniciação da aprendizagem (primeiros anos da vida escolar), é possível que haja uma inépcia inicial por parte do estudante já que ele estará a aprender algo novo, logo, é importante considerar as individualidades dos mesmos nesse processo já que nem todos demonstrarão a mesma capacidade de adaptação e reprodução do conteúdo transmitido (Mahoney & Almeida, 2005).



O último nível, 5º Estágio, é o da transformação, do início da puberdade. Período em que as mudanças físicas e psicológicas se intensificam. Nesse estágio, o adolescente buscará a explorar o mundo de forma autônoma e independente, tentando compreender o mundo a partir do “confronto, autoafirmação, questionamentos”. Esse processo se dá a partir da interação com seus pares, apoiando ou não, confrontando permanentemente o que vivencia com o que ouve, vê e sente em suas experiências acadêmicas. Mahoney & Almeida (2005) destacam que nesse estágio, o instrumento de aprendizagem predominante em termos afetivos é a oposição, o confronto, principalmente por se tratar da fase em que o estudante está construindo sua identidade e definindo o grupo do qual participará.

A despeito da Teoria Walloniana negligenciar a fase adulta, por se tratar de uma teoria do desenvolvimento da criança, o adulto será reflexo das construções e experiências vividas até então. Como na fase adulta, o estudante já terá seus princípios, valores e caráter formado (Wallon, 1995), significa dizer que nessa etapa seus potenciais e limitações estarão nítidos e a forma como ele lidará com o processo de ensino-aprendizagem estará relativamente definida. Entretanto, o afeto nessa etapa terá papel essencial seja no acolhimento do sujeito. Esse acolhimento, seja pelo professor, demais alunos e instituição tem papel central, pois figura como uma espécie de gatilho psicoemocional que afetará em sua motivação. Destaca-se que o acolhimento apresentado por Mahoney & Almeida (2005) não se confunde com paternalismo ou infantilização do processo, pois como observam as autoras, espera-se dos estudantes na fase adulta que assumam as “responsabilidades pelas consequências de seus valores e atos”.

## 2.2. Comprometimento e processo ensino-aprendizagem

Não se tem um consenso sobre o conceito de comprometimento. Segundo Meyer, Allen & Gellatly (1990) há uma evolução de definições de comprometimento, existindo diversas abordagens sobre o respectivo termo. No dicionário Houaiss (2009) a palavra comprometimento está associada a dois aspectos: a) relacionado à ideia de ocorrência de ações que impedem ou dificultam a consecução de um determinado objetivo. Por exemplo: “a meta de estudar no fim de semana foi comprometida por outros compromissos...”. b) relacionado a engajamento, envolvimento. Por exemplo: “o aluno é comprometido com os estudos”.

Salancik (*apud* Mowday, Porter e Steers, 1982) define o comprometimento numa perspectiva comportamental, conceituando-o como um estado de ser em que o indivíduo crê que suas ações sustentam as atividades de seu próprio envolvimento. Para Klein, Molloy e Cooper (2009) há três perspectivas de definir comprometimento que procuram não confundilo com outros fenômenos: comprometimento como uma atitude (*attitude*); comprometimento como uma força (*force*); e comprometimento como um vínculo (*bond*).

No contexto educacional, Felicetti e Morosini (2010, p. 25) definem o comprometimento com a aprendizagem, como “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”. Para corroborar, as autoras citam a definição de Engers e Morosini (2007) que inferem comprometimento discente com a aprendizagem constitui o envolvimento deste com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem.

Nesse contexto, Astin (1984) desenvolveu a Teoria do Envolvimento, onde ele define comprometimento do estudante como o quanto de energia física e psicológica que o estudante destina à experiência acadêmica. Ou seja, um estudante comprometido é aquele que tem



participação efetiva nas atividades escolares, tanto dentro como fora da sala de aula, e que levam a resultados mensuráveis (Harper & Quaye, 2009).

A Teoria do Envolvimento de Astin ressalta a participação ativa do aluno, se ele está motivado e quanto tempo e energia ele dedica ao processo de aprendizagem. A Teoria do Envolvimento destaca que o mais precioso recurso institucional pode ser o tempo do estudante.

Contudo, além do tempo dispendido pelo estudante nas atividades acadêmicas, Pace (1979) ressalta que é preciso também mensurar a “qualidade do esforço”. Assim, além da quantidade de esforço, também deve-se atentar para a qualidade do esforço que os estudantes dispõem por meio das facilidades e oportunidades disponibilizados pela instituição. Como “qualidade de esforço”, entende-se os caminhos que o aluno utilizará para usufruir da melhor forma dos recursos da instituição. Assim, para aprender, é preciso que os alunos dispendam uma quantidade de tempo (abordagem quantitativa) e esforço (abordagem qualitativa).

Da Rocha e Gueller (2013) ponderam que a relação do comprometimento dos alunos com relação a sua aprendizagem está impregnada de diferentes fatores. Entre esses fatores, os autores citam alguns: interesse, motivação, confiança e a perseverança que são componentes do domínio afetivo. E todos estes fatores estão também relacionados com a afetividade, uma vez que um aluno com afeto positivo ao meio educacional que está inserido, se compromete mais com seu processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, Felicetti (2011) realizou um estudo que buscou analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI com a sua aprendizagem, e os impactos que esse novo acadêmico pode desencadear na Universidade e na sociedade. A questão da qualidade na educação superior é abordada sob as dimensões estabelecidas por Harvey (2011): entrada, processo e resultado. A autora comprovou que os resultados reais ou potenciais na formação do egresso do PROUNI estão relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada no curso de graduação de Ciências Contábeis de uma instituição particular do município de Belo Horizonte (MG), Paiva, Santos, Barros, & Melo (2013) procuraram analisar as possíveis relações entre competências docentes e comprometimento discente, na percepção 33 alunos. Adaptando as dimensões validadas por Medeiros (2003) no campo do comprometimento organizacional, os autores verificaram que o comprometimento se sustenta, basicamente, nas dimensões “recompensas e oportunidades” e “afetiva”. Tal fato evidencia que a escolha e permanência do aluno no curso relaciona-se à sua identificação com ele e, principalmente, à sua percepção de seus esforços rumo à aprendizagem serão revertidos em benefício próprio, principalmente em termos de inserção e/ou reposicionamento no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, observa-se que, embora não seja possível alterar o perfil do aluno ingressante, as instituições de ensino podem identificar áreas onde melhorias em relação ao ensino podem ser realizadas. E o estudo dos aspectos relacionados à afetividade pode suscitar novas práticas educacionais que permitam ao aluno um maior comprometimento com sua aprendizagem, obtendo melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente tendo uma formação de melhor qualidade, bem como aumentando a qualidade da própria instituição.

