



UFPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA AO ADOECIMENTO IMINENTE:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ACERCA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM**

THIAGO VINÍCIUS DOS ANJOS

**RECIFE
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA AO ADOECIMENTO IMINENTE:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ACERCA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM**

THIAGO VINÍCIUS DOS ANJOS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco *Campus* Recife como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Kilma da Silva Lima Viana

**RECIFE
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Anjos, Thiago Vinícius dos.

Da Violência Simbólica ao adoecimento iminente: Percepções de estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais acerca dos processos avaliativos da aprendizagem / Thiago Vinícius dos Anjos. - Recife, 2024.

69, tab.

Orientador(a): Kilma da Silva Lima Viana

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Sociais - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Estratégias de Enfrentamento. 3. Adoecimento universitário. 4. Violência Simbólica. 5. Adaptação Acadêmica.
I. Viana, Kilma da Silva Lima. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

THIAGO VINÍCIUS DOS ANJOS

**DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA AO ADOECIMENTO IMINENTE:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ACERCA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco *Campus* Recife como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Kilma da Silva Lima Viana

Aprovado em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kilma da Silva Lima Viana (Orientadora)
Instituto Internacional Despertando Vocações

Prof. Dr. Sérgio Neves Dantas (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

À todas as pessoas que acreditam que é possível construir um mundo mais justo e amoroso através da Educação Libertadora.

AGRADECIMENTOS

Objeto das minhas próprias questões, esta monografia tem um significado especial pra mim, pois mais do que escrever sobre essas vivências e anseios, eu os vivi inteiramente nos últimos 5 anos. Mais do que um resultado, um ponto de chegada, é também o caminho que eu e outras colegas percorremos, é um pouco da nossa própria vida, dos nosso próprio adocimento e do nosso próprio sonho de mudança e transformação.

5 anos atrás algumas ideias estavam borbulhando no corpo de um recém jovem chegado à Universidade com sua bolsa carteiro, um caderno cheio de folhas em branco e muitos sonhos na cabeça. Hoje, 5 anos depois, a bolsa segue a mesma, o caderno tá numa pilha e os sonhos... esses já ultrapassaram a cabeça e criaram asas se materializando por aí.

Nesses últimos anos, apesar de tudo, pude sonhar. E um desses meus sonhos se concretizou aqui: o Trabalho de Conclusão de Curso! Trabalho esse que foi germinado desde que entrei na graduação em 2019 e que é fruto das experiências, conversas, conselhos e perrengues que vivenciei(amos) — e adianto: não foi fácil!

Esse trabalho é a criação mais significativa da minha vida até então e reflete bem esse rito que se finda e o que acredito e desejo enquanto estudante, enquanto educador e enquanto gente que sonha. A escrita tem como base os anseios estudantis e busca refletir sobre o que já não serve mais pra nossa Educação, denunciando a urgente necessidade de repensar as práticas e as bases que guiam esse projeto mercadológico do ensinar e do avaliar e, assim, construir uma sala de aula verdadeiramente democrática e amorosa.

Contei com a ajuda de muitas pessoas, pois, apesar de muitas vezes solitário, esse resultado individual é também fruto coletivo. Sendo assim, quero dedicar esse momento a todo mundo que, assim como eu, acredita na Educação.

Em especial, dedico à minha mãe, que, em sua sede de esperança, me deu meus primeiros livros. Mainha, você sempre será minha maior educadora! É na força do teu colo, do teu cuidado e do teu suporte que me proporcionasse sonhar e acreditar.

Agradeço às minhas orientadoras, professoras Dra. Kilma Viana e Me. Maria Luiza Rego, que confiaram na minha mente curiosa e questionadora e me guiaram neste desafio. Eterna "cria de Kilma" que sou, avalio esta experiência com muito carinho e amor.

À banca avaliadora, que simbolicamente foi composta pelo primeiro e o último professor que tive nesta graduação, os professores Dr. Sérgio Dantas e Dr. Aurino Ferreira, obrigado por suas contribuições e por fazer diferente. Espero reencontrá-los em novos ciclos.

Aos estudantes que tive durante este período e que me enchem de orgulho, me sinto

honrado em ver vocês se tornando jovens com tanta criatividade, compromisso e esperança. Foi no dia a dia em sala de aula dos estágios e projetos que pude pôr em prática o que aprendi nos textos e dar maior significado à minha profissão.

Às minhas amizades que foram alento e conforto quando a cabeça já não dava mais conta, obrigado por ouvirem meus longos áudios, por me incentivarem a continuar aqui e por sonharem junto comigo. Sou mais feliz por ter vocês para compartilhar a vida e espero que celebrar nossas conquistas seja uma promessa diária. Amorim, minha alma-irmã, com suas cartas e olhar atento; Day, amiga de outros carnavais, que sempre me lembra o quanto é bom celebrar; Ikaro, que em seu peito caloroso me deu o carinho e cuidado necessários para manter as forças; Giu, minha bestie, que tanto me inspira e apoia com sua paciência e coração gigantesco; e Joa, com seu zumzumzum sempre capaz de me fazer reagir com alegria às trollagens da vida. Alice, Doug, Edu, Eliab, Karol, Lu, Luara, Rod, Vicente, na gênese ou finalização, vocês foram essenciais de alguma forma. Amo vocês.

Às colegas de curso, por se pôr/dispor/expor na participação da pesquisa e por trazer vida à nossa profissão. É na alegria de Paulo, na organização de Júllia, na responsabilidade de Carol, na força da fala de Esteffane, na praticidade de Elizandra, no jogo de cintura de Akyla e na esperança que Poly traz que eu me espelho. Ana Cláudia, Bruna, Gustavo, Gutierres, Jéssica, Kethleen, Nêmesis, Pam... Temos uma responsabilidade grande pela frente!

Agradeço aos projetos que pude colaborar nessa trajetória. Um salve ao Programa Despertando Vocações, ao Projeto Habilidades Socioemocionais, ao Gradação Pré-Vestibular, à Iniciativa Logos, ao Probem do CAC. Ao PET Conexões Gestão Política-Pedagógica, vocês me tiraram da zona de conforto e me fizeram ir além diante do que já parecia algo dado. Amanda, Ananda, Camila, Fabíola, Joseph... Torço demais por vocês!

À todas e todos professores que tive ou conheci e que verdadeiramente se comprometem com o poder da Educação. Destaco aqui alguns nomes: Profa. Mauriceia, que me alfabetizou; Me. Josilene Bezerra, que acolheu minhas dúvidas e criatividade de igual para igual; Me. Silvana Aguiar, que sempre me incentivou e foi fundamental para a escolha deste curso; Dr. Ivon Guimarães, meu primeiro professor de Sociologia; Dra. Lialda Cavalcanti, que me colocou no caminho da Pesquisa; Dr. Erick Viana, que inspirou com seu coração atencioso; Dra. Tatiana Brasil, que me acolheu e iluminou integralmente; Me. João Paulo de França, que foi meu supervisor em sala de aula e referência desde a minha formação básica; Me. Viviane Catolé, que compartilhou comigo uma responsabilidade nobre e confiou verdadeiramente no meu potencial; e a Dra. Talitha Lucena, que me proporcionou colocar pra fora tantas ideias e me mostrou o que é ser uma verdadeira liderança.

Não menos importante, agradeço a mim mesmo e às forças invisíveis que me fortaleceram, me nutriram e me seguraram firme, dando o ânimo divino e ancestral necessário para a cabeça-alma-coração provocar as revoluções e transformações que só quem sonha é capaz de entender. Universo, meus guias, minha mestra, conseguimos!

De um tweet aleatório da Tatá Werneck dizendo que acompanharia meus estudos num sábado de quarentena a uma música da Flaira Ferro ou Lady Gaga, que tanto me fazem enxergar a potência das minhas criações; de um pacote de bolacha compartilhado por quem tem o coração gigante aos relatos emocionados com quem se colabora, a verdade é que muitas são as almas caridosas que me fazem estar aqui.

Sou grato por isso. Sou grato pela vida. Sou grato por você que está lendo esse texto e espero que a leitura possa te inspirar a seguir defendendo a Educação pública, libertadora e amorosa, pois ela te fará não apenas sonhar, mas realizar sonhos. Como diria uma grande e vigorosa inspiração, o Dr. Gilberto Nogueira: “A cachorrada do jovem é estudar!”.

*“Eu creio que a paixão
É um ato de conhecimento
Quanto mais amo o que faço
Mais invisto no que aprendo*

*Desejo que a invenção
Da profissão que movimento
Seja sempre consequência
Do que explode aqui dentro”*

- Flaira Ferro

RESUMO

O adoecimento físico e mental se tornou um alerta na comunidade universitária. Pesquisas apontam que aspectos específicos da cultura acadêmica são responsáveis por colocar esse grupo na linha de risco para desenvolver sintomas de ansiedade, depressão e pensamentos suicidas. Historicamente, nota-se que a Avaliação é um dos fatores que contribuem para o aumento do estresse e da adoção de práticas nocivas para atender aos moldes de produção do conhecimento presentes em sala de aula. Desse modo, esta monografia busca responder a questão: “De que forma o processo avaliativo se dá e como reverbera na vivência de licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco?”, com o objetivo de investigar o papel da Avaliação da Aprendizagem diante das relações de poder presentes no ambiente universitário e sua relevância nos processos de Adaptação Acadêmica. Para isso, foi realizada uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório e abordagem quantiqualitativa, a partir da coleta de dados via questionário online no ano de 2021 com 38 estudantes do curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da UFPE, construído com base na e analisados com base no Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r) e a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP). Os dados foram tabulados e analisados com suporte no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). O mapeamento dos principais aspectos dos processos avaliativos aponta a predominância dos exames e trabalhos escritos, seja no formato presencial ou no ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia da Covid-19. Os resultados evidenciam que, estatisticamente, a Avaliação é responsável por evocar somente sentimentos negativos, como ansiedade, nervosismo e medo, que tentam ser sanados por Estratégias de Enfrentamento ativas e focadas no Problema e no Suporte Social. Além disso, a dimensão Espiritual se mostrou promissora ao ser capaz de promover resiliência, conforto e atribuição de sentidos diante da sobrecarga de atividades e de Vivências Acadêmicas adoecidas. Apesar das tentativas de superação das abordagens tradicionais do ensino, as raízes das primeiras Gerações da Avaliação ainda são presentes e visíveis nas relações de poder e na Violência Simbólica traduzidas no desestímulo discente e na ausência do diálogo e negociação na troca e concepção de conhecimentos.

Palavras-chave: Avaliação; Adoecimento; Estratégias de Enfrentamento; Violência Simbólica; Universidade.

ABSTRACT

Physical and mental illness has become a warning in the university community. Researches indicates that specific aspects of academic culture are responsible for putting this group at risk for developing symptoms of anxiety, depression and suicidal thoughts. Historically, it is noted that Evaluation is one of the factors that contribute to the increase in stress and the adoption of harmful practices to meet the knowledge production patterns present in the classroom. In this way, this monograph seeks to answer the following question: “How does the evaluation process take place and how does it reverberate in the experience of Social Sciences graduates at the Federal University of Pernambuco (UFPE)?”. For this, the general objective was to investigate the role of Learning Evaluation in front of power relations present in the university environment and its relevance in Academic Adaptation processes. An applied research was carried out, with an exploratory nature and a quantitative-qualitative approach, based on data collection via an online questionnaire in 2021 with 38 students from the Social Sciences (Teaching course) at UFPE, constructed based on and analyzed based on the Questionnaire of Academic Experiences - reduced version (QVA-r) and the Ways of Coping with Problems Scale (EMEP). The data were subsequently tabulated and analyzed using the statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). The mapping of the main aspects of the evaluation processes highlights the predominance of exams and written assignments, whether in the face-to-face format or in the emergency remote teaching adopted during the Covid-19 pandemic. The results show that, statistically, the Evaluation is responsible for evoking only negative feelings, such as anxiety, nervousness and fear, which try to be resolved by active Coping Strategies focused on the Problem and Social Support. Furthermore, the Spiritual dimension showed promise in being able to promote resilience, comfort and attribution of meanings in the face of overload of activities and weakened academic experiences. Despite attempts to overcome traditional teaching approaches, the roots of the first Generations of Evaluations are still present and visible in power relations and Symbolic Violence translated into student discouragement and the absence of dialogue and negotiation in the exchange and conception of knowledge.

Keywords: Evaluation; Illness; Coping Strategies; Symbolic Violence; University.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ADOECIMENTO NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA	19
3. GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	22
4. O FRACASSO DA AVALIAÇÃO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	25
5. “SER AFETADO” E O LUGAR DAS EMOÇÕES NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA	28
6. METODOLOGIA	32
6.1. Universo e Amostra	33
6.2. Coleta dos Dados	34
6.3. Construção e Análise dos Dados	35
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
7.1. Mapeando aspectos gerais da Avaliação	37
7.2. Avaliações da aprendizagem e seus afetamentos	39
7.3. Síncrono e assíncrono: Novas (antigas) formas de avaliar durante o período pandemônico	42
7.4. Estratégias de enfrentamento diante dos processos avaliativos	46
7.5. Violência Simbólica: A dor institucionalizada nos exames avaliativos	53
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A - SENTIMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO	68
APÊNDICE B - “ADAPTAÇÃO ACADÊMICA...” DE ANJOS, REGO E VIANA (2022)	69

1. INTRODUÇÃO

O planeta está adoecendo. A Educação está adoecendo. A Universidade está adoecendo. Estudantes estão adoecendo. Professores estão adoecendo.

“Eu estou adoecendo”.

Afirmações como essas são, cada vez mais, recorrentes num contexto onde diversos fatores estruturantes e estruturados pelas e nas relações, onde os sistemas e instituições sociais contribuem ao adoecimento físico e mental de crianças, adultos e idosos por todo o mundo. Ademais, não seria ilusório admitir que tais gerundismos poderiam facilmente serem substituídos pelo tempo presente, indicando que o planeta já está doente, a Educação está doente, a Universidade está doente e a comunidade escolar e acadêmica já está doente.

Uma das experiências primárias e centrais na trajetória de vida de muitas pessoas, a **cultura escolar**, está intimamente relacionada ao aumento de casos de ansiedade, depressão e violência entre jovens. Seja a partir das variáveis impostas pelo formato burocrático de organização institucional, pelas práticas pedagógicas ultrapassadas e abusivas ou pelos altos níveis de cobrança, estresse e insegurança profissional, atrelados à lógica produtivista e mercadológica de pensar os processos de ensino e aprendizagem, a educação formal tem representado um aspecto hostil e desumanizador desde os Anos Iniciais da Educação Básica.

Esse encadeamento reverbera na rotina de estudantes que ingressam à **Educação Superior**: o momento de transformações da juventude e vida adulta se somam às novas dinâmicas acadêmicas de um espaço tão disputado, excludente e competitivo. Depois de mais de uma década de formação básica e de um exame vestibular que mais se aproxima de uma prova de resistência para aferir a capacidade de memorização e economia de tempo, o calouro agora tem seus vilões da escolinha repaginados. O medo da humilhação, da solidão, da reprovação e da insuficiência são apenas alguns ilustrativos ao show de horrores que a vivência acadêmica pode se tornar.

Neste cenário fantasmagórico, tal como na série animada Caverna do Dragão, encontramos centenas de monstros que assombram, em maior ou menor grau, os diferentes e geniais jovens perdidos longe de casa e sem ter a quem recorrer — visto que o Mestre dos Magos é quase sempre insuficiente, burocracial e constantemente some, mesmo que tenha o poder de fazer bem mais para acolher, dar suporte e recuperar o sentido da vida deste grupo. O tão esperado desejo de realizar um sonho como as novas e únicas experiências que só um parque de diversões cheio de possibilidades de relações e trocas pode trazer, agora se vê refém das vilanias amarguradas do Vingador e do Tiamat, um monstro terrível de 5 cabeças.

Pensando na universidade, podemos dizer sem nenhuma dúvida que as **avaliações da aprendizagem** são, para grande parte da comunidade, uma das cabeças deste monstro assustador. Na verdade, para uma boa parcela do corpo estudantil, as avaliações poderiam, por si só, ocupar as 5 cabeças (e até adicionar umas extras com oito olhos e bigodes de fogo) desse poderoso ser mitológico. Metáforas à parte, a realidade universitária não é como a ilusão e o êxtase causados pela realidade cinematográfica; na vida real, tais monstros são responsáveis por reproduzir violências e assédios ao passo que reforçam uma lógica punitiva, meritocrática e positivista de Educação, cada vez mais comprometida com as necessidades de produção em massa do regime industrial.

O que se pretende com tais comparações não é deslegitimar a importância e o papel crucial dos processos avaliativos — muito pelo contrário! As avaliações são condição elementar do ensino e da aprendizagem, servindo para guiar a prática pedagógica a partir da consulta e negociações entre as partes envolvidas acerca do aproveitamento e cumprimento dos objetivos da aprendizagem e das trocas de conhecimentos entre docentes e discentes.

No entanto, a denúncia aos moldes atuais e comuns da Avaliação deve ser feita. Ao longo dos séculos, dentro da sala de aula a concepção da Avaliação da Aprendizagem esteve associada à punição, classificação e poder (VIANA, 2023). Não é espantoso que muitos de nossos pais — apenas uma geração anterior — tenham vivido a época da palmatória, onde práticas violentas derivadas do período escravocrata eram institucionalizadas, o que resultava em agressões nas mãos para, assim, “aprender” (seja lá o que quisessem ensinar). A palmatória só foi oficialmente abolida em 1990 com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Pouco mais de 30 anos depois, atitudes como essa já não figuram mais enquanto prática pedagógica legitimada. Apesar disso, embora não estejamos ajoelhados no milho ou forçados a ficar enfileirados olhando a parede, ainda sofremos violências mais ou menos sutis. Da exposição de notas baixas à negação do respeito da identidade e conhecimentos prévios, do abuso de poder através de perseguições e tratamento diferenciado à retirada de pontuação e correções injustas de provas, estudantes da nossa época também possuem calos em suas mãos. Em termos bourdieusianos, podemos entender estes desdobramentos como uma **Violência Simbólica**, ou seja, a legitimação da imposição do poder numa visão dominante sem que seja necessário o uso da coação física, contribuindo à reprodução e concepção de uma dada ordem social (BOURDIEU, 1989).

Esse ranço das abordagens tradicionais e comportamentalistas do ensino ainda são fonte de práticas aceitas e naturalizadas na sala de aula, reformulando as premissas das

primeiras **Gerações da Avaliação** (GUBA; LINCOLN, 1989). Focadas na imagem do professor tido como detentor total do conhecimento, compreendem o a-luno¹ como um ser sem luz, sem conhecimento, mera tábula rasa². Assim, o papel de quem avalia é de verificar o aproveitamento do avaliado e quantificar sua aprendizagem, ilustrada em uma nota que será capaz de aprovar ou reprovar. Pior! Esta nota que é capaz de colocar os estudantes em lista dos melhores ou piores; na turma A, B ou C; no grupo de quem merece ou não o ‘esforço’ do professor; ou entre aqueles que “têm futuro” nas rodas de conversa das reuniões pedagógicas; definindo e estigmatizando toda sua trajetória àqueles poucos minutos de aplicação de uma prova ou apresentação oral que muitas vezes nem ao menos fez sentido ao contexto daquela turma.

