

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

¹ Thiago Vinícius dos Anjos

Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, thiagovdosanjos@gmail.com

² Maria Luiza da Cunha Rego

Mestre em Psicologia da Saúde, Instituto Internacional Despertando Vocações, luiza.rego@institutoidv.org

³ Kilma da Silva Lima Viana

Doutora em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Pernambuco, kilma.viana@ifpe.vitoria.edu.br

Contato do autor principal:

thiagovdosanjos@gmail.com

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 ressignificação 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 se 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

not seek social support. In addition, the support provided by the spiritual dimension is shown to be positive due to the ability to promote comfort and resignification of situations, pointing to the importance of self-knowledge and self-care as well-being

promoters and protective tools against helplessness requests.

Keywords: Evaluation of learning; Coping; Education; Spirituality; University education.

INTRODUÇÃO

O ser humano constantemente passa por mudanças e transformações, sejam a nível pessoal, profissional, social ou acadêmico. De forma geral, a previsibilidade das relações e situações provocam uma sensação de conforto e ilusão de controle que contribui para a manutenção de um certo equilíbrio, ainda que a mudança inevitavelmente se faça presente, sendo o ingresso às universidades uma destas experiências para muitos jovens e adultos (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Por sua vez, o meio social tem a capacidade de influenciar direta ou indiretamente na forma como percebemos e lidamos com esses novos movimentos adaptativos, não necessariamente entendidos como ameaçadores ou causadores de estresse. Isto posto, ao lidar com situações que despertem vulnerabilidades, nos portamos de estratégias de enfrentamento (*coping*) para lidar com as possíveis tensões emocionais (COSTA; LEAL, 2006).

A realidade escolar evidencia que, ao lidar com novas questões, o indivíduo fica exposto a circunstâncias da pressão pela aprovação, tensão psicológica e extrema carga de trabalho que podem aumentar e desencadear problemas de saúde mental, apontando a necessidade de decifrar as variáveis que se configuram na qualidade de facilitadoras ou estressoras e quais recursos (emocionais, cognitivos e comportamentais) são utilizados como estratégias que contribuem para uma melhor adaptação acadêmica (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015; NOGUEIRA, 2017; CONCEIÇÃO *et al.*, 2020; MEDEIROS *et al.*, 2020).

Sendo a avaliação uma ferramenta fundamental dentro do ambiente escolar para acompanhar e verificar o aproveitamento discente, dada sua trajetória histórica, ainda carrega características classificatórias e gerencialistas (ESTEBAN, 2009), influência das premissas que constituíram suas primeiras gerações, focadas na figura docente e nos resultados (GUBA; LINCOLN, 1989), e das abordagens tradicionais e comportamentalistas do ensino (MIZUKAMI, 1987). Portanto, muitas vezes, é responsável por despertar sentimentos negativos em estudantes, como ansiedade, medos e frustrações, fruto de um papel atrelado aos instrumentos de poder e da violência simbólica (BOURDIEU, 1989; REGO *et al.*, 2019).

Com base nestas discussões, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: quais estratégias de enfrentamento (*coping*) são utilizadas no manejo dos impactos emocionais advindos da adaptação acadêmica na relação estudante-avaliação. Para isso, realizou-se uma pesquisa quantiqualitativa de

natureza aplicada, exploratória e descritiva, utilizando um questionário individual, tendo como participantes estudantes do curso de Ciências Sociais (Licenciatura), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Pretendemos, com este artigo, compartilhar os resultados obtidos no Projeto de Iniciação Científica intitulado “Impactos emocionais e percepções dos estudantes acerca dos processos avaliativos da aprendizagem no contexto escolar” e desenvolvido no âmbito do Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL), de forma a contribuir com estudos sobre Avaliação da Aprendizagem. Será dividido em: **Introdução, Fundamentação Teórica** com o tópico “Estratégias de Enfrentamento no Ensino Superior”, **Metodologia, Resultados e Discussões** com subtópicos relacionados às “Percepções sobre as Vivências Acadêmicas” e os tipos de *Coping*, **Considerações Finais e Referências**.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Percebendo a urgência dos dados sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Superior, Nogueira (2017) aponta seu decréscimo face ao aumento dos casos de estresse psicológico, perturbação mental, depressão e comportamentos suicidas. É possível perceber relações entre as ações, cognições e a saúde mental destes estudantes com seu ingresso nas universidades e faculdades, entendendo que “a ausência de saúde mental fragiliza a transição saudável dos EES, promove o desequilíbrio e insucesso acadêmico” (ibidem, p. 215).