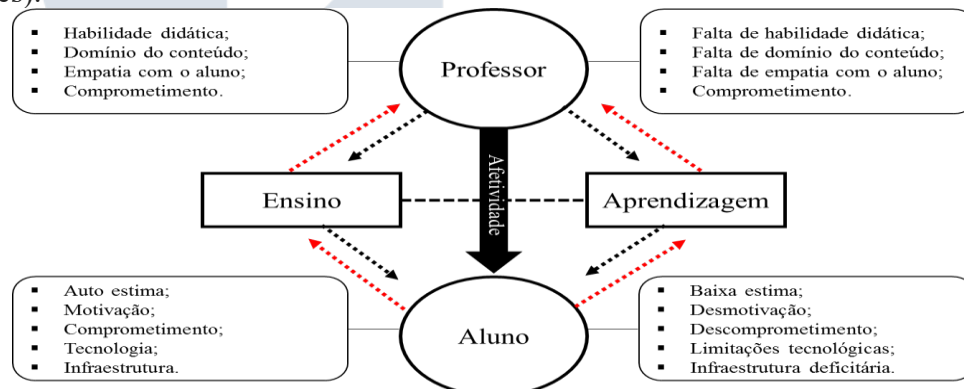
### 2.3. Afetividade no ensino superior: pesquisas recentes

De acordo com Ribeiro (2010), apesar de diversos textos científicos e relatórios de órgãos governamentais evidenciarem que a afetividade é considerada relevante para o

processo educacional tanto no ensino fundamental, quanto no médio ou no superior, existe uma negligência por parte do professor quanto ao papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem e comprometimento. Entretanto, mesmo com poucos estudos empíricos sobre o tema, algumas evidências podem ser encontradas na literatura, sobretudo no contexto do ensino superior, tais como:

- Quando os agentes (aluno-professor) buscam o desenvolvimento de afetos positivos, a experiência de aprendizagem tende a ser mais efetiva. (Veras & Ferreira, 2010);
- As afetividades têm papel relevante na motivação do estudante, logo, terá efeito no comprometimento e no processo de ensino-aprendizagem (Santos & Silva, 2013);
- As estratégias didáticas, o relacionamento aluno-professor e a utilização de tecnologia são relevantes para a motivação e o processo de ensino-aprendizagem (Vendruscolo & Bercht, 2015);
- O processo de ensino-aprendizagem depende de fatores múltiplos, entre eles a relação aluno-professor, motivação, estratégias didáticas, auto estima, etc (Oliveira & Kottel, 2016);
- Inflexibilidade, inferiorização do sujeito de aprendizagem, comportamentos racistas e desconsideração das condições psicológicas do estudante geram afetos negativos, distanciamento do aluno e prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem (Souza & Ribeiro, 2017);
- A consideração das demandas estudantis em termos de melhorias do processo didático-pedagógico, bem como o fomento a um ambiente dinâmico e que estimule o estudante potencializa o processo de ensino e aprendizagem (Beni *et al.*, 2017).

Dessas evidências, pode-se deduzir que a afetividade dependerá de fatores subjetivos do professor (habilidade didática, domínio do conteúdo, etc.) e aluno (auto estima, motivação, comprometimento etc.), bem como ambientais (infraestrutura, e estratégias de estímulo aos estudantes).



**Figura 2 – Fatores influenciadores do processo de ensino-aprendizagem**

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme se verifica na Figura 2, a afetividade será determinada em grande medida pela experiência interacional entre aluno-professor (instituição e conteúdo, inclusive). Essa interação poderá afetar positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem, pois variáveis como a empatia do professor pelo aluno, sua habilidade didática e comprometimento com o processo pode afetar, por conseguinte na autoestima, motivação e comprometimento do aluno. Por sua vez, o professor pode ainda fazer com que a experiência vivida pelo aluno seja potencializada a partir da utilização da tecnologia e infraestrutura disponível desenvolvendo atividades que estimulem a participação, interação e um comportamento ativo do estudante. Entretanto, esse processo não é unilateral, pois o aluno como sujeito de aprendizagem receberá, processará e retornará ao professor os estímulos recebidos. Desse modo, a despeito





do professor ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e a forma como ele interage com o estudante afetar no seu comportamento, fatores como baixa estima, desmotivação e descomprometimento pode prejudicar o processo, mesmo que o professor tenha desenvolvido apropriadamente seu papel. Wallon (2005) observa que ultrapassada a fase da adolescência, o estudante deve compreender que é responsável pelos seus atos e escolha, inclusive, quanto ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essa construção se inicia nas fases anteriores, pois será o período onde a formação do caráter e da sua relação com a aprendizagem se constituem (Wallon, 1995; 2005).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo classificou-se como descritivo, do tipo *survey* e com abordagem quantitativa. De acordo com Cooper & Schindler (2003), as pesquisas descritivas buscam evidenciar características específicas sobre o fenômeno ou objeto estudado de modo que se possa compreender melhor seu funcionamento e dinâmica. Além disso, possibilita conhecer a opinião ou percepção de determinada amostra de sujeitos de pesquisa, de modo que se possa posteriormente, *a posteriori*, testar-se hipóteses associadas (Malhotra, 2006). No presente estudo buscou-se descrever as características de 149 estudantes de Ciências Contábeis de uma das maiores universidades privadas do país, bem como a suas percepções e opiniões acerca do efeito da afetividade sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos procedimentos, classificou-se como *survey* ou levantamento. Estudos desse tipo utilizam, em geral, questionários, roteiros de entrevistas com vistas a se compreender a opinião de determinados sujeitos de pesquisa acerca do fenômeno estudado (Cervo, Bervian, & Da Silva, 2006). Especificamente, elaborou-se um questionário com 26 perguntas fechadas e uma aberta com vistas identificar e analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis acerca da importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem. Os dados foram coletados no período de 15 de outubro a 15 de novembro através de coleta eletrônica e presencial que utilizou o instrumento elaborado a partir da literatura prévia. Para a utilização do instrumento realizou-se um pré-teste no período de 05 a 14 de outubro e foram realizados ajustes nas perguntas e forma de apresentação de modo a se melhorar a qualidade das perguntas.

Por fim, quanto à abordagem do problema, o presente estudo classificou-se como quantitativo, pois se utilizou basicamente de estatística descritiva e inferencial para se analisar os dados. Segundo Raupp & Beuren (2006), as pesquisas quantitativas são aquelas que se utilizam de métodos quantitativos e matemáticos para a análise dos dados. Seu objetivo é evidenciar características e testar hipóteses prévias acerca do fenômeno estudado.

Como técnicas de análise de dados, se utilizou da estatística descritiva e do Teste de Independência do Qui-quadrado, Teste de diferenças entre médias e medianas (Kruskall-Wallis). A utilização dos respectivos testes se deu em decorrência dos dados se referirem a variáveis categóricas e que por natureza tendem a não atender aos pressupostos exigidos para testes paramétricos (Siegel & Castellan Jr, 2006) com a finalidade de se analisar a associação e homogeneidade das respostas apresentadas pelos participantes do estudo.