Na Universidade, toda essa pressão é recorrente, somando-se à cobrança da participação em programas de pesquisa e extensão, da assiduidade, do desempenho profissional e dos diversos índices acadêmicos que estampam o perfil no Portal do Aluno. Mais uma vez, esses critérios definirão as oportunidades que serão oferecidas ou tomadas durante a formação, não considerando, obviamente, os diversos fatores sociais, econômicos, físicos, estruturais e emocionais que influenciam simultaneamente uma rotina de estudos.

Esse novo panorama universitário pode desestabilizar a vida de uma pessoa. Posto que as transformações e mudanças são fatores característicos da existência humana, a forma como estruturamos relações e lidamos com experiências individuais e sociais já pressupõem este fato. É natural a busca pela previsibilidade como forma de promover maior bem-estar do Ser, de forma que, a partir do meio social, o indivíduo aciona **estratégias de enfrentamento** (ou *coping*) para lidar com os possíveis estressores (COSTA; LEAL, 2006; CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015; REGO, 2019). A forma como conseguimos utilizar tais recursos

¹ Existe uma grande polêmica acerca da etimologia da palavra “aluno”, onde algumas pessoas e até pesquisadores da educação acreditaram e ainda acreditam que derivaria do latim *alumni* (sem luz), onde *a* = sem (prefixo de negação) e *lumni* = luz. Todavia, a palavra se origina do latim *alumnus*, que, segundo o Dicionário Houaiss, significa “‘criança de peito, lactente, (...) aluno, discípulo’, der. do verbo *alére* ‘fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.’ e é o particípio passivo perfeito do verbo *alere*, que significa “alimentar”. Não objetivando reforçar desinformações, o termo é aqui utilizado para ilustrar metaforicamente uma concepção de aluno que, ainda que não etimologicamente fundada, persiste no campo da educação, que é o ser sem conhecimento, sem luz.

² Expressão popularizada por John Locke no século XVII, foi utilizada para associar a mente vazia de uma criança a um antigo instrumento romano de escrita em tábua, ainda sem escritos, de forma que, tal como o instrumento, necessitaria ser marcada por quem já possui a experiência (adulto), fomentando a construção do entendimento e da inteligência. O Dicionário Online de Português, confirma o uso popular da expressão para se referir a uma “Mente desprovida de ideias, de saberes ou de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto; tábua rasa” (RIBEIRO, 2023).

influenciará na forma como as novas situações serão percebidas e, conseqüentemente, na eficácia da adaptação.

O ingresso numa Instituição de Ensino Superior (IES) é uma entrada ao desconhecido, pois é uma experiência incógnita, com novas expectativas e estrutura organizacional, relacional e física. É, simultaneamente, uma experiência coletiva e individual, onde os fatores que perpassam as **multidimensões** — sociais, emocionais, físicas, mentais e espirituais — do Ser estão em constante relação e são capazes de influenciar as percepções sobre este novo “ser calouro”.

Sendo a Avaliação da Aprendizagem um dos fatores que contribuem ao adoecimento e adoção de práticas nocivas de “doping” para otimizar rotinas de estudo, como uso de fármacos e drogas ilícitas, para calcular seus impactos, é preciso entendê-la por completo: de que forma é proposta, como é percebida pelas estudantes e como estas se comportam antes, durante e depois de um processo avaliativo. Essa questão é fundamental não só para pensar o acolhimento da comunidade adoecida nas Universidades, mas para prevenção destes casos.

Portanto, compreender os possíveis impactos do processo avaliativo e das estratégias de enfrentamento acionadas é fundamental para fomentar uma nova cultura escolar e provocar transformações importantes na estrutura das instituições de ensino, fortalecendo recursos de coping mais adaptativos e, assim, vislumbrar uma experiência proveitosa, comprometida e que considere a multidimensionalidade do Ser.

Com base nestas discussões, este trabalho se propõe a investigar a seguinte **questão**: “De que forma o processo avaliativo se dá e como reverbera na vivência de licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco?”, entendendo que os instrumentos e práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente, associadas à lógica produtivista e às concepções tradicionais do Ensino e da Avaliação, podem fomentar e legitimar dinâmicas de poder adoecedoras em sala de aula.

A escolha deste enfoque se justifica pela urgência da discussão sobre o adoecimento estudantil e sua realidade marcada pela competição desenfreada do “sucesso escolar”, validado pelas aprovações em exames e vestibulares que, por sua vez, acabam por se tornar o objetivo do ensino. Independentemente da importância deste tema, ainda existe um baixo número de estudos que enfoquem tais dinâmicas e seus impactos sociais, emocionais e físicos aos graduandos, o que se agrava ao pesquisarmos nas licenciaturas nas Ciências Humanas e chega a sua ausência no âmbito das Ciências Sociais. Adentrar neste caminho propõe à Sociologia da Educação novos paradigmas para o entendimento da vida social oculta do ‘indivíduo universitário’, abafada pelo deslumbre academicista.

À vista disso, esta monografia buscará analisar a finalidade da Avaliação da Aprendizagem e sua relevância na vivência de estudantes do curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da UFPE, atentando à forma como suas aplicabilidades propiciam a reprodução e naturalização de violências simbólicas e quais as estratégias de enfrentamento utilizadas para uma adaptação acadêmica eficaz.

Para tanto, para apresentar a problemática que dá gênese à pesquisa, a **Capítulo 2**, intitulado “**Adoecimento na vivência universitária**”, apresentará dados de pesquisas e trabalhos nacionais acerca do aumento de casos de adoecimento entre jovens e realiza interfaces entre suas causas, consequências e especificidades no contexto educacional.

A partir de Guba e Lincoln (1989), Mizukami (1986) e Viana (2023), o **Capítulo 3** revisitará brevemente as “**Gerações da Avaliação Escolar na contemporaneidade**” com o intuito de dialogar sobre as formas de pensar não só as gerações do processo avaliativo, mas as diferentes abordagens do que é ensinar, dando aporte teórico para discutir posteriormente os dados construídos nesta pesquisa. Em seguimento, o **Capítulo 4** denunciará o “**O fracasso da Avaliação e a Violência Simbólica**” que persistem nas práticas pedagógicas.

Finalizando os tópicos teóricos, o **Capítulo 5** discutirá o que são as “**Estratégias de Enfrentamento e Adaptação Acadêmica**” e elenca os tipos de *coping* e modos de enfrentamento de problemas que serão considerados para a coleta e análise dos dados.

Por sua vez, as etapas principais da “**Metodologia**” serão dissecadas em subtópicos do **Capítulo 6**, que abordará desde a delimitação da amostra e procedimentos de pesquisa até os aspectos legais para a coleta de dados, que tem como ponto de partida o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r), adaptado para o Brasil por Granado *et al.* (2005), e a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP), ajustada por Gimenez e Queiroz (1997) e validada por Seidl, Tróccoli e Zannon (2001) para a população brasileira.

Memorando a atuação dos cientistas sociais, para o desenvolvimento do estudo, refletimos, a partir da preocupação de Favret-Saada (2005), sobre a dicotomia entre “participar” e “observar”, pois, ao passo que, na primeira opção, o trabalho de campo poderia ser cientificamente deslegitimado e perder seu caráter ao tornar-se uma “aventura pessoal”, ao apenas “observar”, mantendo a distância, nada acharia para investigar. A própria prática etnográfica implica lidar com o outro e o estranhamento daquilo que não nos é habitual, o que também é possível associar à pesquisa e atuação profissional na Educação. Partindo de que esse contato e suas ações decorrentes não são desinteressadas — como Bourdieu nos alertou — e que a neutralidade não é possível num contexto em que se é impactado por diversas

dimensões coexistentes, este texto compreende que o pesquisador não é imune ao campo etnográfico. É, então, um “Ser afetado”.

Consoante a isto, todo o **Capítulo 7**, que apresenta os **Resultados e Discussão** divididos em tópicos temáticos, conta com a intercalação entre as reflexões feitas e os relatos das estudantes participantes da pesquisa, quase que como uma escrita única e contínua, pois a experiência da amostra está imbricada na minha própria “participação observante” (WACQUANT, 2002) na qualidade de integrante do curso, permitindo incorporar a experiência pessoal na concepção do projeto e na coleta, análise, discussão e construção dos dados apresentados, tal como a experiência do trabalho organizado pela professora Dra. Eliane da Fonte (2021). Sublinho ainda a escolha estética e política de referenciar as estudantes que colaboraram neste estudo por flexões de gênero femininas, haja vista a majoritária participação de mulheres e travestis, grupos fundamentais para existência não só deste trabalho, mas para o funcionamento e manutenção das instituições de ensino e pesquisa por todo o mundo (SILVA; ANJOS, 2022).

Por fim, serão apreciadas as **Considerações Finais** e as indicações futuras sobre os objetivos desta pesquisa de forma a reforçar o compromisso, responsabilidade e retorno social da pesquisa científica e da universidade pública.

Esta monografia é resultado de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) desenvolvido no âmbito do Programa Despertando Vocações para as Licenciaturas (PDVL) do Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV), desenvolvido no ano de 2021 sob a orientação da Professora Dra. Kilma Viana e coorientação da Psicóloga Me. Maria Luiza Rego.

2. ADOECIMENTO NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

É evidente a necessidade de aprofundar estudos sobre saúde mental e práticas que visem à promoção do bem-estar considerando a multidimensionalidade do Ser, principalmente no que tange à comunidade estudantil, marcada pela alta cobrança e pressão social e profissional. Segundo o estudo Global Student Survey, realizado no ano de 2021 com 16,8 mil jovens de 18 a 21 anos, dentre os 21 países participantes, o Brasil lidera o ranking de impacto da pandemia na saúde mental, onde 76% de estudantes brasileiros perceberam ter sido impactados de alguma forma, sendo em 87% destes o aumento de estresse e ansiedade e 17% o aparecimento de pensamentos suicidas (OLIVEIRA, 2021).

Além disso, dados nacionais do Instituto Ayrton Senna, em pesquisa realizada com mais de 640 mil pessoas em 2022, mostram que 2 a cada 3 estudantes relatam sintomas de ansiedade e depressão, bem como

(...) 33% dos estudantes dizem hoje ter dificuldades de concentração sobre o que é transmitido em sala de aula; outros 18,8% disseram se sentir "totalmente esgotados e sob pressão"; 18,1% disseram "perder totalmente o sono devido às preocupações" e 13,6% relataram "a perda da confiança em si mesmo". Além disso, 1/3 dos alunos se autoqualificou como "pouquíssimo focados" (AGÊNCIA SENADO, 2022, s/p).

Numa realidade onde o suicídio é a 2ª maior causa da mortalidade entre adolescentes brasileiros em idade escolar, atingindo em maior percentual homens negros entre 10 e 29 anos (DELBONI, 2021), é fundamental que profissionais da Educação e a comunidade estudantil dialoguem temas que perpassam a saúde mental e as estruturas adoecedoras que compõem o ambiente escolar. De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Universitários”, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) em 2018, 8 em cada 10 estudantes relataram sentir ansiedade e sensação de desesperança, enquanto 6% dos alunos informaram ter ideias de morte e 4% pensamentos suicidas (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

Essa infeliz e comum realidade foi agravada em 2020 com a emergência da pandemia da Covid-19 que trouxe consigo uma crise sanitária global, o isolamento social e milhões de mortos, que, por si só, já são capazes de provocar rambos e lutos emocionais imensuráveis. O período pandêmico ou pandemônico³ também escancara as múltiplas formas de desigualdades

³ O Dicionário Online de Português define ‘Pandemônio’ como “Confusão; mistura desordenada de coisas ou pessoas” (PANDEMÔNIO, 2023). A escolha política para a adoção do termo “pandemônico”, como adotada na obra “Pandemia e Pandemônio: Reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus” (ARANTES, 2020), é uma forma simbólica de dialogar sobre este tema evidenciando sua ‘irrupção rápida e violenta’ ao “Acordamos de uma forma e fomos dormir de outra; nada sabemos e não fomos preparados para tal situação, muito menos avisados que ela existiria, apenas acometidos, todos ao mesmo tempo” (BRASIL, 2020, p. 38).

já conhecidas nas dinâmicas cotidianas, como a insegurança alimentar, o desemprego, o racismo ambiental e a exclusão digital, que adentram ainda com mais força na sala de aula, que agora se encontra atrás das telas com a adoção do ensino remoto.

Medeiros *et. al.* (2020) enfatizam a repercussão direta e indireta da pandemia na realidade do corpo estudantil pelas novas metodologias, insegurança socioeconômica e instabilidade estrutural, que perpassam o uso de substâncias ilícitas, racismos e adoecimento. Suas feridas e cicatrizes reforçam a necessidade de trabalhar o bem-estar físico e mental, para superar os resultados da “pressão psicológica com a modalidade de ensino remoto, métodos de avaliação on-line e enfrentamento da sobrecarga social e econômica familiar, que não amenizaram o contexto psicológico com que costumeiramente se deparam presencialmente na instituição” (ibidem, p. 02).

O Trabalho de Conclusão de Curso de Kethleen Silva (2023) intitulado “O Estágio Supervisionado no Cenário Pandêmico: Um estudo sobre a experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)” evidencia, a partir de Pierre Bourdieu, o campo social desigual que é a Universidade e a vulnerabilidade social dos que detêm menos capitais sociais, culturais e financeiros, sobretudo durante os desafios colocados pelo ensino remoto emergencial, pois

Quando falamos de transposição no formato do ensino, não se trata apenas de uma mudança técnica, a crise sanitária reconfigurou toda a cultura escolar, principalmente no modo como os indivíduos participaram das relações de ensino e aprendizagem. Cabe destacar, que a realidade digital experienciada por alunos, professores, diretores, técnicos entre outros indivíduos foi distinta, pois o acesso a dispositivos e rede de internet não era homogêneo, e conseqüentemente, quem tinha melhores condições financeiras se inseria nesses espaços de maneira mais proveitosas do que os vulneráveis. (SILVA, 2023, p. 39)

Esse novo contexto de privações corrobora ao desgaste psicológico e físico que impacta a qualidade de vida dos sujeitos, podendo desencadear quadros de depressão e ansiedade, notados pelo aumento da irritabilidade, insônia, fadiga, esquecimentos, dificuldades de concentração e queixas somáticas como má digestão e tremores, bem como sentimentos de culpa, impotência, medo, vontade de abandonar o curso e, em casos extremos, o suicídio (CUNHA *et al.*, 2009; FIOROTTI *et al.*, 2010; SERRA *et al.*, 2015; SANTA; CANTILINO, 2016; VASCONCELOS *et al.*, 2015 *apud.* CONCEIÇÃO *et al.*, 2020, p. 791).

Frente a isso, estima-se que até 25% dos universitários apresentarão algum tipo de transtorno psiquiátrico durante a sua formação consoante ao aumento dos casos de stress

psicológico, perturbação mental, depressão e comportamentos suicidas (VASCONCELOS, 2015; NOGUEIRA, 2017). Nessa visão, Ariño e Bardagi (2018, p. 46) alertam que, “além dos fatores individuais e contextuais envolvidos no processo de saúde de toda população, alguns aspectos específicos da vida universitária podem se constituir como fatores de risco ou proteção para a saúde dessa população”.

Tais dados sugerem relações entre as ações, cognições e a saúde mental deste grupo com seu ingresso nas universidades, indicando que “A ausência de saúde mental fragiliza a transição saudável dos EES⁴, promove o desequilíbrio e insucesso acadêmico” (NOGUEIRA, 2017, p. 215). Portanto, convém refletir quais aspectos da vida universitária contribuem para o constante número de casos de adoecimento e desgaste físico e mental na comunidade estudantil.

⁴ EES - Estudantes do Ensino Superior.

3. GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

No contexto escolar, a ideia de Avaliação está associada ao diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem para a tomada de decisões dirigidas à melhorá-lo (LUCKESI, 2011). Desta forma, o autor sugere que ela deve ser processual, dinâmica e inclusiva ao se comprometer, dispor e acolher a realidade que lhe é posta, um ato democrático e amoroso. Hoffmann (1993) acrescenta que a Avaliação não pode estar alheia aos seus desafios e limites, mas deve refletir permanentemente acerca da criação de meios para construção do conhecimento. Todavia, ao considerar a realidade comum às escolas, Luckesi (2005) denuncia que, ao invés de promover momentos de Avaliação da Aprendizagem, a Escola põe em prática o exame, pautado pela lógica da “política de reprovação” e “fracasso escolar”, que de nada servem às intervenções adequadas para a melhoria do desempenho dos educandos.

A obra **Fourth Generation Evaluation**⁵ de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1989) descreve quatro Gerações de Avaliação ao longo da educação formal. Além disso, compreendendo que todo fenômeno educativo é humano, histórico e multidimensional, Mizukami (1987) fala das diferentes abordagens do ensino, a saber: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Dessa forma, pretendemos articular os postulados teóricos acerca das Gerações da Avaliação com as diferentes Abordagens do Ensino, de forma a localizá-las em seu contexto histórico.

A Pré-História da Avaliação, como abordada por Guba e Lincoln (1989) e retomada na obra de Viana (2023), tem como sustentáculo inicial a ênfase na mensuração. Fruto de influências históricas, políticas e sociais, três fatores foram marcantes para sua estruturação e condução pedagógica: (1) a ascensão das Ciências Sociais e a adoção de abordagens científicas aos fenômenos humanos e sociais, o que ressoará nas obras de John Stuart Mill e Charles Darwin até chegar ao campo da Psicologia e Educação, com a criação de laboratórios de psicometria⁶; (2) a Primeira Guerra Mundial e a criação de testes de Quociente de Inteligência (QI) para a triagem de soldados para as Forças Armadas com a aplicação do *Army Alpha Test* nos Estados Unidos da América; e (3) a introdução da Administração Científica nas escolas a partir do período pós-Guerra, na década de 1920.

Nesta geração, a função de quem avalia é essencialmente técnica: conhecer os instrumentos necessários para investigar, quantificar e mensurar qualquer atividade. Em oposição, o corpo discente passa a ser uma ‘obra-prima’ a ser ‘processada’, tal como um

⁵ “Quarta Geração de Avaliação”, em tradução livre.