### 4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

#### 4.1. Características dos participantes do estudo

Inicialmente analisou-se as características dos participantes do estudo (Tabela 1). Verificou-se que 71,81% das participantes da amostra são do gênero feminino, reforçando a predominância de mulheres matriculadas nos cursos de Ciências Contábeis (Beck & Rausch,



2014; Vendruscolo & Bercht, 2015; Barbosa Neto, 2016). Essa distribuição tende a mudar o cenário da Contabilidade nos próximos anos em termos de participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo dados do último levantamento realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) em 2013, 41,22% dos profissionais registrados e ativos até aquele ano eram do gênero feminino e com tendência de crescimento da proporção de mulheres comparativamente aos homens. Para justificar a afirmação, o CFC comparou com os dados 2003 em que as mulheres representavam 34,07%.

**Tabela 1 – Características socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa**

	Período	1o e 2o	%	3o e 4o	%	5o e 6o	%	7o e 8o	%	Total	%
	n	34	22,82	21	14,09	35	23,49	59	39,60	149	100,00
Gênero	Masculino	9	26,47	9	42,86	7	20	17	28,81	42	28,19
	Feminino	25	73,53	12	57,14	28	80	42	71,19	107	71,81
Idade	<= 21	26	76,47	16	76,19	11	31,43	3	5,08	56	37,58
	> 21 <= 25	6	17,65	1	4,76	10	28,57	30	50,85	47	31,54
	> 25	2	5,88	4	19,05	14	40,00	26	44,07	46	30,87
Ensino médio	Pública	29	85,29	14	66,67	30	85,71	47	79,66	120	80,54
	Privada	5	14,71	7	33,33	5	14,29	12	20,34	29	19,46
Idade	Solteiro	34	100,00	19	90,48	28	80,00	47	79,66	128	85,91
	Casado	-	-	2	9,52	5	14,29	9	15,25	16	10,74
	Outros	-	-	-	-	2	5,71	3	5,08	5	3,36
Ocupação	Empregado	7	20,59	4	19,05	15	42,86	28	47,46	54	36,24
	Estagiário	9	26,47	10	47,62	12	34,29	14	23,73	45	30,20
	Autônomo	2	5,88	3	14,29	3	8,57	6	10,17	14	9,40
	Outros	16	47,06	4	19,05	5	14,29	11	18,64	36	24,16
Renda Familiar (Sal.min.)	Até 2	10	29,41	1	4,76	4	11,43	12	20,34	27	18,12
	3 a 5	18	52,94	11	52,38	22	62,86	28	47,46	79	53,02
	6 a 10	5	14,71	6	28,57	9	25,71	16	27,12	36	24,16
	11 a 20	1	2,94	3	14,29	0	-	3	5,08	7	4,70
Forma de financiamento	País	5	14,71	6	28,57	7	20,00	6	10,17	24	16,11
	Estudante	3	8,82	5	23,81	13	37,14	9	15,25	30	20,13
	Bolsa	23	67,65	5	23,81	14	40,00	33	55,93	75	50,34
	Outras	3	8,82	5	23,81	1	2,86	11	18,64	20	13,42

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: \*\*\*, \*\*, \* Estatisticamente significativo aos níveis e  $p < 0,001$ ,  $p < 0,05$  e  $p < 0,10$ . O Teste de Independência do Qui-quadrado evidenciou que existe associação entre **Período vs Idade** ( $\chi^2 - 24,569^{***}$ ), **Período vs Estado Civil** ( $\chi^2 - 7,450^{***}$ ), **Período vs Ocupação** ( $\chi^2 - 10,228^{***}$ ).

Em termos de faixa etária, em média os estudantes participantes da amostra têm 23,93 anos (e a mediana de 22), sendo que o coeficiente de variação foi de 24,73%, sugerindo uma homogeneidade entre o grupo. As mulheres possuem em média 23,71 anos, enquanto os homens, uma média de 24,49 anos. Apesar da diferença relativa entre as idades médias dos homens e mulheres, essa não foi considerada significativa conforme o Teste Kruskal-Wallis ( $\chi^2 - 1,225 \mid p - 0,268$ ). Conforme se verifica na Tabela 1, 69,13% dos estudantes possuem faixa etária igual ou inferior a 25 anos, destacando-se que nessa amostra, o estudante mais jovem possuía 18 anos. Comparando as médias das idades entre os períodos (**G1** – 1º e 2º períodos, **G2** – 3º e 4º períodos, **G3** – 5º e 6º períodos e **G4** – 7º e 8º períodos) verificou-se diferenças estatisticamente significativas ao nível de significância de 1%. Os estudantes do 1º e 2º períodos possuem em média 20 anos, os do 3º e 4º períodos possuem em média 22 anos e os do 5º ao 8º (G3 e G4), possuem em média 26 anos. Essas evidências em termos de faixa



etária acompanham os estudos anteriores que analisaram tais tipos de dados, destacando-se Beck & Rausch (2014), Vendruscolo & Bercht (2015) e Barbosa Neto (2016).

Além disso, observou-se que 80,54% dos estudantes participantes da amostra cursaram o ensino médio em escolas públicas, 71,14% possuem renda familiar até 5 salários mínimos, 66,24% desenvolvem atividades remuneradas como estagiário ou empregado e 63,76% deles utilizam bolsa ou financiamento público para financiar os estudos. Verificou-se, ainda, que existe uma associação entre o período em que o estudante se encontra e possui ou não uma ocupação, o que é um indicativo positivo no sentido de que, à medida que avançam no curso, a empregabilidade aumenta. Uma questão relevante quanto ao perfil socioeconômico dos participantes dessa amostra refere-se ao efeito das políticas públicas em termos de inclusão no ensino superior de famílias que antes eram excluídas do sistema. Apesar de todas as críticas em termos do efeito das políticas de acesso no ensino superior (Carmo, Chagas, Filho, & Rocha, 2014), a proporção de pessoas desse público no ensino superior (Classes C, D e E) é significativa e tem um efeito positivo, pois afeta no potencial de renda futuro dessas famílias (Queiroz, et al., 2013; Carmo, Chagas, Filho, & Rocha, 2014).

#### 4.2. Analisando os indicadores de comprometimento

Posteriormente analisou-se os indicadores de comprometimento dos estudantes participantes da amostra (Tabela 2). Para Engers e Morosini (2007) o comprometimento discente com a aprendizagem constitui o envolvimento deste com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem. Astin (1984) desenvolveu a Teoria do Envolvimento, na qual ressalta que um estudante que gasta energia estudando, participando de organizações estudantis, e se relacionando com membros da faculdade e seus pares têm maiores progressos na aprendizagem que aquele que não possui tais atitudes.

Nesse sentido, ao procurar identificar o envolvimento dos alunos de Ciências Contábeis nas atividades relacionadas à aprendizagem, verificou-se que a 66,44% dos estudantes declararam se dedicar aos estudos até 4h além das horas em sala de aula por semana. Em termos de distribuição entre os períodos, verifica-se no início do curso (1º e 2º), 47,05% dos alunos dessa amostra declararam estudar mais do que 4h além daquelas dedicadas em sala de aula. Apesar de não haver uma relação de causalidade determinística entre as horas de estudo e o desempenho do estudante, Barbosa Neto (2016) evidenciou uma correlação positiva e significativa entre o desempenho do estudante e o seu comprometimento. Analisando a distribuição de frequência da quantidade de disciplinas em que foi reprovado, verificou-se que 54,36% dos estudantes nunca sofreram uma reprovação. Entretanto, pode-se verificar que 18,79% sofreram 3 ou mais reprovações. A reprovação é um problema permanente no processo de ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo que indica que o aluno não está preparado para avançar às demais etapas do curso, ela pode servir como um desestímulo aos estudantes (Muzikami, 1986; Libâneo, 2005).

Em termos emocionais, a reprovação pode afetar a autoestima do estudante, proporcionando-lhe uma experiência negativa no processo de ensino gerando um bloqueio ou empecilho ao processo de ensino-aprendizagem (Muzikami, 1986). Não significa que se trata, entretanto, de algo negativo. Wallon (1995 e 2007) observa que, na fase adulta, o indivíduo deve estar apto a assumir as responsabilidades pelas suas escolhas. Logo, o que se deve questionar é: Até que ponto o professor construiu um ambiente saudável e que proporcionou uma chance de aprendizagem a todos? Como o conjunto de práticas utilizadas possibilitou a todos que assimilassem o conteúdo para que fossem avaliados com equidade? O professor preocupou-se com as características individuais dos alunos de modo que pudessem conseguir

compreender apropriadamente o conteúdo? Essas questões, apesar de serem polêmicas e não possuírem respostas prontas, precisam ser refletidas e buscadas respostas para as mesmas (Muzikami, 1986; Libâneo, 2005; Mórán, 2015).

No que se refere ao desempenho médio declarado, observou-se que 83,99% dos estudantes afirmaram ter notas médias superiores a 70 (70%), equivalente ao conceito C. Destes, apenas 6,71% declararam ter notas entre 90 e 100. Apesar disso, existe uma parcela significativa de alunos com desempenho mínimo esperado, o que pode ser um indicativo de baixo comprometimento. Como já mencionado, existem evidências de que os alunos mais comprometidos tendem a ter melhores desempenhos (Barbosa Neto, 2016), porém, os processos de avaliação tradicionais padecem de limitações que precisam de atenção (Masetto, 2005; Mórán, 2015). Dentre essas limitações, a desconsideração da avaliação como um processo permanente e não estanque que considere apenas o desempenho da “prova” é uma questão séria. Morán (2015) afirma que o modelo tradicional de ensino, considera a educação como algo padronizável e com resultados esperados igualmente lineares. Porém, essa perspectiva desconsidera por exemplo características sócio-cognitivas dos estudantes, e isso, pode, segundo Wallon (1995, 2007) ter efeito adverso no processo de ensino, pois pode gerar uma experiência negativa ao estudante.

**Tabela 2 – Distribuição de frequência dos indicativos de comprometimentos por período**

		1o e 2o	%	3o e 4o	%	5o e 6o	%	7o e 8o	%	Total	%
Horas de estudos extraclasse	Até 2h	5	14,71	9	42,86	11	31,43	30	50,85	55	36,91
	Entre 2 e 4h	13	38,24	9	42,86	9	25,71	13	22,03	44	29,53
	Entre 4 e 6h	8	23,53	-	-	7	20,00	9	15,25	24	16,11
	Entre 6 e 8h	5	14,71	1	4,76	6	17,14	3	5,08	15	10,07
	Acima de 8h	3	8,82	2	9,52	2	5,71	4	6,78	11	7,38
Quantidade de disciplinas em que foi reprovado	Nenhuma	31	91,18	13	61,90	19	54,29	18	30,51	81	54,36
	Uma	3	8,82	5	23,81	6	17,14	10	16,95	24	16,11
	Duas	0	-	2	9,52	5	14,29	9	15,25	16	10,74
	Três	0	-	1	4,76	3	8,57	9	15,25	13	8,72
	Acima de três	0	-	0	-	2	5,71	13	22,03	15	10,07
Nota média obtida nas disciplinas	0-59	0	-	1	4,76	0	-	1	1,69	2	1,34
	60-69	4	11,76	5	23,81	4	11,43	9	15,25	22	14,77
	70-79	13	38,24	10	47,62	18	51,43	36	61,02	77	51,68
	80-89	14	41,18	4	19,05	10	28,57	10	16,95	38	25,50
	90-100	3	8,82	1	4,76	3	8,57	3	5,08	10	6,71
Atividades complementares desenvolvidas ao longo do curso	Monitoria	0	0%	1	3%	1	2%	7	6%	9	3%
	Extensão	3	7%	1	3%	8	13%	18	14%	30	11%
	Extracurriculares	3	7%	9	26%	11	18%	27	22%	50	19%
	Grupo de estudos	14	33%	7	20%	14	23%	31	25%	66	25%
	Pesquisa	2	5%	2	6%	1	2%	6	5%	11	4%
	Congressos	1	2%	1	3%	4	7%	7	6%	13	5%
	Livros técnicos	11	26%	6	17%	6	10%	15	12%	38	14%
	Outros	9	21%	8	23%	15	25%	14	11%	46	17%
$\mu$ por aluno	1,26		1,67		1,71		2,12		1,77		

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: \*\*\*, \*\*, \* Estatisticamente significativo aos níveis e  $p < 0,001$ ,  $p < 0,05$  e  $p < 0,10$ . O Teste de Independência do Qui-quadrado evidenciou que existe associação entre **Período vs Horas estudadas extraclasse** ( $\chi^2$ - 4,772\*\*), **Período vs Disciplinas reprovadas** ( $\chi^2$ - 35,896\*\*\*), **Período vs Desempenho médio** ( $\chi^2$ - 2,6666\*) e **Período vs Atividades complementares** ( $\chi^2$ - 6,293\*\*).



Ainda sobre os indicativos de comprometimento, observa-se na Tabela 2, que 47,65% dos participantes da amostra desenvolveram mais de uma atividade extracurricular ao longo do curso e que à medida que avançam no curso, adquirem mais experiências nessas atividades. As atividades extracurriculares decorrem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 em que se determina que os projetos pedagógicos dos cursos estimulem a realização de atividades de cunho acadêmico, cultural e artístico que complementem a formação técnica do estudante. Especificamente na instituição estudada, os alunos devem realizar no mínimo 120h de atividades extracurriculares, e essas devem ser distribuídas entre as diversas opções (monitoria, extensão, pesquisa, congressos etc.).