⁶ “A psicometria é a parte da Psicologia que busca mensurar as características psicológicas dos indivíduos. Ela utiliza os testes psicológicos, que são ferramentas de alta confiabilidade, objetividade e precisão. A ideia é transformar variáveis psicológicas em construtos mensuráveis” (ECLONIQ, 2022, s/n).

produto na fábrica (GUBA; LINCOLN, 1989). Chamada “Geração da Medida”, a **Primeira Geração** entende o processo avaliativo pelo pressuposto de determinar o “domínio” dos conteúdos, estando relacionada à abordagem tradicional do ensino.

Nesta visão, o ensino-aprendizagem se volta a tudo que é externo (professor, disciplina ou programa, por exemplo), enquanto o ‘a-luno’ tábula rasa é um receptor passivo das informações escolhidas e fornecidas pelos detentores do conhecimento (luz), meios de expressão e poder decisório: o corpo docente (MIZUKAMI, 1987). Infelizmente as avaliações nos dias atuais ainda apresentam características fortemente desta geração, dada sua função “classificatória e excludente, separando os ‘melhores’ dos ‘piores’ estudantes. Punindo aqueles que não se dão bem na prova” (REGO *et. al.*, 2019, p. 82).

Avaliação da descrição ou por objetivos, a **Segunda Geração** é marcada pela abordagem meritocrática, comparativa e qualitativa, a fim de aperfeiçoar os currículos e destacar padrões de pontos fortes e fracos dos objetivos pré-definidos (GUBA; LINCOLN, 1989). Podemos associá-la à abordagem comportamentalista de ensino, onde o conhecimento é visto como resultado direto da experiência, sendo o indivíduo produto do meio e passível de controle e manipulação sustentadas por recompensas e gratificações. Sendo assim, a educação cumpre o papel de transmissora da cultura, conhecimentos e comportamentos que se pretende manter a fim de promover mudanças desejáveis (MIZUKAMI, 1987).

Já a **Terceira Geração** tem como fator essencial a inclusão do juízo de valor — e, conseqüentemente, um julgador — ao considerar os objetivos algo problemático e, portanto, devendo ser submetidos, tal como o próprio desempenho, à constante avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989). Tal como a abordagem cognitivista interacionista, o foco aqui é o estudo científico da aprendizagem e da investigação científica, bem como a capacidade do docente em fazer a integração e processamento de informações (MIZUKAMI, 1987). O aprendizado está associado à investigação e solução de problemas por meio da cooperação docente-discente e discente-discente, servindo como instrumento de verificação.

Malgrado tais mudanças, Guba e Lincoln (1989) ainda ressaltam que os problemas das primeiras gerações não foram superados, como a tendência ao gerencialismo, onde o gestor, isento de responsabilidades, se remete ao discente como cliente e cumpre o papel de apontar erros externos, e o comprometimento com o paradigma científico positivista de investigação, que despreza fatores locais e descontextualiza os resultados.

A partir disso, propõem uma nova concepção — que chamaram **Quarta Geração da Avaliação**, também conhecida por Responsiva ou Respondente — dando ênfase na negociação e interação docente-discente, de forma a romper com as antigas gerações que se

encontram centralizadas do professor todo-poderoso. Embora afirmem que o enfoque responsivo necessita do método construtivista, sendo fruto da interação observador-observado que cria o que provém da investigação, ao ressaltar a emancipação discente, o contexto dos grupos de interesse e os avaliadores como orquestradores dessa negociação, percebe-se que os autores vão além do cognitivismo, se aproximando da abordagem sociocultural.

Como o próprio nome sugere, essa abordagem está atrelada aos aspectos sócio-político-culturais e ao Movimento de Cultura Popular, entendendo que a cultura constitui aquisição sistemática da própria experiência na interação sujeito-objeto, indivíduo-mundo. Portanto, conforme Mizukami (1987), a prática educativa não poderia ser neutra e demanda o processo de reflexão sobre o indivíduo como sujeito, indo além da instituição escolar, que, por sua vez, deve ser um local que, dentro do seu contexto histórico e social, permita o crescimento mútuo de docentes e discentes e a superação das relações de opressão pela consciência crítica, autoavaliação e protagonismo.

4. O FRACASSO DA AVALIAÇÃO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ao longo dos anos, a uniformização estimulada pelos padrões homogêneos de avaliações tem se mostrado insuficiente para reverter o fracasso escolar, pois seus resultados “colocam diante de nossos olhos estudantes que não aprendem e professores(as) que não ensinam” (ESTEBAN, 2009, p. 124). Para o autor, sendo a escola um lugar de entrecruzamento de diversas culturas, as propostas pedagógicas nem sempre serão aceitáveis para todas as realidades, necessitando configurar novos contornos a esta instituição.

À vista disso, é preciso questionar que tipo de prática a comunidade escolar está assumindo diante da Avaliação, percebendo a distância e pouco envolvimento estudantil na construção desse processo, “pois os conteúdos, métodos de trabalho, avaliação, são impostos pelos agentes como importantes e merecedores de serem ensinados” (SOUZA, 2012, p. 26-27). Rego *et al.* (2019) sublinham que, nos espaços educativos, é constante a realidade onde o corpo docente, que, dotado de seu status diferenciado e coercitivo, impõe o que deve ser seguido, observando que a avaliação nem sempre é utilizada em favor da aprendizagem, em contramão, se torna um instrumento da violência simbólica.

De acordo com Bourdieu (1989), o poder simbólico se trata de um poder estruturante de construção da realidade que tende a estabelecer um sentido imediato de mundo (*consensus*) que contribua para a reprodução da ordem social, o que Durkheim chama “conformismo lógico” ao referir-se à “concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (ibidem, p. 09). Os sistemas simbólicos nos exercem poder como instrumentos de conhecimento e da comunicação, tendendo a estabelecer uma concepção homogênea das noções de existência.

Na contramão das associações comuns às agressões físicas, a compreendemos como todo ato ao qual se aplique “uma dose de força excessiva”, de maneira intencional ou não, com danos diretos ou indiretos (SOUZA, 2012). Considerando-a no espaço escolar, é importante frisar que “não somente o ato da violência entre alunos deve ser exposto, mas também a capacidade da escola enquanto instituição e de seus gestores de suportar e criar situações de conflito, ligadas à cultura da própria escola” (ibidem, p. 23).

Não obstante, em algumas situações, ela é claramente identificável. Quando as regras da escola não são claras, quando os alunos são prejudgados ou não são escutados, quando os professores afastam-se muitas vezes porque não conseguem responder aos anseios dos educandos ou, ainda, quando há a imposição de tarefas dobradas a estes, é exercida a violência simbólica. (SOUZA, 2012, p. 31).

Como aponta Luckesi (2011), as preferências e necessidades distintas do corpo

estudantil muitas vezes são ignoradas no processo avaliativo. Existe a necessidade da construção de uma nova cultura de avaliação, se contrapondo às perspectivas das primeiras gerações — classificatórias, punitivas, excludentes e centradas na figura docente e nos resultados — ainda presentes nas salas de aula, onde “A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco (...) é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão” (ADORNO, 1995, p. 104).

Posto isso, Pierre Bourdieu questiona se a Educação pode ser de fato um agente democratizante e se é possível que alguns grupos sejam bem-sucedidos na escola. Em sua própria experiência de vida, o sociólogo irá vivenciar e perceber o caráter distintivo da escola, ao pontuar que o sistema educacional francês e a aquisição dos novos conhecimentos torna-se mais um mecanismo de divisão social. Exemplificado, em seu caso, pela imposição da língua francesa, o encarceramento e a falta de privacidade, o que Goffman chamaria de “*ethos* controlador das instituições sociais” (GRENFELL, 2018; ROBBINS, 2018).

Conforme Miguel (2015), na obra bourdieusiana o processo de aceitação da legitimidade da dominação pela classe dominada é resultado de uma interiorização e reconhecimento da superioridade da classe dominante, onde pessoas em posições privilegiadas são relacionadas a qualidades especiais e, ao contrário, ocorre “a introjeção das impossibilidades estruturais, lidas como um déficit pessoal de capacidade pelos próprios dominados” (ibidem, p. 201). Emparedada por suas normas, a violência é praticada e ensinada, tendo como uma de suas principais representantes a instituição escolar, que vivencia e exerce suas próprias violências (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 97). Por isso,

O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. Nas escolas públicas brasileiras, ignoram-se a origem dos seus alunos, transmitindo o ensino padrão. Bourdieu e Passeron explicam este processo pela Ação Pedagógica, que perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo. (SOUZA, 2012, p. 27).

Outra faceta deste debate muito presente ao falar das experiências com avaliações é a meritocracia. São amplamente divulgadas pela mídia “estudantes-modelo”, pessoas pobres que, como o próprio Pierre Bourdieu, apesar das dificuldades, conseguiram ascender socialmente e alcançar espaços até então restritos à elite detentora de amplo **capital cultural** e econômico. A lógica empreendedora, por sua vez, ignora as diversas forças no campo social que irão contribuir nas trajetórias individuais, aquisição de capitais e mudança de habitus.

Nesse sentido, o que seriam os testes e exames tradicionais se não exemplos deste discurso meritocrático? Desde as provas escolares às aprovações “Nota 1000” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do “Aluno Fera” do simulado do cursinho à tão sonhada aprovação na OAB, o status de “aprovação” se torna o objetivo primordial da ação, imposta e conquistada a qualquer custo, pois todos conseguem caso se esforcem o suficiente.

Este pensamento evidencia ainda o “sujeito da informação”, resultante da contemporaneidade mecânica, empreendedor de si mesmo, manipulado e superestimado pela necessidade de fabricar opiniões rapidamente (BONDÍA, 2002). Sendo a sociedade do conhecimento, aprendizagem e informação “anti experiência”, é preciso construir o chão da escola vislumbrando as capacidades socioemocionais, a pluralidade e multidimensionalidade do Ser, numa perspectiva decolonial, que rompa o tecnicismo, a meritocracia e a falta de sentido presente em suas práticas, em especial as avaliações.

5. “SER AFETADO” E O LUGAR DAS EMOÇÕES NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA

Fenômenos diversos e sempre marcados por seu contexto, de forma que experiência individual e social coexistem (JAGGAR, 1988), as emoções, segundo Röttger-Rössler (2008), na pesquisa antropológica, são percebidas de duas formas: como constituinte biológico influenciado por fatores culturais (pressupondo emoções básicas e “programas de afetos”) e como avaliações e construções sociais concebidas na cultura. Para as discussões propostas neste trabalho, entenderemos a emoção como sistema dinâmico e vivo de fatores simultaneamente biológicos, individuais e socioculturais (RÖTTGER-RÖSSLER, 2008), relacionado às reações imediatas a um estímulo, enquanto o sentimento é uma construção a partir da percepção e avaliação sobre uma situação, também fruto das associações da Cultura (POSSEBON; POSSEBON, 2020).

Moraes e De La Torre (2006) enfatizam que a realidade é composta por diversos objetos inter-relacionados entre si numa rede dinâmica e multidimensional de conexões, diferente da premissa racionalista e positivista de entender o objeto de estudo como algo que pode apenas ser puramente experimentado pelos sentidos sensoriais, que nega os aspectos intuitivos e afetivos do indivíduo. Surge então uma nova forma de compreender o conhecimento gerado, que é fruto da relação entre o sujeito e objeto, estando todo pesquisador, consciente ou inconscientemente, em diferentes escalas, implicados na sua pesquisa: o pensamento Eco-Sistêmico.

Indivíduos naturalmente adotam padrões de reações para se ajustar aos novos acontecimentos avaliados como perturbadores e/ou ameaçadores diante dos significados pessoais no qual a situação pode se associar (REGO, 2019; CONCEIÇÃO *et al.*, 2020). Trata-se de um movimento multidimensional de adaptação onde o indivíduo utiliza recursos emocionais, cognitivos e comportamentais como estratégia de enfrentamento ou *Coping*, ou seja, “um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, em que as estratégias de enfrentamento têm as funções de alterar a relação entre a pessoa e o ambiente e adequar a resposta emocional ao problema” (MEDEIROS *et al.*, 2020, p. 03).

Ao ingressar nas universidades, estudantes enfrentam as mais diversas dificuldades, sejam associadas ao novo formato de estudo ou à organização burocrática, por exemplo, afetando as esferas acadêmica, pessoal, social, vocacional e institucional (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Este processo pode ser percebido como um estressor, impactando de forma direta na saúde, pois “Com todas as mudanças características desta etapa, novas demandas são geradas e o sujeito tem que se adaptar a esta nova realidade” (ARIÑO;

BARDAGI, 2018, p. 44).

Ademais, uma situação será entendida como estressora na medida em que for percebida como causadora de prejuízos de qualquer espécie ou dimensão, reforçando a necessidade de controlar as reações emocionais diante do estressor que agora precisa ser acolhido; nesse entendimento, o estresse seria “a relação que se estabelece entre as situações ou acontecimentos perturbadores e as reações (sentimentos, pensamentos e comportamentos) do organismo” (COSTA; LEAL, 2006, p. 189).

Com base em Costa e Leal (2006), Carlotto, Teixeira e Dias (2015) e Rego (2019), este projeto divide as estratégias de enfrentamento em:

- **focadas no problema (ou ativas):** a pessoa reconhece ter recursos disponíveis para lidar com os estressores e toma decisões lógicas para enfrentá-los de forma ativa, por exemplo: dedicar mais tempo de estudo antes de uma prova ou revisar um conteúdo que acredita ter mais dificuldades, entre outros.
- **focadas na emoção:** recorre à realização de atividades para aumentar a sensação de bem-estar, manter a motivação ou eliminar/se distanciar emoções negativas, como tomar medicações (receitadas por um profissional ou não), comer uma comida favorita (um chocolate, por exemplo) ou fazer uso de drogas lícitas/ilícitas;
- **focadas no suporte social:** procura pelas redes de socialização como forma de facilitar a integração e construção de estratégias coletivas para lidar com estressores, o que pode acontecer com pessoas da própria instituição de ensino (colegas de turma, monitores ou grupo de pesquisa) ou externas (família, amigos ou parceiros amorosos);
- **focadas nas dimensões religiosas e/ou espirituais⁷:** adota comportamentos atrelados à capacidade de autotranscendência e a crença em forças superiores que possam instigar o processo de (re)construção de sentidos e significados, o que pode ser feito de

⁷ É importante ressaltar aqui que a dimensão “espiritual” não é entendida numa configuração religiosa. Conforme Luckesi (2011, p. 31), a espiritualidade se mostra a partir das necessidades humanas que vão além da materialidade cotidiana, ressaltando a capacidade de autotranscendência do Ser e suas aspirações que transformam e agem “sobre” o meio. Portanto, se diferencia da religiosidade, forma específica de manifestação da ligação com um ser através de sistemas de crenças associados às instituições, tradições e rituais, contendo “algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social” (RÖHR, 2012, p. 15). O desenvolvimento da dimensão espiritual está associado ao maior bem-estar psicológico, melhor estilo de vida e menores índices de depressão, comportamentos suicidas e dependência química, do mesmo modo que a própria fé religiosa também pode se mostrar como um estímulo positivo no enfrentamento de doenças terminais por ser capaz de despertar novos horizontes de sentidos e significados (BEZERRA *et al.*, 2018; REGO, 2019). Considerando a literatura estabelecida, optou-se por manter a categorização usualmente aplicada acerca do *Coping*, enfatizando a complexa multidimensionalidade do Ser, entendido aqui como integral e composto pelas dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual (FERREIRA, 2012), que podem se ligar de maneiras mais ou menos sutis.

diversas formas, entre elas: através de rituais religiosos, meditações, atividades de caridade ou pensamentos altruístas.

No que tange à adaptação acadêmica, pesquisam apontam que estratégias de enfrentamento ativas apresentam correlação direta e positiva no ajuste à universidade, ao contrário das focadas na emoção; além disso, as primeiras, focadas no problema, seriam mais utilizadas por homens, ao mesmo tempo que o recurso à emoção e apoio social são mais comuns entre mulheres (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; MATUD, 2004; DYSON; RENK, 2006 *apud*. COSTA; LEAL, 2006). Costa e Leal (2006) ainda afirmam que, em relação ao período de entrada, veteranos tendem a adotar uma postura mais ativa na resolução dos problemas, ao passo que calouros se distanciam/isolam, evitando lidar diretamente com o incômodo ou buscar suporte social.

É interessante considerar tais diferenças pois uma mesma situação será compreendida de forma diferente por cada indivíduo — indivíduo que terá suas vivências pessoais perpassada pelos marcadores sociais, como gênero, classe, idade e raça, por exemplo. Além disso, para compreender as diferenças no perfil de saúde de estudantes é fundamental considerar sua relação com o tempo de ingresso no curso. Segundo Ariño e Bardagi (2018), este tempo é dividido em três grandes momentos marcados por demandas distintas, sendo eles: o inicial (transição do Ensino Médio); médio (primeiro contato com prática profissional e estágios); e o final (desligamento do papel de estudante e inserção no mercado de trabalho).

Dessa forma, é esperado que diferentes modelos de compreensão dos fatores causadores do adoecimento resultem em análises diferentes e, conseqüentemente, distintas estratégias de enfrentamento destas situações estressoras (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020). Com fundamento em Alves *et al.* (2010) e Zonta *et al.* (2006), os autores ponderam que

A valorização dos relacionamentos interpessoais e de fenômenos do cotidiano, a organização do tempo, os cuidados com a saúde como alimentação e sono, interesses religiosos, bem como trabalhar a própria personalidade para lidar com situações adversas e a procura pela assistência psicológica são elencados pelos artigos como importantes para evitar os processos de adoecimento tanto físico quanto mental (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020, p. 795).

Apoiado em Barbosa e Cunha (2006), pensando as experiências de Pierre Bourdieu e sua aliança entre o uso da fotografia e a sua prática profissional, Bezzon (2020) afirma que, enquanto construção cultural, tais mecanismos são capazes de expressar novas formas de olhar e, portanto, de conhecimentos e construção de situações/problemas, servindo não apenas para a melhor compreensão de vivências, mas também para dar sentido a elas.

Diante de uma realidade opressiva e violenta que foi sua passagem pela Argélia, o que poderia “esmagar o etno-sociólogo iniciante”, com suporte do bom uso de estratégias para se adaptar e direcionar sua prática, a experiência foi capaz de canalizar “os impetuosos anseios cívicos de Bourdieu, dando-lhe uma tarefa concreta e uma missão premente em que se pudesse envolver” (WACQUANT, 2006, p. 26); assim, a experiência bourdieusiana salienta a importância do uso de “mecanismos cognitivo-emocionais de adaptação [coping]” (ibidem, p. 27). Isto posto, são capazes de “gerar afetos” de forma que produziria “efeitos de deslumbramento”, onde ao mesmo tempo que o observador se relaciona (deslumbra) com a imagem, o pesquisador é afetado pelas narrativas e históricas experienciadas durante o campo ali evocadas, como Marilyn Strathern grifa (BEZZON, 2020).