Apesar dessa determinação legal, verifica-se que a prática de formação de grupos de estudos entre os estudantes é recorrente (atividade não obrigatória), além dos casos que declararam ter participado de grupos de estudos como atividades extraclasse (25%), entre os que realizaram mais de uma atividade (47,65%), quase todos participaram de grupos de estudo. Considerando o atual contexto e as características dos atuais estudantes, a predominância da participação em grupos de estudos como forma de reforçar e/ou estratégia de estudo é coerente com um processo de aprendizagem colaborativa. Morán (2015) observa que o desenvolvimento de estratégias didáticas colaborativas pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes no atual contexto. O autor sugere a realização de jogos colaborativos. Observando as evidências apresentadas, essa proposta pode ser uma oportunidade de alinhar os interesses dos estudantes com as suas necessidades de aprendizagem. Por outro lado, além de a utilização de jogos colaborativos serem apropriados de acordo com abordagens pedagógicas modernas (Libâneo, 2005), eles podem propiciar aos estudantes experiências afetivas positivas que estimulem o comprometimento dos mesmos (Veras & Ferreira, 2010; Barbosa Neto, 2016).

Especificamente, verificou-se que 44% dos estudantes mencionaram ter participado de grupos de estudo, 34% afirmaram ter realizado cursos extracurriculares, 20% mencionaram ter participado de projetos de extensão e realizado leituras de livros técnicos além dos solicitados pelo professor. Além disso, 6% mencionaram ter desenvolvido atividade de monitoria, 14% declararam ter participado de congressos científicos e profissionais e 13% participaram de atividades de pesquisa. Essas frequências demonstram uma necessidade de se estimular com maior eficiência as atividades de extensão e pesquisa, pois, tratando-se de uma universidade, o tripé: ensino, pesquisa e extensão deve ser desenvolvido desde a graduação e como se verifica, a participação dos estudantes de graduação ainda é pequena. Uma das explicações referem-se ao fato de a maioria dos estudantes desenvolverem atividade profissional remunerada. Conforme reportado por Barbosa Neto (2016), o tempo figura como um limitador do envolvimento e comprometimento do estudante. Como se trata de uma área com alta empregabilidade, a maioria dos estudantes desenvolvem atividade remunerada como empregada ou estagiário. O desenvolvimento dessas atividades, gera um paradoxo, pois pode contribuir com a formação do estudante, porém reduz o tempo disponível para se dedicar aos estudos e atividades extracurriculares.

#### 4.3. Mas a afetividade importa no processo de ensino/aprendizagem?

Por meio da Tabela 3 é possível observar as médias das concordâncias/discordâncias das questões relacionadas à afetividade. Em termos gerais, verificou-se certa homogeneidade das respostas, pois a média foi de 3,73 ( $\approx 4$  – Concordo parcialmente) com mediana de 3,69 e coeficiente de variação de 15%. Entre as questões com maior concordância destacaram-se: (1) Q21 - Quando o conteúdo da disciplina é algo que eu gosto ou tenho interesse (afeto



positivo) eu me dedico mais, (2) Q5 - Quando o professor é atencioso eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo, (3) Q9 - Quando o professor é organizado eu tenho mais facilidade em compreender e aprender o conteúdo, (4) Quando o conteúdo da disciplina é algo que gosto ou tenho interesse (afeto positivo) eu tenho um desempenho maior e (5) O professor figura como um mediador e direcionador da aprendizagem do aluno.

Isso significa que na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis participantes da amostra, possuir um afeto positivo pela disciplina tem efeito positivo no comprometimento e no desempenho, o que é coerente com a teoria utilizada. Segundo Mahoney & Almeida (2005) a afetividade contribui para que se estimule o estudante a se envolver e comprometer com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a despeito de não ser algo padronizável, o professor deve buscar utilizar estratégias didáticas que gerem uma experiência positiva para o estudante. Além disso, os estudantes consideraram que o professor é “um mediador e direcionador da aprendizagem do aluno”, e que organização e atenção do professor são fatores que facilitam a aprendizagem do estudante. Essas evidências demonstram que os estudantes são conscientes quanto ao papel do professor no atual contexto, um professor que deve estimular a aprendizagem de modo colaborativo e menos focado na figura do docente (Masetto, 2005). Complementarmente, reforçam que a estratégia didática e o modo como interage com os estudantes é essencial para que o processo seja efetivo, o que é coerente com os trabalhos de Albuquerque (2010), Beck & Rausch (2014), Beni *et al.* (2017).

Entre as questões com menores escores destacaram-se: (1) Q20 - Quando o professor é alguém que eu tenho um afeto negativo eu me dedico mais, (2) Q14 - A reputação da instituição me estimula a estudar, (3) Q15 - A reputação do professor me estimula a estudar, (4) Q16 - Minha “paixão” pelo curso é o principal estímulo para que eu estude e (5) Eu tenho mais facilidade de aprender quando estudo em casa através de livros e literatura recomendada. Excetuando-se a questão 15, em que o escore médio foi de 2,19 ( $\approx 2$  – Discordo parcialmente), os demais scores das outras quatro questões ficaram em torno de 3, que significa não concordo/nem discordo. Em síntese, verificou-se que os estudantes participantes da amostra, não se dedicam mais quando possuem um afeto negativo pelo professor. Na prática, o efeito é o oposto. Comportamentos que gerem afeto negativo no estudante, tendem a desestimular o estudante gerando menor comprometimento e prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem (Souza & Ribeiro, 2017). Além disso, os alunos apresentaram uma percepção neutra quanto à reputação da instituição e do professor, a paixão pelo curso e ao estudo através dos livros. Quanto à reputação, era esperado que os estudantes atribuíssem um escore de concordância maior, pois a reputação é historicamente um parâmetro de atração dos estudantes (Carmo, Chagas, Filho, & Rocha, 2014; Ristoff, 2014), logo, espera-se que seja um fator de estímulo ao comprometimento do estudante. Já o efeito da paixão pelo curso e o estudo dos livros em casa, duas questões emergem. Primeiro que a maioria dos estudantes 87 afirmaram ter escolhido seguramente o curso e 103 estudantes afirmaram que não escolheriam outro curso se tivessem que escolher hoje, 83 destes, mesmo que tivessem recursos financeiros para ingressarem em outro curso. Apesar da indicação de que a maioria dos estudantes estão fazendo o curso de seu interesse, esse “gostar” do curso não os pareceu ser algo que os estimula ou desestimula. No que se refere a neutralidade quanto a ter facilidade de estudar em casa através de livros e literatura recomendada, essa pode decorrer das experiências de aprendizagem pregressas em que o estudar em sala de aula e com foco no que o professor ensina (Libâneo, 2005; Mórán, 2015).