No contexto educacional, permeado por cobranças e pressões próprias da sua estrutura, ao lidar com o ingresso nas universidades ou até mesmo com uma avaliação, tais estratégias serão acionadas na busca que contribuam para uma melhor adaptação acadêmica. Não obstante, cada estratégia carrega consigo suas limitações e nem sempre são as ideais para cada situação, podendo, ao contrário, extenuar o problema ou dar apenas uma falsa sensação de bem-estar que, a longo prazo, pode desencadear questões ainda mais complexas.

Face ao exposto, a percepção individual tanto sobre um determinado estressor, quanto a forma que se agirá para lidar com ele, depende de variados fatores, acontecendo de forma natural e nem sempre consciente. É fundamental para transformar o ambiente universitário e as relações que o permeiam identificar padrões de comportamento entre o corpo discente que possam indicar alternativas de enfrentamento ante aos recursos de *coping* saudáveis, proveitosos e verdadeiramente adaptativos.

6. METODOLOGIA

Considerando que a problemática precisa ser analisada no aspecto de sua viabilidade, relevância, novidade e oportunidade (MARCONI; LAKATOS, 2003), buscaremos responder a seguinte **questão**: “De que forma o processo avaliativo se dá e como reverbera na vivência de licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco?”. A pesquisa teve como **objetivo geral**: Investigar o papel da Avaliação da Aprendizagem diante das relações de poder presentes no ambiente universitário e sua relevância nos processos de adaptação acadêmica de estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.

Para isso, foram elencados os **objetivos específicos**:

- Mapear, a partir da percepção do corpo discente, os principais aspectos dos processos avaliativos da aprendizagem durante o formato presencial e o ensino remoto emergencial;
- Identificar as emoções que as estudantes apontam como decorrentes da construção do processo avaliativo e seus instrumentos dentro do ambiente universitário;
- Classificar as estratégias de enfrentamento utilizadas diante dos possíveis impactos emocionais advindos dos processos avaliativos para uma adaptação acadêmica eficaz;
- Explorar de que forma as relações de poder são percebidas pelo corpo discente e como contribuem para a manutenção de violências simbólicas no processo avaliativo.

Mediante a construção de uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem quantiqualitativa, exploratória e descritiva, investigou-se o papel da Avaliação da Aprendizagem através do mapeamento de seus principais aspectos e instrumentos e se estes atuam como fator positivo ou negativo à experiência acadêmica das estudantes. Para responder as questões que nortearam essa pesquisa, os processos metodológicos foram divididos da seguinte forma: revisão bibliográfica, coleta de dados e aplicação do questionário, bem como a análise, tabulação, construção e discussão dos resultados. Fundamental ressaltar que, embora tenha abordagem quantiqualitativa, a pesquisa não está orientada à busca de resultados estatísticos para generalizar a realidade do universo em questão, mas objetiva a utilização destes dados para ilustrar e compreender, em mais detalhes, a relação estudante-avaliação e relacioná-la às discussões teóricas propostas.

Dada a importância da construção de um apanhado geral sobre os principais trabalhos da área que possam fornecer bases atuais e relevantes despeito ao tema, de forma a nortear os caminhos conceituais e metodológicos desta pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003),

realizou-se um **levantamento bibliográfico** e a investigação preliminar de estudos exploratórios nas áreas da educação, enfocando temas fundamentais deste projeto, como Avaliação da Aprendizagem, Saúde Mental, Violência Simbólica e Adaptação Acadêmica. Ressalto que durante todo o processo de pesquisa e escrita deste material foram realizadas novas consultas à literatura disponível, reafirmando o comprometimento com “um processo contínuo de pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto (materiais informativos), ao lado de uma imaginação criadora” (ibidem, p. 159).

6.1. Universo e Amostra

A amostra de uma pesquisa é uma parcela convenientemente selecionada — um subconjunto — doravante um dado universo, que corresponde à população total (MARCONI; LAKATOS, 2003). A escolha do universo aqui presente se deu pela escassez de pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem visando a perspectivas de estudantes dos cursos de licenciatura, particularmente na falta deste enfoque nos cursos de graduação em Ciências Sociais e Sociologia. No entendimento de que a neutralidade não cabe à pesquisa e pesquisadores, destaque, na posição de estudante em formação, a motivação pessoal e profissional desta pesquisa, que considera os entrelaces pessoais e as observações realizadas durante os quase 5 anos de convivência e integração ao curso e à instituição.

O curso de Ciências Sociais está vinculado ao Departamento de Ciências Sociais localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) *Campus* Recife e foi criado através da Lei Federal 1.254 de 04 de dezembro de 1950, com início efetivo em 1952 na Faculdade de Filosofia e Letras do Recife. A partir do ano 2000, com a criação da modalidade Licenciatura para o curso em 1999, ocorreu a separação das duas habilitações em cursos independentes, embora ambos tenham base em três disciplinas básicas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Atualmente reconhecida na instituição por meio da Portaria nº 286 de 21 de dezembro de 2012, a modalidade de Licenciatura possui duração mínima de 9 períodos (semestres) de formação e funciona de forma presencial no turno da noite, totalizando uma carga horária de 2.895 horas, composta por 390 horas eletivas (disciplinas e atividades complementares).

No ano da coleta, o curso de Ciências Sociais (Licenciatura) contava com o número total de 237 estudantes vinculadas (até setembro de 2021), onde somente 210 estiveram ativos em algum período, descartando perfis com média inexistente. Também foram desconsiderados ingressantes após 2020, ano em que a Universidade Federal de Pernambuco teve que aderir ao ensino remoto devido às medidas sanitárias para o controle e prevenção do coronavírus

(Covid-19). Assim, a população total do curso ponderada foi de 171 estudantes.

Ao definir a quantidade mínima de sujeitos para compor a amostra da pesquisa, a coleta de dados visou atingir um grau de confiança maior ou igual a 95% e margem de erro menor que 15%. Chegou-se a um total de 38 participantes, de forma que todos cursaram, no mínimo, um período na modalidade presencial e um na modalidade remota emergencial.

A pesquisa contou com 65.8% de voluntárias do 4º período, 23.7% do 6º período e 10.5% do 8º período em diante; tais grupos serão caracterizados, conforme Ariño e Bardagi (2018), por **calouros/período inicial** (P1), **médios/período médio** (P2) e **veteranos ou concluintes/período final** (P3), nesta ordem. Em seguimento, 52,6% dos participantes possuíam idade entre 21 e 22 anos, com as idades variando de 19 anos (3 estudantes) à 47 anos (1 estudante) e média geral de 23 anos.

Quanto ao gênero, existe uma maioria feminina, onde 71,1% se identifica como mulher e 2,6% travesti, e 26,3% de homens. Com a ausência de autodeclarados indígenas, a amostra é formada por 39,5% brancos, 34,2% pardos e 26,3% pretos, conforme categorização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 13,2% dos participantes relataram possuir deficiência, com a maior parte preferindo não revelar (80%) e uma pessoa (20%) com algum tipo de deficiência visual que não a cegueira total (conforme informado).

Outras impressões relevantes: a maioria (71,1%) dos participantes estudou o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, 18,4% precisou mudar de domicílio para estudar na instituição (vindas de cidades do interior de Pernambuco, como Vicência, Capoeiras e São José do Egito, ou outros estados, como Alagoas), 39,5% não tinha o curso como primeira opção de escolha no vestibular e 23.7% já chegou a iniciar ou concluir outra graduação, sendo os cursos de Ciências Sociais (Bacharelado), Serviço Social e Direito os que se repetiram.

Em relação à rotina de trabalho, 36,8% revelou trabalhar formalmente (7.9% nos dois turnos), 11% é bolsista em programas de incentivo acadêmico (como PIBIC, PET ou estágios) e 15,8% recorre ao trabalho informal. Somente 10,5% não cumpre jornada dupla e consegue se dedicar somente aos estudos. Nesse panorama, 84,2% sobrevive com renda mensal média de até R\$1.200 (mil e duzentos reais), sendo 31,6% dependente economicamente de R\$400,00 (quatrocentos reais), valor das bolsas de iniciação científica na época.

6.2. Coleta dos Dados

Visando atingir um maior número de pessoas e área geográfica, bem como as potencialidades propiciadas pela rapidez, precisão, anonimato, impessoalidade e segurança, utilizou-se um **questionário online** e individual como instrumento de coleta de dados

(MARCONI; LAKATOS, 2003). Apesar das limitações de acesso e divulgação causadas pela desigualdade digital, o questionário virtual foi a alternativa encontrada frente ao contexto pandêmico que assolou o mundo no ano de 2020, com base nas orientações da Resolução 466/12, da Resolução 510/16 e da Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que guiam o CEP UFPE – *Campus* Recife (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2021).

A coleta dos dados só foi iniciada com o assentimento voluntário ao **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE), que continha detalhes dos objetivos, natureza da pesquisa, critérios e os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, além de assegurar seu direito à privacidade, cópia dos resultados e desistência até a publicação da pesquisa (CRESWELL, 2002). As participantes serão identificadas pela fórmula “E = Estudante + N° = Número designado pela ordem de resposta no questionário + Período = P1 (Período Inicial), P2 (Período Médio) ou P3 (Período Final)”, como no exemplo: E13, P1.

O questionário foi hospedado no aplicativo gratuito de gerenciamento de pesquisas Google Formulários (*Google Forms*) e, com a anuência e apoio da coordenação do curso, foi compartilhado e divulgado nas redes sociais, ficando disponível para o recebimento de respostas do dia 05/10/2021 ao dia 20/10/2021. Ainda com base em Marconi e Lakatos (2003), para examinar de diferentes formas os objetivos estimados, adotou-se o uso de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha apoiadas na escala *Likert*, contendo perguntas estruturadas em mostruário e avaliação, em caráter direto e pessoal, para compor as variáveis escalares, numéricas e nominais.

6.3. Construção e Análise dos Dados

Após a coleta, pela transposição dos dados pelo arquivo .xlsx gerado automaticamente pelo Formulários Google, as respostas foram tabuladas e gerenciadas no *software* estatístico SPSS, originalmente acrônimo para *Statistical Package for the Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais). Para sua análise, utilizou-se como base o referencial teórico proposto, em especial, a obra de Carlotto, Teixeira e Dias (2015), que parte do **Questionário de Vivências Acadêmicas** - versão reduzida (QVA-r), adaptado para o Brasil por Granado *et al.* (2005), e a **Escala Modos de Enfrentamento de Problemas** (EMEP), adaptada por Gimenez e Queiroz (1997) e validada por Seidl, Tróccoli e Zannon (2001) para a população brasileira.

Readaptando para os objetivos e instrumentos desta pesquisa, a versão utilizada do Questionário de Vivências Acadêmicas constituiu em perguntas apoiadas em escala (ótimo,

bom, normal, ruim, péssimo e não sei/não consigo responder) avaliando cinco grandes áreas de vivências: **pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional**. Apurou-se os Modos de Enfrentamento de Problemas com a verificação de itens que abordam as estratégias utilizadas frente ao enfrentamento de estressores específicos, avaliando a contribuição “muito positiva”, “positiva”, “negativa” e “muito negativa”, além da possível “não influencia ou recorrência”. Assim, partimos de quatro tipos de *coping*: **focado no problema, emoção, espiritual e/ou religioso** e o **suporte social**.

Na discussão, serão agregadas as informações presentes no relatório disponibilizado no livro “Perfil Social, Aspirações e Motivações Profissionais de Estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE”, organizado pela professora Dra. Eliane da Fonte, com dados referentes a uma pesquisa de campo realizada em 2018 com 206 estudantes do curso (109 estudantes da modalidade Licenciatura) e publicada no ano de 2021.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

7.1. Mapeando aspectos gerais da Avaliação

As participantes foram questionadas acerca dos principais aspectos do processo avaliativo da aprendizagem e seus instrumentos. Em primeiro lugar, 86,8% afirmaram que os instrumentos avaliativos escritos são os mais utilizados, sendo: 44,7% provas dissertativas com questões abertas; 26,3% produção de artigos e ensaios; e 15,8% entrega de relatórios, fichamentos ou pesquisas. Nesse momento, o seminário equivaleria apenas a 13,2% ao instrumento avaliativo mais comum. Sobre os recursos mais recorrentes de forma secundária ou complementar, percebeu-se o crescimento das apresentações orais, com 50%. Afirmaram ainda que são muito frequentemente submetidos às avaliações de formato individual (92,1%), enquanto as atividades em dupla ou grupo ficam em segundo plano, aparecendo frequentemente e ocasionalmente (42,1% cada).

Em seguimento, 92,1% afirmaram ser avaliadas, ao menos, duas vezes por período, sendo 18,4% semanalmente, o que indicaria tentativas de avaliações processuais. Levando em consideração as possibilidades para tais avaliações, 65,8% ressaltam que as notas geralmente possuem pesos diferentes: em 83,3% dos casos as atividades individuais têm peso maior comparadas às em grupo e 88% atividades escritas possuem peso maior que orais. Além disso, 92,1% afirmaram já terem sido avaliadas por frequência, constituindo uma das notas da disciplina (65,8%) ou pontuação extra (26,3%).

Percebemos uma tentativa de aproximação com as concepções mais recentes de Avaliação, marcadas pela conjunção entre avaliações individuais e coletivas, processuais e realizadas em diferentes formatos; contudo, o perfil tradicional das primeiras e segundas gerações volta à tona com a ausência das avaliações diagnósticas e dos pré-estabelecimentos e acordos claros acerca do que e como será avaliado e o não compartilhamento de responsabilidades na avaliação mútua que considere a percepção das estudantes acerca das metodologias e processos avaliativos, fundamental na Terceira Geração (GUBA; LINCOLN, 1989; VIANA, 2023). Estas questões podem ser visualizadas na seguinte fala:

*“A avaliação não pode ser entendida como auditoria. A avaliação necessita ser, de fato, aquilo que orienta o que precisa e vai ser feito. Da forma como é feita, eu não gosto, pois o professor vai avaliar o que? É a atitude? O conteúdo? É a capacidade de autonomia do aluno? Há muita gente na faculdade que usa a avaliação como sinônimo de disciplina. Ao fazer isso, o professor está criando uma conexão para os alunos de que a finalidade da avaliação é punição, em vez de ser de fato a reorientação do processo. Por isso, **o primeiro passo é saber o que se deseja avaliar:** o conteúdo aprendido? A autonomia no manejo desse conteúdo? A capacidade de valor em relação a ele? Afinal, qual é a intenção com a avaliação? Sinto que falta essa reflexão na universidade. Por isso, da maneira como é feita não*

gosto, mas se houver uma mudança de postura eu iria amar porque sem saber qual é a finalidade da avaliação, de nada adianta.” (E6, PF).

Não fica claro para as estudantes qual o intuito da avaliação e do que se avalia, muito menos por que certos instrumentos são preferíveis em detrimento de outros, ainda que a turma possa ter opiniões e sugestões que muitas vezes sequer são consideradas. Considerando o ensino remoto (que será aprofundado no **Tópico 6.3.**), a situação se mantém, de forma que a mesma estudante reafirma: *“Não mudou a postura do professor acerca do que ele pretende avaliar, continuam perdidos e fazendo de modo sem definir a finalidade da avaliação”.*

Ou seja, ainda que haja uma moção inicial para atualizar as dinâmicas de sala de aula, a perspectiva atitudinal e organizacional das primeiras gerações coloca o poder decisório centralizado no corpo docente, com papéis bem definidos: somente a docente avalia, somente as estudantes são avaliadas (REGO; VIANA, 2021). Essa situação acaba por reforçar barreiras nos processos de ensino-aprendizagem, onde a atuação do professor é inquestionável, inclusive no momento da avaliação, como é ressaltado em *“gosto de receber **feedback** dos professores, porém nem sempre isso é ofertado aos alunos” (E25, PM).*

Mas o que seria esse tal de *“feedback”* tão desejado pelas estudantes? Surgida na língua inglesa, essa palavra vem da junção de *“feed (alimentar)”* e *“back (de volta)”*, uma *“retroalimentação”*, de forma literal. O seu uso está associado ao recebimento de um retorno, visando trazer resultados de uma avaliação sobre determinada situação ou material, por exemplo. Essa ideia será utilizada nas teorias da Avaliação Escolar, principalmente na Terceira Geração, com a inclusão do juízo de valor na tomada de decisões, mas também podem se associar às aferições e padronizações das primeiras e segundas gerações.

Fica marcado que *“avaliar se transformou em apenas medir e gerar uma nota no siga, e isso é extremamente **triste**” (E25, PM)* o que *“reforça a ideia de que conhecimento se trata de memória” (E27, PI)* e acaba por se tornar *“um processo muito **invasivo**, pois propõe medir o conhecimento de outro indivíduo” (E31, PI)* que passa a sentir que *“todo o conhecimento é medido apenas por aquela avaliação” (E23, PM).*

Na obra de Fonte (2021), que aborda o *“Perfil Social, Aspirações e Motivações Profissionais de Estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE”*, esse aspecto dúbio é evidenciado ao tratar do funcionamento do curso, ocorrendo uma redução de 39,5% para 30,3% de aprovação ao comparar a satisfação geral com as metodologias de ensino e os métodos avaliativos. A frustração com o engessamento metodológico imperante em sala de aula causa um descompasso entre os objetivos do ensino e os objetivos da avaliação, como observado no seguinte pensamento: *“Creio que a ideia de atribuir uma nota a partir do que*

se é produzido e vai de encontro com o que o docente e a disciplina espera do discente, acaba tornando o processo exaustivo...” (E2, P1).

Tal quebra de expectativa presente na última fala resulta da desconexão entre o que se ensina, o que se aprende, os acordos e as práticas vivenciadas em aula, onde a construção coletiva fica apenas no imaginário, nas teorias apresentadas e tentativas falhas de superar os limites da Pré-História da Avaliação. Daí, o processo avaliativo ganha uma nova camada a ser investigada: sua relação íntima com experiências frustrantes e violentas na vivência acadêmica, que contribuem para altos índices de reprovação e evasão e o adoecimento físico, mental e emocional.

7.2. Avaliações da aprendizagem e seus afetamentos

Com o intuito de perceber as emoções que surgem diante dos processos avaliativos, as participantes foram questionadas acerca do seu gosto pelas avaliações, numa escala entre gostar bastante, gostar um pouco e não gostar. Enquanto apenas 15,8% afirmam gostar bastante, 34,2% revelam detestar os processos avaliativos, de forma que mais da metade das justificativas (57,6%) para gostar ou não de ser avaliado enfatizam seu caráter mensurador, como feedback do aprendizado/domínio de conteúdos, enquanto meio de “*obter uma resposta sobre o aprendizado*” (E8, PM), “*forma de averiguar o que aprendi*” (E9, PF) e “*verificação de se estou estudando certo*” (E14, PI).

Ao serem questionadas acerca das emoções que vêm à tona em relação ao processo avaliativo, cada participante foi solicitada relatar as três mais recorrentes, o que demonstrou que 81,6% pontuou somente adjetivos negativos em todas as suas 3 respostas (Apêndice A). Do total, os sentimentos mais recorrentes foram: ansiedade (81,6%), nervosismo (65,9%) e medo (44,7%). Cansaço, vergonha, estresse, desespero e tristeza também foram destacados, como podemos ver na Tabela 1, subdividida em 3 partes, que relacionam os sentimentos sentidos ao pensar em Avaliação (linha) com o gosto pelas avaliações (coluna), indicando o quantitativo percentual em relação a cada resposta sobre o gosto (Linha%) e em relação à distribuição dos sentimentos (Coluna%).

Tabela 1 - Relação entre avaliação e os sentimentos que despertam.

		Você gosta de ser avaliada?								
		SIM, bastante			SIM, um pouco			NÃO, detesto		
		Quant	Linha%	Coluna%	Quant	Linha%	Coluna%	Quant	Linha%	Coluna%
sentimento 1	Ansiedade	4	16%	66,7%	12	48%	63,2%	9	36%	69,2%
	Cansaço	1	25%	16,7%	2	50%	10,5%	1	25%	7,7%
	Desespero	0	.	.	1	25%	5,3%	3	75%	23,1%
	Medo	0	.	.	1	100%	5,3%	0	.	.
	Nervosismo	0	.	.	2	100%	10,5%	0	.	.
	Tranquilidade	1	100%	16,7%	0	.	.	0	.	.
	Vergonha	0	.	.	1	100%	5,3%	0	.	.
sentimento 2	Alívio	1	100%	16,7%	0	.	.	0	.	.
	Ansiedade	0	.	.	2	40%	10,5%	3	60%	23,1%
	Cansaço	0	.	.	3	75%	15,8%	1	25%	7,7%
	Desespero	1	50%	16,7%	1	50%	5,3%	0	.	.
	Medo	0	.	.	4	80%	21,1%	1	20%	7,7%
	Nervosismo	3	15,8%	50%	9	47,4%	47,4%	7	36,8%	53,8%
	Raiva	0	.	.	0	.	.	1	100%	7,7%
Tranquilidade	1	100%	16,7%	0	.	.	0	.	.	
sentimento 3	Alegria	1	100%	16,7%	0	.	.	0	.	.
	Alívio	2	40%	33,3%	3	60%	15,8%	0	.	.
	Ansiedade	0	.	.	3	100%	15,8%	0	.	.
	Cansaço	0	.	.	4	66,7%	21,1%	2	33,3%	16,7%
	Desespero	0	.	.	0	.	.	1	100%	8,3%
	Medo	1	10%	16,7%	5	50%	26,3%	4	40%	33,3%
	Nervosismo	1	25%	16,7%	2	50%	10,5%	1	25%	8,3%
	Tranquilidade	1	100%	16,7%	0	.	.	0	.	.
	Tristeza	0	.	.	1	100%	5,3%	0	.	.
Vergonha	0	.	.	1	20%	5,3%	4	80%	33,3%	

Fonte: O autor/IBM SPSS (2024).

Das estudantes que afirmaram detestar Avaliação, a ansiedade (92,3%) foi o motivo principal, sendo causa primária para 69,2% delas, acompanhada de sentimentos de nervosismo (61,5%) e medo, vergonha e desespero (30,8% cada), o que é reforçado em suas justificativas: “*as avaliações despertam minhas crises de ansiedade*” (E1, P1); “*Me causa muitos ansiedade e pensamentos destrutivos*” (E19, P1) e “*sempre tento minimizar a tensão (...) mas quanto mais vai chegando perto, mais me sinto mal*” (E32, P1). É importante ainda ressaltar que, deste número, 50% não conseguiu se adaptar ao formato remoto e apenas 15,3% afirmaram ter experienciado novos sentimentos positivos neste modelo.

Mesmo dentre as que gostam bastante de ser avaliadas, os sentimentos são majoritariamente negativos, de forma que a tranquilidade só aparece em três e a alegria em uma resposta. Apenas uma pessoa manifesta tranquilidade, o que é quadruplicado para a ansiedade. Interessante notar que, considerando o questionamento, embora seja uma porcentagem, significa apenas 16% em comparação a outras respostas, o que mostra seu nível ainda maior para as pessoas que gostam “um pouco” ou “detestam” avaliações; para estas, a ansiedade é a justificativa principal (respectivamente, em 63,2% e 69,2% dos casos).

No geral, apenas 20,5% das participantes teriam colocado, em alguma das três alternativas, ao menos um sentimento que não é diretamente negativo, sendo em 85,7% destes casos o “alívio”. Segundo o Dicionário Online de Português, “alívio” está relacionado ao verbo aliviar, tendo como significados: “Diminuir o peso, tornar mais leve: aliviar a carga”, “Mitigar, abrandar, minorar: aliviar as dores” ou ainda “Livrar-se de uma opressão, diminuir de intensidade, abrandar: a angústia aliviou agora” (ALÍVIO, 2021). Nota-se um forte sentimento de “se livrar” da prova, visto que 83,3% que mencionaram o “alívio” citaram primeiramente o “cansaço” e/ou “nervosismo” que os processos avaliativos lhe causam. Dito isso, concluímos que o alívio, nesse caso, se constitui como algo puramente negativo, pois representaria o fim de um momento doloroso e sofrido. Portanto, no final das contas, apenas 4 sentimentos positivos (3,5%) foram destacados, um dado quantitativamente irrelevante perto das 110 menções catastróficas (96,5%), proporção 27 vezes maior.

Somente 1 estudante (E28), homem e de Período Inicial (PI), foi exceção e apresentou somente sentimentos positivos em suas respostas, sendo eles: Tranquilidade; Alívio; Alegria. Desta forma, pode-se afirmar que todas as outras estudantes vivenciam uma Avaliação marcada pelo estresse, ansiedade e medo, o que reflete no excesso de cobrança pessoal, baixa autoestima e desmotivação. Consoante a isto, temos os relatos:

*“acredito que o sistema educacional deveria mudar, por mais que alguns docentes busquem outra forma de avaliar (o que é um grande passo, por sinal), o problema não será solucionado se a sua raiz do mesmo permanecer. a avaliação é muito dura e pode trazer consequências emocionais pesadas. muitas vezes o indivíduo aprendeu o que foi passado em sala de aula, contudo, **não consegue se expressar** diante de um papel ou na frente da turma.” (E1, P1)*

*“(…) A avaliação acabou ganhando um espaço negativo no ambiente escolar. Muitos alunos se veem em um filme de terror só de pensar em fazer uma avaliação, que na maioria das vezes são as temidas provas. Criou-se um mito entre os próprios docentes, de que a aprendizagem do aluno só pode ser avaliada através de um **monstro** chamado prova valendo de zero a dez. Existem diversas estratégias de avaliação que poderiam ser usadas e que não amedrontaria tanto os discentes. (...) Todos os problemas acerca do modelo atual mais utilizado para se avaliar a aprendizagem leva muitos alunos a simplesmente decorarem os assuntos, ou seja, não aprendem realmente. Outro problema que também acarreta-se da atual forma avaliativa é a evasão escolar. Muitos estudantes acabam desistindo porque não sentem-se capazes de responderem as questões de uma prova.” (E20, P1)*

Com aporte em Viana (2023), reflete-se o poder das dimensões emocionais nos processos avaliativos, pois ainda que as estudantes saibam “sobre o conteúdo abordado na atividade avaliativa, sentem-se pressionadas e também é um momento de dor, pois o medo de serem reprovadas as deixa angustiadas, mesmo tendo se preparado” (VIANA, 2023, p. 157). Esta triste realidade nos aponta a urgência de exorcizar as formas de avaliar, considerando os

aspectos sociais e contextuais dos indivíduos de cada turma e em cada instituição.

7.3. Síncrono e assíncrono: Novas (antigas) formas de avaliar durante o período pandemônico

Durante o período pandêmico, iniciado em 2020 com o alerta de casos acerca do novo coronavírus (Covid-19), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituição onde a pesquisa foi realizada, adotou um modelo de aulas síncronas e assíncronas na modalidade remota, a partir da utilização de recursos digitais e acompanhamento online. Conforme a Resolução N° 23/2020, as atividades assíncronas foram indicadas para o cumprimento da carga horária da disciplina, de forma que os encontros simultâneos (que aconteciam via videochamada) não se estendessem; dessa forma, se deram por meio de fóruns, construção de resenhas e resumos, leituras, resolução de listas de exercícios, entre outros (UFPE, 2020).

O que antes já era um impasse, com a adoção das atividades assíncronas, a Avaliação da Aprendizagem em formato remoto e emergencial retomará as desigualdades já existentes em sala de aula e reforça inadequações metodológicas a um público já marcado pela constante cobrança, pois

Presencialmente, as práticas avaliativas são pautadas no exame, um método baseado na nota e classificatório, cuja função principal é categorizar os estudantes em aprovados ou reprovados. No ensino remoto, esse procedimento de transformar em notas os acertos e erros é mais complexo. As dificuldades dos alunos para se organizarem sozinhos, a carência de equipamentos, a instabilidade ou a ausência de acesso à internet e a falta de um local ideal para o estudo são presentes no cotidiano. (MENEZES, 2021, p. 03)

O lançamento do Edital de Cadastro e Seleção de Estudantes para Inclusão Digital na UFPE ter sido lançado já no primeiro ano do ensino remoto (2020), visando viabilizar o auxílio para a compra de equipamentos eletrônicos e o acesso a redes de internet para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não foi capaz de suprir integralmente as demandas de toda a comunidade. O Setor de Comunicação da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (Proaes) da UFPE tentou dimensionar o impacto relatado pelas queixas de estudantes que tiveram “dificuldade em acessar sites, lentidão, dificuldade para baixar arquivos, assistir aulas, etc.” pelos chips de dados móveis disponibilizados (UFPE, 2021). Malgrado isso, os abismos digitais persistiram, uma vez que

Considere quanta infraestrutura existe em torno da educação presencial que apóia o sucesso do aluno: recursos da biblioteca, moradia, orientação de carreira, serviços de

saúde e assim por diante. O sucesso da educação presencial não ocorre necessariamente porque é bom dar aulas cara-a-cara. É preciso entender que as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado especificamente para dar apoio aos alunos com recursos formais, informais e sociais. (HODGES *et al.*, 2020, p. 05)

Tendo em mente tais mudanças, as questões sobre os instrumentos avaliativos apresentam diferenças na forma que cada metodologia reverbera na adaptação acadêmica de cada estudante. Portanto, para a participação na pesquisa, foi fundamental que cada estudante tivesse cursado, ao menos, um período presencial e um período remoto na referida instituição, visando estabelecer comparativos únicos a partir desta experiência coletiva.

Nota-se que os mesmos instrumentos avaliativos são utilizados e conseqüentemente recebidos de diferentes formas, provocando sentimentos distintos. Questionadas sobre a sensação de maior conforto durante o ensino remoto, a maioria optou pela produção de relatórios e fichamentos (31,6%), seguida pela produção de artigos e ensaios (28,9%) e provas dissertativas (26,3%), ficando as apresentações orais com apenas 7,9%. Já no formato presencial, a situação das apresentações é melhor, com 26,3%, atrás apenas das provas dissertativas com perguntas abertas (34,3%). Ainda assim, existe uma sensação mista, onde as formas de avaliação que deixam as estudantes mais desconfortáveis no formato presencial são as provas dissertativas (31,6%) e seminários (28,9%). Como esperado, no remoto, a aversão às apresentações orais aumentam, chegando a 39,5%, ao passo que as provas com perguntas abertas ficam na última posição, empatada com relatórios e fichamentos, com 13,2%.

O desafio das atividades síncronas, como as apresentações orais diversas, além dos fatores já conhecidos, como a vergonha, insegurança e medo do julgamento, agora é extenuada pelas preocupações acerca da falta de privacidade e estrutura digital para realizar tais atividades da sua própria residência, casa de vizinhos, trabalho ou locais públicos, como ônibus e *shoppings*. Isso é capaz de justificar porque, enquanto no remoto os participantes afirmaram se sentir mais confortáveis com atividades individuais (36,8%), ficando os grupos com 18,4%, no presencial, a interação em grupo ganha um pouco mais de destaque (28,9%). Além disso, o encarceramento pandêmico transformou as dinâmicas sociais já conhecidas, contribuindo à redução das percepções do apoio social tão importante para o enfrentamento das adversidades, como será aprofundado no **tópico 6.4**.

Desse modo, apenas 30% das estudantes afirmaram o formato remoto ter impactado de maneira mais positiva em relação às avaliações, o que, a despeito disso, não é um indicativo esperançoso, pois seguem ressaltando o nervosismo (88,9%), ansiedade (77,8%) e/ou medo (44,5%). Uma proporção similar é vista entre as estudantes no qual a avaliação impacta da

mesma forma, com predominância da ansiedade, cansaço ou nervosismo (60% cada) e medo (40%), reforçando que os sentimentos negativos, sendo extenuados pelo ensino remoto ou não, são uma parte inerente às suas bases, independentemente de em qual modalidade ela se aplique, como é possível visualizar de forma mais detalhada na Tabela 2.

Tabela 2 - Relação entre Avaliação no ensino remoto emergencial e os sentimentos que despertam.

		De que forma o ensino remoto emergencial impactou suas vivências acadêmicas em relação as avaliações?								
		Positiva			Igualmente (comparando ao Presencial)			Negativa		
		Quant	Linha%	Coluna%	Quant	Linha%	Coluna%	Quant	Linha%	Coluna%
sentimento 1	Ansiedade	5	20%	55,6%	3	12,0%	60,0%	12	48,0%	75,0%
	Cansaço	0	.	.	1	25,0%	20,0%	2	50,0%	12,5%
	Desespero	2	50%	22,2%	0	.	.	1	25,0%	6,3%
	Medo	0	.	.	0	.	.	0	.	.
	Nervosismo	1	50%	11,1%	0	.	.	1	50,0%	6,3%
	Tranquilidade	0	.	.	1	100,0%	20,0%	0	.	.
	Vergonha	1	100%	11,1%	0	.	.	0	.	.
sentimento 2	Alívio	0	.	.	1	100,0%	20,0%	0	.	.
	Ansiedade	1	20%	11,1%	0	.	.	2	40,0%	12,5%
	Cansaço	1	25%	11,1%	0	.	.	2	50,0%	12,5%
	Desespero	1	50%	11,1%	0	.	.	1	50,0%	6,3%
	Medo	0	.	.	1	20,0%	20,0%	3	60,0%	18,8%
	Nervosismo	6	31,6%	66,7%	3	15,8%	60,0%	6	31,6%	37,5%
	Raiva	0	.	.	0	.	.	1	100,0%	6,3%
Tranquilidade	0	.	.	0	.	.	1	100,0%	6,3%	
sentimento 3	Alegria	0	.	.	1	100,0%	20,0%	0	.	.
	Alívio	2	40%	22,2%	1	20,0%	20,0%	2	40,0%	12,5%
	Ansiedade	1	33,3%	11,1%	0	.	.	1	33,3%	6,3%
	Cansaço	1	16,7%	11,1%	2	33,3%	40,0%	2	33,3%	12,5%
	Desespero	0	.	.	0	.	.	0	.	.
	Medo	3	30%	33,3%	1	10,0%	20,0%	5	50,0%	31,3%
	Nervosismo	1	25%	11,1%	0	.	.	2	50,0%	12,5%
	Tranquilidade	0	.	.	0	.	.	0	.	.
	Tristeza	1	11,1%	.	0	.	.	0	.	.
Vergonha	0	.	.	0	.	.	4	80%	25%	

Fonte: O autor/IBM SPSS (2024).

Por outro lado, as respostas também destacam o “conforto” (E24) e “tempo, paciência e acesso à informação” (E27) dos instrumentos digitais, que contribuíram para uma sensação maior segurança em relação ao seu desempenho nos processos avaliativos. Solicitadas a escreverem como se sentiram diante do processo avaliativo, as respostas demonstram uma certa dualidade de sensações decorrentes do modelo remoto, pois, por um lado, apontam o lado positivo da maior liberdade e tempo, por outro, frisam a maior quantidade de atividades, bem como a falta de estrutura e acesso pleno aos novos recursos.

“Me senti um pouco melhor no remoto, pois não eram aplicadas mais as provas com questões abertas, geralmente eram seminários, resenhas e ensaios, o que me agrada mais. Escrever de forma um pouco mais livre e criativa, sem precisar ser naquele momento e sobre uma questão específica.” (E5, P3).

“Por possuir várias atividades, mais receosa. Senti que precisei focar mais na graduação, impedindo outras atividades.” (E9, P3).

“As avaliações são similares ao presencial, então não causou estranhamento, exceto pela maior necessidade de utilizar ferramentas como powerpoint e canva.” (E15, P1).

“Me senti mais à vontade, porque o modelo remoto tirou todo aquele clima pesado que acaba criando-se na sala de aula em dias de prova. Ex. todos sentados em fila, nervosismo em grupo pairando no ar. Enfim, toda aquela pressão de ter o professor ali esperando para receber sua avaliação respondida, e a cada avaliação entregue primeiro que a sua o desespero se torna maior. É um clima péssimo e terrível.” (E20, P1).

Independente da mudança dos modelos presenciais para o remoto, as experiências já eram marcadas por sentimentos negativos. No geral, nota-se uma adesão aos aspectos que se relacionam com o maior tempo para resolução e a diminuição das provas dissertativas com *“todos sentados em fila, nervosismo em grupo pairando no ar. Enfim, toda aquela pressão de ter o professor ali esperando para receber sua avaliação respondida, e a cada avaliação entregue primeiro que a sua o desespero se torna maior” (E20, P1)*. O que poderia contribuir à maior liberdade criativa e, conseqüentemente, melhor desempenho e segurança, tem o impasse do aumento da quantidade com a necessidade de produzir atividades assíncronas semanais sugeridas pela instituição como forma de suprir a carga horária encurtada pelo ensino remoto, que resulta na constante e negativa sensação de estar sendo avaliado o tempo todo. De forma que esse paliativo mostra-se

“Danoso. [Pois] Toda semana você precisa comprovar o seu desempenho e o projeto pedagógico da Instituição não reflete que estamos em um período difícil, além do cansaço, tenho muita dor de cabeça recorrente e tenho suspeita que o tempo na tela tem me trazido isso (...) não acho saudável. Acho justo a avaliação, mas a do formato presencial era “menos danosa” porque eram algumas por semestre, e não uma toda semana como agora.” (E3, P2).