**Tabela 3 – Média do nível de concordância/discordância com as questões sobre Afetividade, ensino-aprendizagem**

Cód.	Perguntas	Geral					Por período				
		$\mu$	$\sigma$	CV	1o e 2o	3o e 4o	5o e 6o	7o e 8o			
Q1	Eu tenho mais facilidade de aprender quando estudo em casa através de livros e literatura recomendada.	3,21	1,22	0,38	3,41	3,00	3,20	3,17			
Q2	O professor tem papel indispensável para que eu aprenda efetivamente um determinado conteúdo.	3,90	1,12	0,29	3,79	3,67	4,03	3,97			
Q3	O aluno é o principal agente no processo de ensino-aprendizagem.	3,91	0,98	0,25	3,94	3,76	3,97	3,92			
Q4	O professor figura como um mediador e direcionador da aprendizagem do aluno.	4,34	0,79	0,18	4,35	4,05	4,40	4,39			
Q5	Quando o professor é atencioso eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo.	4,50	0,85	0,19	4,38	4,57	4,51	4,54			
Q6	Quando o professor é rigoroso eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo, pois me obriga a estudar.	3,27	1,24	0,38	3,24	2,95	3,20	3,44			
Q7	Quando o professor é grosseiro eu tenho mais dificuldade em compreender e aprender o conteúdo.	4,03	1,37	0,34	4,18	3,90	4,03	3,98			
Q8	Quando o professor é desorganizado eu tenho mais dificuldade em compreender e aprender o conteúdo.	4,07	1,38	0,34	4,12	3,90	4,29	3,98			
Q9	Quando o professor é organizado eu tenho mais facilidade em compreender e aprender o conteúdo.	4,50	0,88	0,20	4,53	4,76	4,49	4,39			
Q10	Quando o professor é “gente boa” eu aprendo com mais facilidade.	3,65	1,18	0,32	3,94	4,00	3,43	3,49			
Q11	Quando o professor é “gente boa” eu me dedico mais.	3,56	1,24	0,35	3,97	3,86	3,23	3,42			
Q12	Quando o professor é “admirado” eu me dedico mais.	3,56	1,28	0,36	3,79	3,76	3,29	3,53			
Q13	Quando o professor é “admirado” eu aprendo com mais facilidade.	3,42	1,23	0,36	3,59	3,71	2,97	3,49			
Q14	A reputação da instituição me estimula a estudar.	3,18	1,33	0,42	3,62	3,05	3,11	3,02			
Q15	A reputação do professor me estimula a estudar.	3,20	1,29	0,40	3,24	3,24	2,86	3,37			
Q16	Minha “paixão” pelo curso é o principal estímulo para que eu estude.	3,21	1,36	0,42	3,82	3,00	3,17	2,97			
Q17	O risco de ser reprovado é o principal estímulo para que eu estude.	3,36	1,34	0,40	3,03	3,19	3,43	3,58			
Q18	Meu desejo de ser um profissional de sucesso é o principal estímulo para que eu estude.	4,32	1,05	0,24	4,38	4,62	4,69	3,95			
Q19	Quando o professor é alguém que eu tenho um afeto positivo eu me dedico mais.	3,79	1,21	0,32	3,88	3,86	3,37	3,95			
Q20	Quando o professor é alguém que eu tenho um afeto negativo eu me dedico mais.	2,12	1,11	0,53	1,97	1,90	1,91	2,41			
Q21	Quando o conteúdo da disciplina é algo que eu gosto ou tenho interesse (afeto positivo) eu me dedico mais.	4,56	0,78	0,17	4,65	4,52	4,60	4,49			
Q22	Quando o conteúdo da disciplina é algo que eu não gosto ou não tenho interesse (afeto negativo) eu me dedico menos.	3,59	1,33	0,37	3,06	4,10	3,77	3,61			
Q23	Quando o conteúdo da disciplina é algo que gosto ou tenho interesse (afeto positivo) eu tenho um desempenho maior.	4,42	0,92	0,21	4,59	4,57	4,46	4,24			
Q24	Quando o conteúdo da disciplina é algo que não gosto ou não tenho interesse (afeto negativo) eu tenho um desempenho menor.	3,65	1,22	0,33	3,56	3,62	3,77	3,64			
Q25	Quando o professor demonstra ter empatia comigo eu tenho mais facilidade de aprender.	3,74	1,19	0,32	3,97	3,62	3,57	3,75			
Q26	Quando o professor demonstra se preocupar comigo eu tenho mais facilidade de aprender.	3,88	1,11	0,29	4,09	3,95	3,74	3,81			
Média ( $\mu$ )		3,73	1,15	0,32	3,81	3,74	3,67	3,71			
Mediana (Md)		3,69	1,21	0,34	3,91	3,81	3,66	3,69			
Coeficiente de variação (CV)		0,15			0,15	0,17	0,18	0,14			

**Nota:** \*\*\*, \*\*, \* Estatisticamente significativo aos níveis e  $p < 0,001$ ,  $p < 0,05$  e  $p < 0,10$ . O Teste Kruskal-Wallis evidenciou existir diferenças estatisticamente significativas: Nas comparações entre **G1 vs G2** nas perguntas Q14 ( $\chi^2 - 3,1634^*$ ), Q16 ( $\chi^2 - 6,6388^*$ ) e Q22 ( $\chi^2 - 8,2414^{***}$ ); **G1 vs G3** nas perguntas Q11 ( $\chi^2 - 6,2508^{**}$ ), Q16 ( $\chi^2 - 6,5973^{**}$ ) e Q22 ( $\chi^2 - 9,5762^{***}$ ); **G1 vs G4** nas perguntas Q18 ( $\chi^2 - 12,3747^{***}$ ) e Q22 ( $\chi^2 - 9,2685^{***}$ ); **G2 vs G3** nas perguntas Q18 ( $\chi^2 - 12,0444^{***}$ ) e Q22 ( $\chi^2 - 9,2685^{***}$ ); **G3 vs G4** nas perguntas Q18 ( $\chi^2 - 8,8664^{***}$ ), Q19 ( $\chi^2 - 2,7511^*$ ) e Q20 ( $\chi^2 - 3,0280^*$ ) em que: **G1** (1º e 2º períodos), **G2** (3º e 4º períodos), **G3** (5º e 6º períodos) e **G4** (7º e 8º períodos).

**Fonte:** Dados da pesquisa



Em última análise, verificou-se que as respostas dadas pelos participantes do estudo foram semelhantes entre os períodos. Apenas em alguns casos, conforme observado na Tabela 3, verificou-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Além disso, verificou-se que as questões com maiores e menores escores, tenderam a se repetir entre os períodos (G1 a G4).