*“(…) Apesar das minhas notas melhorarem com esse novo modelo de avaliação, a ansiedade e a sensação de impotência (síndrome do impostor) também aumentou muito. No presencial, eu sentia ansiedade poucas horas antes da prova, mas durante e após a prova eu estava tranquila; agora eu sinto ansiedade intensa por dias e semanas a fio, que perdura mesmo após a entrega da avaliação devido a sensação de **insuficiência**.” (E22, P2).*

Igualmente, a pesquisa de Silva (2023) sobre a experiência de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE durante o cenário pandêmico o caracteriza como negativo, onde menos da metade (43,21%) da amostra considerou como positivo seu rendimento acadêmico neste período, justificado pelos seguintes relatos:

“Ninguém estava acostumado com esse modelo, foi bem cansativo pra mim principalmente pela administração do tempo, e a realização de tantas demandas nas plataformas digitais” (João, 26 anos).

“O cenário pandêmico, as condições emocionais e o cansaço mental fez com que a experiência fosse ruim, senti como se tivesse no ‘automático’” (Raissa, 25 anos)

“Fiz o que consegui sabe? Mas infelizmente não tive um proveito bom igualmente tinha no presencial, eram muitas demandas e eu estava cansada emocionalmente” (Mariana, 23 anos).

“Minhas notas baixaram demais! Mas principalmente o meu interesse em acompanhar tantas horas de aula e atividades era bem menor, parecia que não dava tempo de fazer nada, não me adaptei a essa realidade remota” (Leandra, 23 anos). (SILVA, 2023, p. 47)

Posto a inevitável adaptação das formas avaliativas com atividades diferentes do habitual, como apontado por 65,8% das estudantes, é possível perceber que, dada a urgência e despreparo diante do ensino remoto emergencial, as respostas ressaltam que uma parte considerável dos docentes simplesmente transpuseram as mesmas ferramentas utilizadas no modelo presencial para o ambiente virtual sem nenhum ajuste, o que pode ter contribuído negativamente para a democratização do ensino-aprendizagem num momento igualmente desafiador para educandos e educadores.

Em consequência, no que tange à adaptabilidade, 34,2% afirmou não ter conseguido se adaptar de forma alguma ao ensino remoto e somente 10,5% considera ter se adaptado plenamente. Nessa lógica, ainda que 52,6% tenham afirmado se adaptar em alguma medida, nota-se um custo decorrente com a aparição de novos sentimentos negativos e de baixa receptividade em relação aos impactos das avaliações neste período (em 53,3% dos casos) e o aumento da quantidade de atividades avaliativas em 8 a cada 10 estudantes.

7.4. Estratégias de enfrentamento diante dos processos avaliativos

Visando compreender quais mobilizações internas e individuais são comumente utilizadas a fim de reduzir os impactos emocionais advindos dos processos avaliativos, esse tópico se debruça sobre o *Coping* ou Estratégias de Enfrentamento. A partir do entendimento do fazer científico como algo dinâmico, comprometido e fruto de trocas, bem como a importância de seu retorno social e da divulgação científica, ressalto que os elementos discutidos neste capítulo foram publicados na íntegra em formato de artigo na revista *International Journal of Education and Teaching*, v. 5, n. 1, 2022, com seu resumo apresentado no Apêndice B. Isto posto, a apreciação será feita de forma breve e assertiva.

Antes de adentrar ao Modo de Enfrentamento de Problemas, com sustento em

Carlotto, Teixeira e Dias (2015), buscou-se construir um panorama geral das vivências acadêmicas de estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE com o mapeamento das suas vivências acadêmicas (respondidas em escala onde 1 = Ótimo e 5 = Péssimo) com base nas percepções pessoais da amostra, dividindo-as nas áreas Pessoal (ajustamento psicológico e bem-estar geral), Interpessoal (integração com a comunidade acadêmica e percepção de apoio social), Carreira (decisão e satisfação com a escolha do curso), Estudo (organização e compromisso com o tempo de estudo) e Institucional (satisfação e vínculo com a instituição de ensino), convertidas na Tabela 3.

Tabela 3 - Escala de Adaptação Acadêmica.

Área	Vivências Acadêmicas	Nível de percepção sobre áreas da vida em relação ao curso/vivências acadêmicas na instituição					Ausente
		Ótimo	Bom	Normal	Ruim	Péssimo	Não quis/ soube responder
PESSOAL	Saúde mental	2,6%	7,9%	18,4%	36,8%	34,2%	
	Bem-estar geral	2,6%	2,6%	44,7%	34,2%	15,8%	
	Saúde física	2,7%	16,2%	37,8%	21,6%	21,6%	2,6%
ESTUDO INDIVIDUAL	Organização e compromisso	13,9%	27,8%	25%	25%	8,3%	5,3%
	Tempo dedicado aos estudos	5,4%	29,7%	24,3%	35,1%	5,4%	2,6%
INTER-PESSOAL	Interação social	16,7%	19,4%	27,8%	19,4%	16,7%	5,3%
	Rede de apoio	14,3%	37,1%	22,9%	14,3%	11,4%	7,9%
PROFIS-SIONAL	Satisfação com a escolha do curso	11,8%	44,1%	23,5%	2,9%	17,6%	10,5%
	Perspectiva de futuro na área	11,1%	16,7%	16,7%	16,7%	38,9%	5,3%
INSTITU-CIONAL	Satisfação com o corpo docente	5,3%	23,7%	39,5%	23,7%	7,9%	
	Ementas das disciplinas	2,7%	24,3%	45,9%	21,6%	5,4%	2,6%

Fonte: O autor (2024).

Sem muito esforço, somente com a visualização dos números mais altos em cada categoria, já conseguimos fazer algumas inferências. Os dados mais alarmantes, com certeza, se referem ao nível **Pessoal**, com uma baixa contrastante acerca da autopercepção da saúde mental, bem-estar e saúde física no qual, respectivamente, 71%, 50% e 43,2% avaliam como

negativas (ruim ou péssimo). Essa configuração já é comum nas universidades e são reforçadas durante o período pandêmico (FONAPRACE/ANDIFES, 2019; MEDEIROS *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2021).

Atenta-se ao fato de que as respostas do nível “Péssimo” para saúde mental e para o bem-estar são exclusivamente do público feminino e que, destas respostas, 61,3% e 66,7% não conseguiram se adaptar ao ensino remoto emergencial, nesta ordem. Os diferentes aspectos da socialização pelos marcadores de gênero tanto dentro quanto fora da universidade contribuem a esta realidade, principalmente ao considerarmos que a população feminina, negra (preta ou parda), indígena e periférica (como a maior parte da amostra desta pesquisa) foi a mais afetada pela pandemia, conforme Relatório da ONU Mulheres (2020). Por fim, Carlotto, Teixeira e Dias (2015, p. 428) relembram os aspectos socioculturais que motivam as mulheres a perceber e expressar as suas emoções com maior facilidade.

No que tange à área **Interpessoal**, também consideramos as nuances da pandemia, pois, apesar da presença da rede de apoio, a interação social com colegas e amigos do curso tem dados mistos e estatisticamente inclusivos, o que pode significar não apenas as diversas dinâmicas e formas de lidar com o luto coletivo, o isolamento social e o contato restrito com a turma, bem como diferentes entendimentos sobre o que era real e concreto dentro da lógica virtual. Esse distanciamento repercute-se na Avaliação, posto que, no ensino remoto, atividades em grupo desagradaram 81,6% das estudantes, deixando-as menos confortáveis, preferindo as atividades individuais (36,8%) ou em dupla (44,7%); ao passo que, no presencial, as sinergias grupais são ressaltadas e favoritas por 28,9%. Ainda que razoável, a diferença abre margem para pensarmos a importância do social para a adaptação ao curso.

As respostas que consideram a integração com os colegas ótima ou boa são quase que unicamente (90,9%) do Período Inicial. O fator pandemia é novamente essencial para compreender esse contraste, pois tiveram apenas um período completo em formato presencial antes de serem confinadas em suas casas, de forma que as relações ainda estavam se formando, o que já tinha uma outra dimensão para períodos médios e concluintes, que já conviviam em pares por anos. Similarmente à Carlotto, Teixeira e Dias (2015), as estudantes do gênero feminino apresentaram níveis mais elevados nesta dimensão, se autoavaliando mais positivamente na gestão do estudo que participantes do gênero masculino.

Na área **Profissional e Institucional**, temos uma dualidade comum aos cursos de Ciências Sociais, que se veem numa constante preocupação com o mercado de trabalho (FONTE, 2021): embora metade (50%) apresente uma visão otimista com a satisfação com o curso, ao tratar das perspectivas de futuro dentro da profissão, apenas 15,8% aponta estar

muito seguro, ao passo que 36,8% marcaram como péssimo e 15,8% ruim. Ainda que exista uma tendência para maior idealização nos períodos iniciais (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015), aqui percebe-se uma preocupação alta (50%) já entre calouras, que também apresentam maior insatisfação (58,3%) com o corpo docente.

A partir disso, vamos observar as estratégias de enfrentamento utilizadas para lidar com os processos avaliativos da aprendizagem, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 - Modo de Enfrentamento de Problemas diante das avaliações.

Coping	Modo de Enfrentamento de Problemas	Nível de influência para maior sensação de bem estar e adaptação diante das avaliações				Ausente	
		Muito positivo	Positivo	Negativo	Muito negativo	Não influencia	Não quis/soube responder
A T I V O	Aumentar tempo de estudo	42,9%	45,7%	2,9%	8,6%	5,3%	2,6%
	Consultar material de aula	51,4%	37,1%	8,6%	2,9%	5,3%	2,6%
	Materiais complementares	38,2%	50%	2,9%	8,8%	5,3%	5,3%
S O C I A L	Suporte da monitoria	21,9%	56,3%	18,8%	3,1%	7,9%	7,9%
	Diálogo com docentes	31,3%	43,8%	12,5%	12,5%	7,9%	7,9%
	Colaborar com pares	44,4%	38,9%	8,3%	8,3%	5,3%	
	Conversar com amigos	36,1%	50%	5,6%	8,3%		5,3%
	Conversar com familiares	18,5%	63%	18,8%	3,7%	23,7%	5,3%
	Apoio de amigos	36,4%	51,5%	3%	9,1%	7,9%	5,3%
	Apoio de familiares	33,3%	43,3%	13,3%	10%	13,2%	7,9%
E M O Ç Õ E S	Atividades prazerosas	61,8%	29,4%	8,8%		2,6%	7,9%
	Recompensas motivadoras	46,9%	31,3%	9,4%	12,5%	10,5%	5,3%
	Atendimento Psicológico ou Psiquiátrico	59,3%	37%		3,7%		28,9%
	Medicamentos receitados	54,5%	40,9%	4,5%		5,3%	36,8%
	Bebidas alcoólicas	20%	30%	35%	15%	31,6%	47,4%
	Drogas ilícitas	26,7%	26,7%	20%	26,7%	13,2%	47,7%
	Medicamentos não receitados	23,1%	15,4%	38,5%	23,1%	10,5%	55,3%
E S P I R I T U A L	Orientação em obras sagradas	37,5%	25%	25%	12,5%	10,5%	47,4%
	Orientação de líderes religiosos/ guias espirituais	43,8%	18,8%	25%	12,5%	10,5%	47,4%
	Contato individual	47,6%	33,3%	19%		7,9%	36,8%

Fonte: O autor (2024).

As discentes apontam uma ligação muito positiva com as estratégias ativas de enfrentamento, como aumentar o tempo de estudo e consultar materiais de aula, todos com mais de 88% das respostas válidas, o que demonstra a predominância do coping focado no

problema ou estressor (no caso, a avaliação). Todavia, é proveitoso destacar que, sua predominância é ainda maior entre períodos avançados, com sua unanimidade de respostas positivas nestes grupos. Por exemplo, ao dedicar mais tempo aos estudos antes de uma avaliação, 100% dos períodos médios e finais marcam positivo; por outro lado, 23,1% das calouras acreditam influenciar de forma negativa.

O mesmo será percebido na consulta aos materiais, anotações e/ou gravações de aula, onde sua adoção positiva é total entre períodos médios e finais, mas negativa entre 26,9% das estudantes de períodos iniciais, que são menos adeptas ao uso de leituras complementares ou videoaulas externas; das que relataram afetar negativamente ou não afetar de forma alguma para uma melhor adaptação, 62,5% são do 4º período.

Embora ambos os grupos façam uso das estratégias mais diretas, focadas ativamente no estressor, reconhecido como positivo similarmente entre as que afirmaram detestar avaliações⁸, ao investigar a pequena parcela que não as utilizam, esta é composta quase que totalmente por calouras. Para Carlotto, Teixeira e Dias (2015), isso se explica na pouca experiência deste grupo que acaba por favorecer a adoção de estratégias menos adaptativas por não reconhecer ou ter condições para adotar mecanismos mais adaptativos. Por tratar-se de uma pesquisa realizada em contexto pandêmico, é preciso ter em mente as desigualdades digitais para o acompanhamento e dedicação plena às atividades remotas.

Do mesmo modo, a busca do **suporte social** foi percebida como positiva, retomando as diferenças entre os períodos, com prevalência entre os períodos médios e finais (91,6%) em comparação aos iniciais (66,7%). Com base em Costa e Leal (2006), é de suma importância lembrar que, da mesma forma que a adoção do coping ativo (como dedicar mais tempo de estudo) por si só não garante a melhor adaptação, a alta recorrência ao suporte social também não — muito pelo contrário: “ainda que se correlacionem positivamente à dimensão Interpessoal das vivências acadêmicas, onde relacionamentos próximos costumam atuar como facilitadores da integração, também podem representar ou propiciar um nível mais baixo na dimensão Pessoal” (ANJOS; REGO; VIANA, 2022, p. 46).

A inadequação e/ou insuficiência de determinadas estratégias precisam ser consideradas pela avaliação pessoal e individual de cada caso, entendendo o contexto

⁸ Entre as participantes que detestam realizar avaliação, grande parte considera positivo dedicar mais tempo de estudo ou consultar materiais/anotações/gravações de aula (84.6% ambas) e consultar leituras complementares ou vídeos externos (69.2%). Cruzando dados com a Escala de Adaptação Acadêmica, nota-se que as estudantes do gênero feminino apresentaram dados mais altos de adaptação na categoria Estudo (na organização e gestão do tempo) em consonância com maior adesão às estratégias focadas no Problema (ANJOS; REGO; VIANA, 2022).

adoecido da amostra em questão, com recorrentes sintomas de ansiedade, como é notado na explanação abaixo:

“Estudo o máximo que eu posso, mas isso não garante que eu não tenha ansiedade, sou ruim em me autoavaliar, não consigo ser justa comigo, me cobro bastante e estou tentando parar mais, mas para auxiliar os períodos avaliativos, tomo muito café nos momentos de estudo mas nas provas e quando estou com ansiedade opto pelo chá de camomila... (...) além da estratégia de não me sabotar, tento trabalhar com mais segurança (mesmo sendo bem difícil).” (E3, PM)

A partir desta fala, é possível perceber a constante busca por atividades e respostas rápidas/alternativas para promover melhor bem-estar emocional, o que será percebido como positivo em 55,3% das respostas. Dentre estas, alertamos ao consumo de drogas, alucinógenos e medicações não prescritas compradas ilegalmente (como Ritalina e Fluoxetina), naturalizado no ambiente universitário para otimização do tempo e do funcionamento corporal, geralmente antes de provas; uma espécie de *dopping*, ou seja “a droga como incremento das próprias capacidades em cenários altamente competitivos” (EHRENBERG, 2010, p. 139 *apud*. PETERS, 2022, p. 06). Produtos comuns da cesta básica podem tomar esse efeito dopamínico, como o café e energéticos como estimulante para forçar o corpo a passar horas a fio resolvendo fichas e os chás de camomila e os calmantes fitoterápicos (tipo Maracugina) para acalmar a ansiedade e, assim, retomar os estudos. Das estudantes que afirmaram recorrer a estas estratégias, as respostas são mistas, mas ainda indicam um caráter negativo no que tange o uso de medicações não prescritas e positivo para o acompanhamento psicológico ou psiquiátrico e medicações prescritas.

Nota-se ainda o uso de recompensas para se manter motivado nos estudos, o que pode ser feito com comidas ou jogos, por exemplo, onde 65,8% afirmam ser positivo em alguma escala. Conforme observado na pesquisa Carlotto, Teixeira e Dias (2015), ainda que possam parecer eficazes num momento inicial de confronto com o estressor, podem contribuir para uma posição de negação/fuga dos problemas e desencadear quadros de ansiedade ou depressão (ANJOS; REGO, VIANA, 2023), como visto em

“Realizar atividades que relaxam/aumentam a sensação de bem estar, apesar de nunca conseguir controlar minhas emoções frente às avaliações, sempre tento minimizar a tensão, sempre ajuda por um curto período de tempo até eu esquecer das avaliações, mas quanto mais vai chegando perto, mais me sinto mal.” (E32, PI).

“Como tenho lidado com muita frequência com a ansiedade, o que mais recorro é alternativas relaxantes para tirar o foco da ansiedade. Entretanto, é algo que se estende em procrastinação e se torna um ciclo, aumentando a ansiedade.” (E22, PM).

Por fim, sobre o coping espiritual e/ou religioso, questionadas de que forma a busca por orientação em textos, obras e/ou crenças sagradas ou a busca por orientação a partir de líderes e instituições religiosas ou guias espirituais, entre outros (estratégias mais ligadas ao caráter religioso institucionalizado) influência o maior bem-estar diante do processo avaliativo, ainda que não seja utilizado por mais de metade da amostra, os resultados apresentam uma inclinação positiva bem sutil.

Dada sua complexidade, é relevante apontar a própria percepção da amostra sobre esta dimensão, concebidas similarmente ao proposto neste trabalho por Luckesi (2011), Ferreira (2012), Röhr (2012), Bezerra *et al.* (2018) e Rego (2019). A Espiritualidade é entendida como “*Uma autoconexão com a consciência e encontro constante consigo mesma*” (E2, PI); “*Uma expressão do meu próprio ser diante do sagrado e do divino, enquanto uma parte pequena de um universo gigante e cheio de possibilidades*” (E11, PI); “*Conexão com meu eu superior*” (E21, PI) e “*Autoconhecimento*” (E27, PI), bem como

“(...) um conjunto de práticas, que não necessariamente precisam ser de caráter físico, podem ser práticas atitudinais por exemplo, que nos ajuda a caminhar, a estar mais próxima de mim mesma e de minha ancestralidade. Espiritualidade não é religião, não é dogma, é algo que não precisa necessariamente de um espaço-templo, pois se vivencia 24h em todos os lugares e momentos que quiser/puder me conectar. Faz parte da espiritualidade, práticas diárias (ebós) de condutas, de denço, de autocuidado, enfim...” (E5, PF)

“A espiritualidade tem muito a ver com uma espécie de conexão que você acaba criando com algo, que não necessariamente precisa ser ligado à religiosidade. Estar espiritualizado é basicamente viver sentimentos e sensações que sejam benéficas e que influenciam positivamente em algumas etapas do nosso cotidiano. As pessoas acabam meio que escolhendo um ponto no qual irão debruçar-se para buscar estes sentimentos. Muitos indivíduos encontram este ponto de equilíbrio na religiosidade, outros encontram em alguma atividade comum do dia-a-dia.” (E20, PI)

É justamente ao abordar a Espiritualidade nesta percepção mais ampla, por meio do contato com um Ser superior de forma individual ou com a autotranscendência e ampliação da consciência na busca do sentido da vida, seja por orações/rezas, meditações ou práticas/rituais/filosofias que verificamos uma adoção e relação positiva maior, de forma que 4 a cada 5 das estudantes que acessam as dimensões espirituais para lidar com os estressores dos processos avaliativos destacam sua relevância positiva.