Por fim, analisou-se a percepção dos estudantes quanto ao papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. A resposta à esta questão foi obtida suplementarmente a partir da questão aberta que perguntou aos participantes **“Em sua opinião, como a afetividade (gostar ou não do professor, conteúdo e instituição) afeta na efetividade da aprendizagem? Você acredita que ela tem relevância em termos de facilitar ou dificultar a aprendizagem? Justifique com o máximo de informações possíveis”**.

As respostas foram categorizadas e evidenciou-se que 92% dos estudantes percebem a afetividade como um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem. Destes, 73% mencionaram que as afetividades têm efeito direto em sua motivação, e outros 41% mencionaram que a afetividade influencia no seu comprometimento. Essas evidências são coerentes com a proposta de Wallon (1995, 2007) em que afirma que o afeto desenvolvido pelo estudante funciona como gatilho no processo de ensino-aprendizagem gerando maior ou menor envolvimento e assimilação por parte do sujeito de aprendizagem. Desse modo, quando o estudante possui afeto positivo em relação ao professor, ao conteúdo e à disciplina, isso tende a gerar maior comprometimento e, por conseguinte, melhor aprendizagem e desempenho. Por sua vez, conforme esperado, quando o afeto é negativo, o efeito adverso é inerente. Salvo em 8% dos participantes que mencionaram que a afetividade não tem influência relevante no processo de ensino-aprendizagem, quando o ambiente proporciona uma experiência positiva, a tendência é que haja uma maior efetividade. Destaca-se ainda, que analisando tanto a diferença entre gênero e por nível de desempenho, observou-se uma homogeneidade no padrão de respostas na maioria das questões, conforme calculado por meio do Teste Kruskal-Wallis e do baixo Coeficiente de Variação (Tabela 3).

Entretanto, algumas questões foram destacadas pelos participantes. Primeiro que existe uma percepção de que o afeto positivo decorre do atendimento as demandas educacionais dos estudantes. Isso significa que a habilidade didática do professor, a empatia e o acolhimento do aluno no sentido de considerar suas limitações e necessidades psicológicas é coerente com o estudo de Beni *et al.* (2017). Segundo os participantes, gostar do professor, do conteúdo e da disciplina depende da forma como a aula é conduzida. Quando o professor consegue explicar o conteúdo buscando estratégias didáticas que atenda à maioria dos alunos, utilizando uma linguagem compreensível e com uma preocupação com a aprendizagem do aluno, a tendência é que ocorra uma experiência e afeto positivo. E isso independe da reputação do professor ou da instituição. Essas afirmações observadas na pergunta aberta foram corroboradas com as respostas às questões (5, 9, 25 e 26), pois a organização, empatia e preocupação com a aprendizagem do aluno é um fator importante ao processo de ensino aprendizagem. Sem entrar no debate quanto à motivação (motivo da ação) ser algo pessoal e subjetivo, considera-se, que o contexto funcionará como um gatilho que afetará positiva ou negativamente os motivos do estudante agir (motivação), com isso o seu comprometimento com a disciplina tende a aumentar. Essa perspectiva pode ser confirmada a partir do estudo de Souza & Ribeiro (2017), pois comportamentos inapropriados afetam no moral, autoestima e motivação do estudante. Logo, essa experiência negativa pode ter efeito adverso na aprendizagem (Albuquerque, 2010; Veras & Ferreira, 2010).





## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis quanto à influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, realizou-se um estudo descritivo, do tipo *survey* e com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados através de um questionário elaborado a partir da literatura pesquisada e foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2017 em uma amostra de 149 estudantes de Ciências Contábeis matriculados no 1º ao último período (8º) em uma das maiores universidades privadas do país. As técnicas de análise utilizadas foram a estatística descritiva, Testes de Independência do Qui-quadrado e Testes de Diferenças entre as Médias/Mediana (Kruskal-Wallis).

Os resultados evidenciaram que 92% dos estudantes afirmam que a afetividade é relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Essa relevância decorre do efeito estimulador que o professor e instituição exercem sobre o estudante. Os alunos tendem a se comprometerem e dedicarem mais quando sentem que o professor: (i) possui empatia pela turma, (ii) quando se preocupa com a aprendizagem do aluno, (iii) quando a disciplina é algo do interesse do estudante. Entretanto, essa influência do afeto terá maior ou menor peso dependendo da motivação do aluno. Em muitos casos, os estudantes afirmaram que a afetividade tem sim importância ao processo de ensino-aprendizagem, porém a sua vontade em ser um profissional de sucesso e a paixão que têm pelo curso são igualmente importantes, logo, quando existe um afeto positivo do estudante pela instituição, professor e conteúdo, os estudantes tendem a se sentirem mais estimulados, de dedicando e comprometendo mais e obtendo um desempenho melhor.

Esses resultados são coerentes com os apresentados por Veras & Ferreira (2010), Santos & Silva (2013), Vendruscolo & Bercht (2015), Oliveira (2016), Souza & Ribeiro (2017) e Beni *et al.*, (2017). Em termos teóricos, os resultados confirmam a proposta Walloniana em que a afetividade, sendo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser considerada de modo a potencializar a sua efetividade. Como o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos ocorre a partir de estímulos que gerarão afetos positivos ou negativos nos mesmos e eles determinarão a forma como os estudantes se comprometerão ou não com as atividades, compete aos professores considerarem que a utilização de estratégias didáticas que considerem o aluno como sujeito de aprendizagem e o estimule a participar, assimilar e construir conhecimento acerca do objeto de estudo em um perspectiva não tradicional pode contribuir para que o ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

Este estudo contribui com o debate no sentido de trazer evidências sobre a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, debate pouco ocorrido nessa área. Além disso, evidencia que a despeito dos afetos desenvolvidos serem relevantes, não significa que o estudante espera um processo infantilizado, paternalista e que desconsidere a responsabilidade quando aos atos e valores dos mesmos no processo. Nesse sentido, o estudo traz evidências relevantes no sentido de o professor ter que se preocupar com os afetos desenvolvidos e estimulados em sua disciplina, pois essa reflexão possibilitará que ele repense suas práticas didático-pedagógicas buscando estratégias e métodos que possibilitem uma experiência mais estimulante e efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta algumas limitações, a saber: (i) amostra não probabilística, (ii) variáveis de desempenho por autodeclaração, (iii) não utilização de