O coping espiritual se mostra positivo na adaptação acadêmica e no enfrentamento de estressores ao promover a fé, a busca do sentido e a capacidade de resiliência diante da sensação de finitude e transcendência (BEZERRA *et al.*, 2018), o que é ilustrado em: “*Se*

sentir ligado a algo maior e/ou a uma razão para existir e para as coisas acontecerem.” (E15, PI) e *“uma propensão humana a buscar significado para a vida por meio de conceitos que transcendem o tangível”* (E30, PM). Esse apoio intangível é capaz de tranquilizar nos períodos de estresse pré-, pós- e durante os processos avaliativos, ao trazer *“esperanças e alívio emocional”* (E16, PI) como forma de *“auxiliar nos desafios e confortar nos momentos de fraqueza”* (E17, PI).

Notamos que as diferentes estratégias de enfrentamento são percebidas como positivas em maior ou menor escala diante dos afetamentos individuais e coletivos que um mesmo estressor pode causar, onde cada mecanismo se mostrará mais ou menos eficaz para a superação de um evento. Ainda assim, é visível algumas indicações sistemáticas, com a recomendação do manejo ativo na resolução de problemas e das redes de apoio social, podem promover experiências mais promissoras ao mesclar aspectos Pessoais e Interpessoais.

No entanto, cabe questionar se o enfrentamento individual por si só é capaz de romper com os impactos emocionais causados pelas violências institucionalizadas nas práticas avaliativas ao longo da nossa história.

7.5. Violência Simbólica: A dor institucionalizada nos exames avaliativos

Embora as participantes reconheçam a importância dos processos avaliativos, como em *“Acredito ser parte importante e constitutiva do processo formativo”* (E34, PF) e *“A avaliação é uma forma de troca, você percebe seu avanço e ao mesmo tempo identifica limitações (...) é uma prática viva e plural, depende de muitas colaborações para se construir, mas acredito que seria um ótimo começo os docentes se abrirem para uma possibilidade mútua de realizar esse processo”* (E18, PM), as respostas indicam a falta de diálogos e negociações frutíferas entre docente-discente em sua construção, ao mesmo tempo que sublinham sua obrigatoriedade não questionada e reconhecem suas limitações.

Pressupondo o diálogo como um acordo e/ou troca de ideias entre duas partes, sua recorrente ausência nas falas pode se dar por sua inexistência enquanto prática ou sua real efetividade no momento da tomada de decisões, pois nem toda conversa é, de fato, um diálogo onde as visões são consideradas e validadas. Esse foco na figura docente e em seu poder decisório é persistente devido à gênese das concepções e práticas sobre o processo do ensino em suas abordagens tradicionais e comportamentalistas (MIZUKAMI, 1986).

Refletimos que os exames têm sido utilizados como instrumento de poder a fim de controlar e disciplinar através da Violência Simbólica, uma **dor institucionalizada** ao longo dos últimos séculos (VIANA, 2023). Como discute Bourdieu e Passeron (1992), esta

imposição a todo o custo visa manter e reproduzir uma lógica dominante, um arbitrário cultural que desconsidera suas trajetórias individuais e diferentes capitais acumulados por meio de relações de forças dissimuladas e naturalizadas, entendendo que “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica” (ibidem, p. 19).

Citando Althusser (1985), Margotto (2017, p. 116) enfatiza a prática dos exames como um “forte aparelho ideológico do Estado”, o que atesta a escola excludente e parcial. E é justamente a Avaliação da Aprendizagem que historicamente incorpora este papel examinador, selecionador e classificador, o que será percebido em todos os momentos desta dissertação. Ao tratar da quantificação do desempenho sustentada pela modelação e punição características da Geração da Medida, isto se confirma, pois

O foco está no produto da aprendizagem. As provas e os exames têm um fim em si mesmos, servem para medir até que ponto cada estudante reproduz com precisão as informações transmitidas em aula pela professora. Por isso, são realizados de forma individual, em momentos pontuais e em final de etapa de ensino. As notas das provas indicam a aquisição do conteúdo transmitido, não existindo revisão dos erros, apenas a constatação deles. Os erros, nesta abordagem são reprováveis, afinal, a ideia aqui é a transmissão e a reprodução das tradições científicas de geração a geração, exatamente, como são apresentadas pela professora (a representante da Ciência). (VIANA, 2023, p. 31-32)

Tais observações fundamentam as percepções das estudantes, que afirmam: “*as inteligências não possuem padrão natural, portanto não devem ser **medidas**/avaliadas. Vejo todo esse processo avaliativo escolar como uma tentativa de **padronizar** os conhecimentos e inteligências*” (E32, P1); “*infelizmente a maioria das avaliações não são adequadas, são **exames**, não avaliações*” (E11, P1). É recorrente em toda a análise de dados a persistência de falas que perpassam o caráter de controle, produção e mensuração das avaliações, influenciadas pela abordagem Tradicional do ensino (MIZUKAMI, 1986).

Sobre os exames, Bourdieu e Passeron (1992) atentam sua dominância não somente na vida universitária, se estendendo à própria organização e funcionamento das instituições de ensino, ressaltando que sua padronização enfraquece e limita a troca de conhecimentos, ao mesmo tempo que valoriza o bem cultural imposto e dominante. Essa exclusão se mostra de forma dupla, no interior e no exterior, onde os exames dificultam não só a entrada, mas também a permanência e, conseqüentemente, a conclusão de um curso.

Conforme aponta o Relatório “Perfil Social, Aspirações e Motivações Profissionais de Estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE”, acerca dos fatores que prejudicam

seu desempenho nos estudos, os participantes da modalidade licenciatura desabafam sobre a dificuldade em conciliar estudos com trabalho ou outros compromissos (71,6%), a falta de recursos financeiros para materiais de estudo (60,5%) e a “falta de base” para acompanhar o curso (54,1%) (FONTE, 2021). Cabe mencionar que 54,2% trabalham mais de 20h semanais (com 12,5% chegando a mais de 40h) e são filhos da classe trabalhadora sem formação superior, com a maioria dos seus pais tendo apenas o Ensino Médio completo (36,3%) ou o Fundamental incompleto (25,5%). Informantes desta pesquisa de campo traduzem o sentimento causado por esse contexto violento:

*(...) a gente se sente muito distanciado, talvez, principalmente quando você encontra outras pessoas que tiveram um preparo diferente do seu. E aí acabam citando coisas que você nunca viu na vida e aí você fica se sentindo um pouco... [...] **cabisbaixo**, talvez seja a palavra, por não estar compreendendo e não estar no mesmo nível que essas pessoas. Capital cultural. (VALENTE JÚNIOR et al., 2021, p. 70, grifo meu)*

*A carga de leituras é grande, alguns professores não sabem visualizar que as pessoas têm outras coisas pra fazer e têm uma vida e que têm outras matérias também, né? (...) E o psicológico também cede um pouco por conta disso também, tipo, você não conseguir dar conta de uma disciplina você acaba se sentindo mal por você não estar conseguindo dar conta e acaba não conseguindo sair desse ciclo de “**eu não dou conta de nada**” e continua não dando conta de nada. (risos) É bem difícil. (VALENTE JÚNIOR et al., 2021, p. 69, grifo meu)*

*Desde que entrei no curso eu recebo críticas quanto a minha escrita no sentido de que ela não é acadêmica, que ela parece uma prosa, e isso me abalou muito porque eu sempre fui elogiada por escrever bem e sempre gostei da forma como eu escrevia e entrar na universidade foi um choque nesse sentido. [...] **A universidade acabou com minha autoestima em certo ponto.** (AMORIM et al., 2021, p. 87, grifo meu)*

O sentimento de injustiça, desamparo e insuficiência será recorrente em ambas as amostras, o que indica a influência da estrutura acadêmica para a saúde física e mental. As avaliações e suas reprovações seguem sendo associadas negativamente como um dos motivos que contribuem ao desestímulo dentro do curso, além de tolher a autoestima e sensação de realização do corpo discente, pois “coloca aqueles alunos tecnicamente mais capazes e competentes com status de bons, eficientes, preparados, ao passo que, aqueles que não obtêm êxito são taxados como inferiores, excluídos de um sistema que quer eficiência, metas, resultados” (MARGOTTO, 2017, p. 116).

Esse imperativo do resultado representa o “fracasso” de certas estudantes sistematicamente demarcadas, o que é extenuado pelas dinâmicas de poder dentro da universidade, onde “os professores não costumam refletir sobre **avaliações que façam sentido com as outras demandas pessoais e de trabalho que nós estudantes temos e infelizmente isso acaba afetando negativamente o processo de aprendizagem dentro da universidade.**” (E25,

P2). Além do mais,

*“Não é incomum ouvirmos que alguns docentes retiram pontos por erros de português, esse tipo de coisa não deveria ser o foco e, sim, o aprendizado. Além disso, o docente deve se dispor ao auxílio quando solicitado algo mais elaborado, dividir parte da aula para explicar (de preferência com exemplos) como fazer e outra aula para ver o progresso dos estudantes. Esses pequenos detalhes significam muito em relação à ansiedade e sentimento de incapacidade. Não significa ignorar erros, mas não levá-los com muita rigidez, deve-se **apontá-los com certa delicadeza durante o processo avaliativo** e na devolução da avaliação. Tudo isso fortalece a autoestima do discente para maior gosto e dedicação nas disciplinas.”* (E22, P2)

*“Alguns docentes estão presos na forma autoritária e tradicional de se fazer avaliação da aprendizagem, lidar com isso é muito difícil. Acredito que a avaliação é fundamental mas deve ser utilizada com a **sensibilidade** que leva em consideração o cenário escolar e os demais/possíveis contextos dos estudantes, o cumprimento de prazos a todo custo é adoecedor quando o discente não tem saída. Não digo “deixar livre”, porque como a pedagogia de Paulo Freire discute (não sei exatamente as palavras, mas fala sobre “alguém cheio de regras e alguém que é livre para tudo”) sobre liberdade sem limites e autoritarismo, problematizando que deve haver, portanto, uma dosagem entre esses dois extremos, e é isso que acredito para a educação, contratos pedagógicos, ouvir a turma, dialogar sobre as dificuldades e principalmente **praticar a humanidade** dentro do processo avaliativo.”* (E3, P2)

*“Não acho coerente demonizar a avaliação, entretanto ainda percebo muito equívoco e pouca inovação. Os docentes logicamente não podem adaptar para cada aluno um instrumento avaliativo, mas poderiam rever seus olhares sobre a bagagem de cada um, **compreendendo as dificuldades e esforços individuais** dos alunos.”* (E14, P1)

Na contramão da violência e desumanização comum às concepções tradicionais do ensinar e do avaliar, Luckesi (2011) propõe uma nova forma de conceber o ato avaliativo, uma prática formativa e amorosa, comprometida com uma concepção desenvolvimentista do ser humano e que faça sentido para o indivíduo, pois “Psicologicamente, quando o educando não compreende o que está sendo exposto, ausenta-se” (ibidem, p. 116). É preciso empenhar-se para considerar os contextos (ao menos gerais) da sua turma a fim de ascender com o compromisso social de ser um profissional da educação.

Concordamos com Silva (2023, p. 55) ao concluir que, quando bem conduzida, a relação entre estudantes e professores pode ser um elemento transformador no “processo de construção desse saber-fazer pedagógico inerente ao ser docente, uma boniteza que se faz de dentro da profissão, mas também enquanto se experimenta tal prática com o meio social”, fomentando a ligação entre Universidade e comunidade e a promoção de “condições salubres de inserção, permanência e formação para a massa de futuros docentes”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o próprio caráter teórico-científico deste curso, o mapeamento dos principais aspectos dos processos avaliativos da aprendizagem nas turmas de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE indicam que as avaliações são marcadas pelas produções escritas e individuais, como provas dissertativas e produções de ensaios, artigos e fichamentos, de forma que as apresentações orais, quando propostas, atuam como complementar às notas, em segundo plano. Nota-se a prática de mais de uma avaliação por período na mesma disciplina, o que não é suficiente para indicar práticas avaliativas processuais ou continuadas (características da Terceira Geração de Avaliação), pois persistem características das primeiras gerações, como a ausência de avaliações diagnósticas e compartilhamento de responsabilidades e pré-estabelecimento de acordos e metodologias. Assim, as diferentes avaliações, em vez de formativas, são, na maioria das vezes, apenas avaliações pontuais realizadas em diferentes momentos ou formatos.

A alta demanda e complexidade de assuntos, a grande quantidade de atividades (sobretudo durante o ensino remoto emergencial) e a inflexibilidade dos prazos contribuíram para a cultura de repulsa das estudantes aos processos avaliativos. Além disso, o ensino remoto emergencial impôs novos desafios a estas estudantes, que tiveram sua carga de avaliações aumentada com a adoção de atividades assíncronas, chegando a entregas semanais de atividades, o que impactou negativamente na percepção da adaptação e bem-estar.

Este impasse se soma às inseguranças sanitárias e socioeconômicas do período pandêmico e escancara desigualdades que a Universidade ainda não superou, além do despreparo pessoal e profissional de discentes e docentes para repensar as práticas educativas comuns na sala de aula para o mundo virtual enclausurado pelo distanciamento social e o luto coletivo. No que tange às avaliações nesse período, mesmo com os novos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, a falta de tempo e formação (em alguns casos, sensibilidade e disposição) fez com que a transposição dos instrumentos avaliativos fosse feita imperativamente, sem o manejo adequado, ocasionando a tentativa falha de seguir um “novo normal” nas telas impossível para a realidade de certos grupos. Esse encadeamento contribuiu para o cansaço, estresse e sobrecarga da amostra estudada.

Ao identificar as emoções que as estudantes apontam como decorrentes da Avaliação, percebe-se a existência de lacunas causadas por metodologias de ensino e verificação da aprendizagem desconectadas às necessidades estudantis fazem com que 4 a cada 5 estudantes apontem somente sentimentos negativos diante dos processos avaliativos, destacando a ansiedade, nervosismo e medo. Esse número se torna ainda mais alarmante ao verificar os

sentimentos positivos — ou deveria dizer “não necessariamente negativos”? —, pois em mais de 85% destes casos tratou-se do alívio, o que atesta a ideia de livrar-se de um exame tão cansativo e torturante; ou seja: se o desconsiderarmos, a percepção negativa é quantitativamente total, com mais de 97% dos sentimentos mencionados.

Todo esse contexto reverbera nas Vivências Acadêmicas adoecidas, com uma enorme baixa na autopercepção da saúde física e mental e do bem-estar entre as estudantes, particularmente entre o grupo feminino. A pesquisa não é capaz de refletir profundamente esta questão, todavia, dados oficiais e a literatura podem nos ajudar a refletir sobre diferenças de gênero, como a tripla jornada entre trabalho, estudo e afazeres domésticos, além do machismo e sexismo presentes em suas vivências desde o caminho de casa ao campus das universidades.

Voltando ao grupo geral, embora apresentem níveis satisfatórios com a escolha do curso, as estudantes (sobre)vivem em constante preocupação com as perspectivas profissionais futuras e o desempenho acadêmico, o que se extenua com as cobranças dos exames avaliativos. A cobrança das avaliações da aprendizagem atingem todas as partes da amostra, independente de período de ingresso no curso, gênero e formato de ensino; apesar disso, as estratégias utilizadas para lidar com estes estressores são diferentes.

Deste modo, as Estratégias de Enfrentamento utilizadas diante dos possíveis impactos emocionais advindos dos processos avaliativos para uma adaptação acadêmica foram classificadas. No geral, predomina o *Coping* focado no problema, com maior dedicação ao tempo/qualidade do estudo e consulta aos materiais complementares, o que é evidenciado como positivo principalmente por estudantes de períodos médios e finais. A maturidade desenvolvida durante as experiências do curso é fundamental para mobilizar estratégias diretas de forma eficaz. Da mesma forma, em detrimento do isolamento, a busca pelo suporte social também indica uma possibilidade poderosa para lidar com o estresse e ansiedade pré-avaliação, sobretudo para quem detesta os processos avaliativos.

Por outro lado, a dinâmica altamente competitiva da academia coloca esse mecanismo em cheque, dando espaço ao *dopping* com o uso de substâncias (lícitas ou não) e outras estratégias focadas na Emoção de forma urgente a fim de estimular o desempenho. Esse caminho prioriza uma resposta rápida e “garantida” para resolver uma situação estrutural, que demanda autoconhecimento e transformações na forma de perceber o corpo, os processos de verificação da aprendizagem e do próprio sentido da Educação. Mesmo que pareçam suficientes num momento inicial de confronto ou perturbação, pensando numa trajetória média de 5 anos dentro de um curso, acaba por só varrer para debaixo do tapete a

insalubridade que, a longo prazo, adoecerá ainda mais o corpo estudantil já fragilizado.

A postura de negação e fuga dos problemas pode então ser (re)significada e (re)adaptada positivamente ao desenvolver a capacidade de resiliência, de busca pelo sentido da vida e da fé, dando o alívio e conforto emocional muitas vezes necessários para conseguir passar pelos desafios da vida universitária. As estudantes compreendem que, nessa visão mais ampla, a Espiritualidade (e o *Coping* Religioso e/ou Espiritual) favorece ao bem-estar e adaptação por fomentar o autoconhecimento e autotranscendência, seja por meio de rezas, cultos e rituais religiosos ou filosofias e estilos de vidas mais saudáveis e conectados à natureza e ao autocuidado, por exemplo.

De uma forma ou de outra, o uso de todas essas estratégias de enfrentamento nos alertam à urgência de cuidar e preservar a saúde física e mental das estudantes, construindo assim um novo olhar sobre o que é definido como sucesso acadêmico e como isso é medido, imposto e cobrado. Não só isso: as avaliações e práticas pedagógicas são essenciais para legitimar as violências e, portanto, devem ser também repensadas e humanizadas.

Ao explorar de que forma as relações de poder são percebidas pelo corpo discente como contribuem para a manutenção de violências simbólicas no processo avaliativo, verifica-se que, desde sua concepção à sua aplicação, incluindo o momento de devolutiva das notas e fechamento do sistema ao final do período, o fim da prova “se mostra em si mesmo” e nos critérios de aprovação determinados pela instituição e perpetuados pelo avaliador. É na ausência do diálogo e da negociação que dinâmicas adoecedoras e violentas se perpetuam, dando margem para que abordagens tradicionais do ensino-aprendizagem continuem a fomentar a marginalização de estudantes que não conseguem se moldar à escala industrial e elitista de produção do conhecimento.

O estigma tradicionalista de que estudante que faz críticas ou sugestões às práticas convencionais é apenas ‘rebelde sem causa’ ou uma pessoa desinteressada por sua formação que ‘não sabe o que diz’ tem sido reforçado por muitos anos; todavia, o que se nota com a pesquisa é justamente o oposto: é justamente por querer se formar, por prezar pela qualidade do ensino-aprendizagem e por repensarem suas futuras práticas profissionais, que as estudantes apontam suas limitações e possíveis superações. A importância da “delicadeza durante o processo avaliativo” — utilizando as palavras de Silva (2023) — aqui não é confundida com desleixo ou precarização da qualidade nas tomadas de decisões durante suas práticas, mas é a defesa do caráter humano e integral na cultura escolar.

Em síntese, a partir da percepção de estudantes durante o ano de 2021, as avaliações no curso da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco

possuem algumas amarras nas concepções tradicionais do ensino e das premissas das três primeiras Gerações da Avaliação, de forma que as produções acadêmicas escritas (como ensaios e artigos científicos) que lideram as propostas em sala de aula (virtuais ou presenciais) nem sempre conseguem promover a troca efetiva de saberes, tornando-se um mero exame focado na aprovação de quem avalia. A carência de negociações e autoavaliação mútua se mostra como contribuintes ao sentimento coletivo de aversão à Avaliação, que é ilustrada a todo momento nos relatos das estudantes, que se encontram esgotadas em meio à ansiedade e medo (re)produzidos na ânsia da aprovação e “sucesso escolar”.

Logicamente, a parcela considerável de estudantes adoecidas logicamente não é resultado apenas da avaliação de uma disciplina ou de um curso específico, mas é um alerta da impossibilidade do corpo destas jovens de continuar a se submeter às sistemáticas punitivas, excludentes e mecânicas reproduzidas nas instituições de ensino.

As avaliações não contribuem para a adaptação acadêmica das estudantes. Pelo contrário: os exames e todo controle e disciplina proveniente da relação entre mestre e a-luno acabam por reproduzir e legitimar lógicas perversas para uma Educação que já não serve mais ao povo. Desse modo, para transformar a prática educativa de forma comprometida à integralidade e humanidade, é preciso subvertê-la a partir das redes de afeto e confiança que o chão da escola pode propiciar. É preciso dar suporte emocional, psicológico, estrutural e teórico-metodológico a educadores e estudantes para que as novas experiências e desafios da vida universitária possam favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional.

Detendo-se as limitações temporais, tecno-científicas e de recursos humanos de uma monografia, infelizmente este Trabalho de Conclusão de Curso não pode adentrar a todos os inquietamentos provocados durante a sua escrita e concepção. Ainda assim, enfatizamos que a amostra em questão é predominantemente feminina, negra, vinda das escolas públicas e com renda média de até um salário mínimo, com muitas pessoas dependendo exclusivamente de bolsas acadêmicas e institucionais e do trabalho informal, além da parcela migrante do interior de Pernambuco que representa quase $\frac{1}{3}$ das respostas.

Face ao exposto, indicamos a urgência de desenvolver continuamente novos e mais aprofundados estudos dentro de toda comunidade universitária para identificar novas nuances sobre a sua adaptação e as estratégias de enfrentamento utilizadas diante dos modelos de avaliação, ensino e organização institucional disseminados. Para isso, é necessário também considerar os marcadores sociais, como gênero, raça, renda, e o Capital Cultural e Social, intimamente relacionados às desigualdades que estruturam este país. Só assim, a Universidade poderá vislumbrar a superação das violências simbólicas fomentadas pelos exames,

metodologias e outras barreiras excludentes àquelas estudantes sistematicamente marginalizadas no interior da Escola.

Enquanto a disputa política, econômica e epistemológica por uma Educação mais justa e libertadora é conduzida, na condição de educadores e profissionais em formação precisamos assumir a defesa e o compromisso com práticas que possam mobilizar transformações nas dinâmicas pedagógicas ultrapassadas e apontar suas superações a partir de uma avaliação verdadeiramente formativa e amorosa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA SENADO. **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**. Senado Notícias. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa#:~:text=A%20pesquisa%20ouviu%20642%20mil,d%20retorno%20ao%20ensino%20presencial>> Acesso em: 13 de set. 2023.

ALÍVIO. *In*: **DICIO**: Dicionário Online de Português. 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alivio-3/>>. Acesso em: 15/10/2021.

AMORIM, J. A.; *et al.* Uso do tempo livre, lazer, preferências culturais e políticas. *In*: FONTE, E. M. M. (Org.) **Perfil social, aspirações e motivações profissionais de estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE**. 1ª Ed. Recife: Editora CRV, 2021.

ANJOS, T. V.; REGO, M. L. C.; VIANA, K. S. L. Adaptação Acadêmica no Ensino Superior: Estratégias de Enfrentamento diante dos Processos Avaliativos. **International Journal of Education and Technologies (IJET-PDVL)**, v. 5, n. 1, p. 34-54, 2022. Disponível em: <<https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/198>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

ARANTES, M. M. (Org.). **Pandemia e pandemônio: Reflexões sobre Educação Emocional em tempos de coronavírus**. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/92/100/269>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. pesq.**, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v12n3/05.pdf>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

BEZERRA, M. S. M.; *et al.* A espiritualidade e a religiosidade como estratégias de enfrentamento do adoecer e morrer. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 17, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/45155>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

BEZZON, R. F. A. Etnografia e imagem, o texto antropológico como arquivo de afetos. **Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2020. Disponível em: <<https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJRRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjMxMDciO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiYjE0NDE4Mzk1YTdhZGIxMmQzNzVjNzIyYThlODY2ZGYiO30%3D>> Acesso em: 15 de fev. 2024.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 28 de fev. 2024.

BRASIL, T. L. Resiliência Integral e Educação Emocional: cocriando em tempos de pandemia. In: ARANTES, M. M. (Org.). **Pandemia e pandemônio: Reflexões sobre Educação Emocional em tempos de coronavírus**. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/92/100/269>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>> Acesso em: 16 de mar. 2024.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Revista Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusf/a/tFFmt79rtVYwvWWML8m6LSG>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2a Edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

COSTA, E. S.; LEAL, I. P. Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. **Revista Análise Psicológica**, v. 24, n. 2, p. 189-199, 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/163>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

DELBONI, C. Suicídio é a segunda maior causa de mortes entre adolescentes. *Jornal Estadão*. 2021. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/suicidio-e-segunda-caoa-de-morte-entre-adolescentes/>> Acesso em: 11 de set. 2023

ECLONIQ. Qual o objetivo da psicometria | o que é psicometria. **Ecloniq**, 2022. Disponível em: <<https://ecloniq.com/qual-o-objetivo-da-psicometria-confira-isto-o-que-e-psicometria/>> Acesso em 15 de fev. 2024.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, v. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

FERREIRA, A. L. Espiritualidade e Educação: Um diálogo sobre o quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2ª ed. rev. Recife: Editora Universitária, 2012. 412p.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>.

FONTE, E. M. M. (Org.) **Perfil social, aspirações e motivações profissionais de estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE**. 1ª Ed. Recife: Editora CRV, 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

HODGES, C.; *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

JAGGAR, A. M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR & BORDO. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempo, 1988.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M (Orgs.). **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGOTTO, G. R. Resenha da obra “A Reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 1, p. 114-118, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15944>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

MEDEIROS, M. S.; *et al.* A Arte como Estratégia de Coping em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. Suppl 01, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/SkqNfOvdvcHpgq4YBGYbLqf/>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista IMPA**, v.2, n. 1, e021004, 2021. ISSN: 2675-7427. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

MIGUEL, L. F. Bourdieu e o “pessimismo da razão”. **Revista Tempo Social (Sociologia-USP)**, v. 27, n. 1, p. 197-216, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/103362>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.; DE LA TORRE, C. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos

para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Rev Educação**, v. 29, n. 1, 2006. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/440>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

NOGUEIRA, M. J. C. Saúde mental em estudantes do Ensino Superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. **Tese (Enfermagem)** - Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Universidade de Lisboa. Lisboa: 2017. 269p. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/28877>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

OLIVEIRA, E. Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa. **G1 Educação**. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>> Acesso em: 28 de fev. 2023.

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 90-98; jan/abr, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/G49dvs8WPTfhvWHyVcnhp3p>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

OLIVEIRA, R. R. A.; SOARES, C. F. As Avaliações de Sociologia no Ensino Médio: algumas reflexões. **Revista Educere Et Educare**, vol. 15, n. 35, abr./jun, 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24138>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

ONU MULHERES. **Informe v1 13.10.2020: Incorporando mulheres e meninas na resposta à pandemia de COVID-19**. ONU Mulheres Brasil, 2020. Disponível em: <www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/12/COVID19_2020_informe1.pdf> Acesso em: 02 de jun. 2023.

PANDEMÔNIO. *In*: **DICIO**: Dicionário Online de Português. 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pandemonio/>>. Acesso em: 15/10/2021.

PETERS, G. Droga de realidade: Alain Ehrenberg e a sociedade do dopping. **Blog do Labemus**, 2022. Disponível em: <<https://blogdolabemus.com/2022/06/21/drogaderealidade/>> Acesso em 12 de dez. 2023.

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir o afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

REGO, M. L.; *et al.* Avaliação: Instrumento de violência ou de aprendizagem? **International Journal Education and Teaching (PDVL)**, v. 2, n. 2, p. 70-83, 2019. ISSN 2595-2498. Disponível em: <<https://ijet-pdvl.institutoidv.org/index.php/pdvl/article/view/119>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

REGO, M. L. C. A experiência de espiritualidade na lesão medular traumática: um olhar à luz

da logoterapia. **Dissertação** (Psicologia da Saúde) - Faculdade Pernambucana de Saúde. Recife: 2019. 91p. Disponível em: <<https://repositorio.fps.edu.br/handle/4861/200>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. In: _____ (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2ª ed. rev. Recife: Editora Universitária, 2012. 412p.

RÖTTGER-RÖSSLER, B. Emoção e Cultura: Algumas questões básicas. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 7, n. 20, p. 177-220, 2008. Disponível em: <<https://www.cchla.ufpb.br/rbse/BirgittArt.pdf>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

SILVA, K. V. O Estágio Supervisionado no cenário pandêmico: Um estudo sobre a experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife: 2023. 65p. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49390>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

SILVA, M. J. M.; ANJOS, J. A. L. A importância da mulher na ciência: um relato de experiência. **Anais do VIII EPEPE**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83747>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: Contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012. pp. 20-34. ISSN: 19835000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

TABULA RASA. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tabula-rasa/>>. Acesso em: 15 de dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Comitê de Ética em Pesquisa. **Manual do Pesquisador**: Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Recife, 2021. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/619819/801156/ManualPesquisador.pdf/edaef437-206a-4c8e-998d-44f720996cf9>> Acesso em 11 de jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 23/2020**: Fixa o calendário acadêmico-administrativo do ensino de graduação presencial para os exercícios de 2020 e 2021, dos três campi, no contexto da pandemia da Covid-19, e dá outras providências. 2020. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/398575/2651500/Res+2020+23+CEPE+%28Fixa+Calend%C3%A9rio+2021%29.pdf/7d6e09c4-184f-46b1-a62a-6dec30372a24>> Acesso em 11 de jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Edital de Inclusão Digital - Problemas nos chips de dados móveis. **Informes Proaes**. 2021. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/proaes/destaques/-/asset_publisher/iJ0c83ImCeDO/content/problemas-nos-chips-de-dados-moveis/1360019> Acesso em 11 de jan. 2023.

VALENTE JÚNIOR, C. L. D.; *et al.* Motivações para a escolha do curso, trajetória e vida acadêmica. In: FONTE, E. M. M. (Org.) **Perfil social, aspirações e motivações profissionais de estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UFPE**. 1ª Ed. Recife: Editora CRV, 2021.

VASCONCELOS, T. C. *et. al.* Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. n. 39, v. 1, pp. 135-142, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/SVybyDKKBCYpnDLhyFdBXxs/>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

VIANA, K. S. L. **Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica: É possível (e necessário) avaliar diferente!**. 1ª ed. Recife: Editora IIDV, 2023.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma: Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, p. 13-29, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782006000100003>> Acesso em: 28 de fev. 2024.

APÊNDICE A - SENTIMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO

Tabela - Sentimentos sobre Avaliação.

Sentimentos que vem à tona em relação aos processos avaliativos		
1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Ansiedade	Nervosismo	Vergonha
Cansaço	Ansiedade	Medo
Nervosismo	Ansiedade	Medo
Ansiedade	Medo	Nervosismo
Ansiedade	Medo	Cansaço
Ansiedade	Ansiedade	Ansiedade
Desespero	Nervosismo	Cansaço
Ansiedade	Cansaço	Alívio
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Ansiedade	Nervosismo	Cansaço
Cansaço	Medo	Ansiedade
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Ansiedade	Nervosismo	Cansaço
Cansaço	Nervosismo	Alívio
Nervosismo	Cansaço	Ansiedade
Ansiedade	Medo	Cansaço
Cansaço	Tranquilidade	Alívio
Ansiedade	Medo	Estresse
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Medo	Cansaço	Nervosismo
Ansiedade	Nervosismo	Vergonha
Ansiedade	Cansaço	Medo
Vergonha	Medo	Tristeza
Desespero	Ansiedade	Cansaço
Desespero	Ansiedade	Nervosismo
Ansiedade	Nervosismo	Alívio
Tranquilidade	Alívio	Alegria
Ansiedade	Raiva	Vergonha
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Ansiedade	Desespero	Nervosismo
Ansiedade	Nervosismo	Desespero
Ansiedade	Nervosismo	Tranquilidade
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Ansiedade	Nervosismo	Medo
Desespero	Nervosismo	Vergonha
Ansiedade	Nervosismo	Vergonha
Ansiedade	Nervosismo	Alívio

Fonte: O autor (2024).

APÊNDICE B - “ADAPTAÇÃO ACADÊMICA...” DE ANJOS, REGO E VIANA (2022)

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DIANTE DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

ACADEMIC ADAPTATION IN HIGHER EDUCATION: COPING STRATEGIES FACING EVALUATION PROCESSES

RESUMO

Todo o tempo vivenciamos experiências, programadas ou inesperadas, tornando-se necessário adaptar-se às novas circunstâncias. Sendo o ingresso às universidades e faculdades e seus novos formatos avaliativos, estruturais e burocráticos uma quebra da previsibilidade e controle na vida de grande parte do corpo estudantil, buscamos compreender de que forma o processo avaliativo impacta essa vivência e quais possíveis estratégias de enfrentamento (coping) são acionadas na adaptação acadêmica diante da relação estudante-avaliação. A pesquisa quantitativa de natureza aplicada, exploratória e descritiva, foi realizada no ano de 2021 e utilizou um questionário individual, tendo como participantes 38 estudantes do curso “Ciências Sociais (Licenciatura)”, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste estudo, foram identificados baixos índices no nível Pessoal de vivência acadêmica, marcada pela baixa sensação de bem-estar e saúde física e mental, bem como a

RESUMEN

Todo el tiempo vivimos experiencias, programadas o inesperadas, por lo que es necesario adaptarnos a nuevas circunstancias. Como la admisión a universidades y sus nuevos formatos evaluativos, estructurales y burocráticos suponen una ruptura en la previsibilidad y el control en la vida de gran parte del alumnado, buscamos comprender cómo el proceso de evaluación impacta esta experiencia y qué posibles estrategias de afrontamiento (coping) se desencadenan en la adaptación académica frente a la relación alumno-evaluación. La investigación cuantitativa y cualitativa de carácter aplicado, exploratorio y descriptivo, se realizó en 2021 y utilizó un cuestionario individual, con 38 estudiantes del curso “Ciencias Sociales - Licenciatura” de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) como participantes. En este estudio se identificaron tasas bajas en el nivel Personal de experiencia académica, marcadas por una baja sensación de bienestar y salud física y mental, así como la asociación recurrente de evaluaciones

ABSTRACT

All the time we live experiences, programmed or unexpected, making it necessary to adapt to new circumstances. Since admission to universities and colleges and their new evaluative, structural and bureaucratic formats a break in predictability and control in the life of a large part of the student body, we seek to understand how the evaluation process impacts this experience and what possible coping strategies are triggered in the academic adaptation in the face of the student-evaluation relationship. The quantitative and qualitative research of an applied, exploratory and descriptive nature was carried out in 2021 and used an individual questionnaire with 38 students from

recorrente associação das avaliações como fonte de sentimentos majoritariamente negativos. No nível Estudo, estudantes mulheres demonstraram maiores percentuais para lidar com a gestão e organização do tempo e enfrentar mais ativamente os estressores advindos do processo avaliativo. A principal estratégia de coping utilizada é a focada no problema, principalmente entre concluintes e pessoas que detestam realizar avaliação. Nota-se ainda uma tendência de estudantes com menos tempo na instituição se isolarem e não buscar suporte social. Por fim, o suporte provindo da dimensão espiritual se mostra como positivo pela capacidade de promover o conforto e resignificação de situações, apontando à importância do autoconhecimento e autocuidado como promotores de bem-estar e ferramentas protetoras frente às solicitações de desamparo.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem; Coping; Educação; Espiritualidade; Ensino Superior.

como fuente de sentimientos mayoritariamente negativos. A nivel de Estudio, las alumnas mostraron mayores porcentajes de gestión y organización del tiempo y afrontar de forma más activa los estresores derivados del proceso de evaluación. La principal estrategia de afrontamiento utilizada es la centrada en el problema, especialmente entre los veteranos y las personas que odian realizar evaluación. También existe una tendencia a que los estudiantes con menos tiempo en la institución se aislen y no busquen apoyo social. Además, el apoyo que brinda la dimensión espiritual muestra positivo debido a la capacidad de promover el confort y la resignificación de las situaciones, señalando la importancia del autoconocimiento y el autocuidado como promotores del bienestar y herramientas de protección frente a las solicitudes de impotencia.

Palabras-clave: Evaluación del aprendizaje; Coping; Educación; Espiritualidad; Enseñanza superior.

the “Social Sciences (Degree)” course at the Federal University of Pernambuco (UFPE) as participants. In this study, low rates were identified in the Personal level of academic experience, marked by a low sense of well-being and physical and mental health, as well as the recurrent association of ratings as a source of mostly negative feelings. At the Study level, female students showed higher percentages to deal with time management and organization and to face stressors arising from the evaluation process more actively. The main coping strategy used is the one focused on the problem, especially among veterans and people who hate to carry out an assessment. There is also a tendency for students with less time at the institution to isolate themselves and

[35]

IJET-PDVL, Recife, v. 5, n. 1 p. 34 - 54, Jan./Abr. - 2022