testes de causalidade (probabilística). Nesse sentido, sugere-se para pesquisas futuras a realização de estudos quali-quantitativos para se compreender melhor quais os mecanismos mais efetivos para o estímulo à afetividade positiva. Além disso, por se tratar de um processo mutável ao longo das experiências anteriores do estudante, há que se compreender se a percepção desse estudante acerca do papel da afetividade se altera. Por fim, entender como se a afetividade é percebida pelos professores de Ciências Contábeis e quais as estratégias utilizadas para que ela seja estimulada positivamente.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. (Dezembro de 2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium: Journal of Education, Technologies, and Health*, 39, 55-71. Acesso em 02 de Março de 2017, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232/5847>
- Astin, A. (September/October de 1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), pp. 518-529. Acesso em 10 de Janeiro de 2018, disponível em <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf>
- Barbosa Neto, J. (2016). *Comprometimento dos estudantes dos cursos de ciências contábeis*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Acesso em 12 de Dezembro de 2017, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-08032017-115527/pt-br.php>
- Beck, F., & Rausch, R. (maio/ago de 2014). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), pp. 38-58. Acesso em 03 de junho de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1970/197037785003.pdf>
- Beni, P., Breno, F., Villela, L., Esteve, R., Jones, G., & Forte, D. (Maio-Ago de 2017). Processo de Ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em administração de empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(2), pp. 345-374. doi:doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.565
- Carmo, E., Chagas, J., Filho, D., & Rocha, E. (mai/ago de 2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), pp. 304-327. doi:dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i240.309
- Cervo, A., Bervian, P., & Da Silva, R. (2006). *Metodologia Científica* (6a. ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Cooper, D., & Schindler, P. (2003). *Métodos de pesquisa em Administração* (7a. ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Costa, R., & Silva, D. (2013). O papel do professor como motivador no ensino de língua inglesa. *III CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, IV SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E I ENCONTRO DO PIBID*, (pp. 217-224). Iporá. Acesso em 16 de Setembro de 2017, disponível em <http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/download/4356/2533>
- Eengers, M., & Morosini, M. (2007). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS.
- Fávero, L., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística multivariada com Excel, SPSS e Stata* (1a. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Felicetti, V. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acesso em 07 de Dezembro de 2017, disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2861/1/000437552-Texto%2bCompleto-0.pdf>



- Felicetti, V., & Morosini, M. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *especial 2*, pp. 23-44. Acesso em 03 de dezembro de 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>
- Ferreira, A., & Acioly-Régner, N. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 36, 21-38. Acesso em 09 de Outubro de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155015820003.pdf>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* (2a. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Harper, S., & Quayle, S. (2009). *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practices approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Harvey, L. (Junho de 2011). Qualidade Analítica Glossário. *Quality Research International* (Copyright Lee Harvey), pp. 14-43. Acesso em 20 de Outubro de 2017, disponível em <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> Page atualizado 8
- Klein, H. J. (2009). Conceptual foundations: construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. Em H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer, *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions* (pp. 3-36). Ohio: Routledge Academic.
- Libâneo, J. (2005). As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. Em J. Libâneo, & A. Santos, *Educação na era do conhecimento em rede & transdisciplinaridade* (1a. ed., pp. 15-58). Campinas, São Paulo: Alínea. Acesso em 5 de Fevereiro de 2017, disponível em <https://xa.yimg.com/kq/groups/13436574/790228301/name/correntes+pedag%C2%A6gicas+li+b%C3%B3neo.pdf>
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, pp. 11-30. Acesso em 15 de Setembro de 2017, disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_abstract&tlng=es)
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada* (4a. Ed. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Masetto, M. (2005). Docência universitária: repensando a aula. Em A. Teodoro, & M. Vasconcelos, *Ensinar a aprender no Ensino Superior* (2a. ed., pp. 61-78). São Paulo: Mackenzie, Cortez.
- Medeiros, C. (2003). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, Departamento de Administração, São Paulo. Acesso em 05 de Novembro de 2017, disponível em [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05042004-105813/publico/Tese\\_Doutorado\\_Medeiros\\_2003.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05042004-105813/publico/Tese_Doutorado_Medeiros_2003.pdf)
- Meyer, J., Allen, N., & Gellatly, I. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), pp. 710-720. doi:<http://dx.doi-org.ez43.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0021-9010.75.6.710>
- Móran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em A. S. Carlos, & E. M. Ofelia, *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. II, pp. 15-33). Ponta Grossa, Paraná: UEPG/PROEX. Acesso em 05 de Outubro de 2017, disponível em <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Muzikami, M. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Oliveira, D., & Kottel, A. (Jan./Dez. de 2016). Determinantes Comportamentais e Emocionais no Processo de Ensino-aprendizagem. *Cadernos Saberes*, 5(6), pp. 1-12. Acesso em 30 de Maio de 2017, disponível em <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/379>



- Pace, C. (1979). *The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities*. AIR 1979 Forum. Speeches/Metting Papers Reports Research.
- Paiva, K., Santos, A., Barros, V., & Melo, M. (2013). Comprometimento Docente e Competências Docentes: um estudo com alunos de ciências contábeis de uma instituição particular. *XXXVI Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração - ENANPAD*, (pp. 1-15). Rio de Janeiro. Acesso em 06 de Setembro de 2017, disponível em [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_EPQ606.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ606.pdf)
- Queiroz, F., Queiroz, J., Vasconcelos, N., Furukava, M., Hékis, H., & Pereira, F. (abr./jun. de 2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 349-369. Acesso em 03 de julho de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538145009>
- Raupp, F., & Beuren, I. (2006). Metodologia Aplicável às Ciências Sociais. Em I. M. Beuren, *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 76-97). São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, M. (Jul-Set de 2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), pp. 403-412. Acesso em 10 de Junho de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3953/395335744012.pdf>
- Ristoff, D. (Nov de 2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação*, 19(3), pp. 723-747. Acesso em 10 de Agosto de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213010.pdf>
- Rocha, L., & Gueller, M. (2013). Fatores que permeiam o comprometimento dos alunos na aprendizagem da Matemática. *I CEMACYC - Congresso de Educación Matemática de América Central Y El Caribe*, (pp. 1-12). Santo Domingo. Acesso em 10 de Janeiro de 2018, disponível em <http://funes.uniandes.edu.co/4073/1/DaRochaFatoresCemacyc2013.pdf>
- Sales, M., & Machado, L. (mai./ago. de 2013). Docência no Ensino Superior: Novo Contexto, Novas Configurações e Representações. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), pp. 500-529. doi:dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p500-529
- Siegel, S., & Castellan Jr., N. (2006). *Estatística Não-paramétrica para Ciências do Comportamento* (Reimpressão ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, C., & Ribeiro, M. (2017). Representações de práticas que afetam negativamente estudantes de Engenharia Civil. *Plures Humanidades*, 18(1), pp. 158-176. Acesso em 05 de Janeiro de 2018, disponível em <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/284/236>
- Vendruscolo, M., & Bercht, M. (jan/abr de 2015). Prática Pedagógica de Docentes no Curso de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. *ConTexto*, 15(29), pp. 113-128. Acesso em 10 de Maio de 2017, disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/53406>
- Veras, R., & Ferreira, S. (set-dez de 2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, 38, pp. 219-235. Acesso em 20 de Jul de 2017, disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018477015.pdf>
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. (H. D. Pinto, Trad.) São Paulo: Nova Alexandria.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.