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). Apoiados em Benevides-Pereira e Gonçalves (2009) e Fiorotti *et al.* (2010), Conceição *et al.* (2020, p. 787) afirmam que existe um quadro similar do ingresso estudantil no contexto universitário que consiste em múltiplos processos marcados por situações de extenuação relacionadas à pressão da própria aprovação no curso.

Oliveira e Soares (2020) apontam que já no Ensino Médio é possível perceber que, ainda que a maioria dos estudantes afirmem que as atividades avaliativas contribuam ao processo de ensino-aprendizado, pouquíssimos estudam “muito frequentemente” antes das avaliações de Sociologia, enquanto um percentual considerável relatam se sentir ansiosos e irritados quando questionados sobre as sensações e expectativas vivenciadas ao serem avaliados. Nota-se que os procedimentos de verificação de aprendizagem propostos pelo corpo docente não dialogam com as demandas discentes, tal qual um instrumento de poder e da violência simbólica (BOURDIEU, 1989), o que pode se tornar um fator estressante gerador de ansiedades e/ou desinteresse. Conforme as autoras, é possível

perceber que, com base em Luckesi (2011), as preferências e necessidades distintas do corpo estudantil muitas vezes são ignoradas no processo avaliativo, indicando a importância de conhecer o corpo discente.

Percebendo que indivíduos adotam padrões de reações para se ajustar aos novos acontecimentos avaliados como perturbadores e/ou ameaçadores, estudos na área da Educação, Saúde e Espiritualidade refletem sobre a existência de um conjunto de estratégias/ferramentas utilizadas como apoio frente às adversidades (COSTA; LEAL, 2006; REGO; MEDEIROS, 2019; CONCEIÇÃO *et al.*, 2020). Esse processo multidimensional de adaptação é uma mudança normal marcada por estratégias de enfrentamento (*coping*), que se referem aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados para superar situações estressoras (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Assim, “o *coping* é explicado como 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).

Em suas investigações, Costa e Leal (2006) observam que estratégias ativas apresentam correlação direta e positiva no ajuste à universidade, ao contrário das estratégias focadas na emoção: as primeiras, focadas no problema, seriam mais utilizadas por estudantes homens, enquanto as focadas na emoção e apoio social seriam preferíveis às estudantes. Em relação à entrada, os veteranos adotariam uma postura mais ativa na resolução dos problemas, ao passo que calouros se distanciam, evitando lidar diretamente com o incômodo e buscar suporte social (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; TORAY; COOLEY, 1998; MATUD, 2004; DYSON; RENK, 2006 *apud*. COSTA; LEAL, 2006). Meurer, Lopes e Colauto (2020) ainda percebem que as relações interpessoais e organizacionais são capazes de atuar como mediadoras da autoeficácia com estratégias de *coping* voltadas para recusa e distração.

Além das estratégias focadas no problema e no suporte social, também se observa um caminho a partir da dimensão espiritual, no momento em que se adotam comportamentos atrelados à capacidade da autotranscendência e da crença em forças superiores que possam instigar a construção de sentidos e significados e propiciar melhor estilo de vida e menores índices de adoecimento mental (BEZERRA *et al.*, 2018; REGO; MEDEIROS, 2019).

Com fundamento em Rufino (2017), Rego e Medeiros (2019, p. 23) trazem o conceito da autotranscendência como um recurso noológico (espiritual) provindo da habilidade humana em se dedicar a uma causa, coisa ou pessoa afora de si próprio, de forma que possa fomentar relações de trocas onde algo de si é deixado ou algo é recebido do mundo. Partindo disso, é essencial pensar a natureza subjetiva e complexa do Ser, de onde provém as crenças e o suporte social provindo das comunidades religiosas e/ou espirituais, que podem influenciar positivamente nos momentos de

sofrimento (CARVALHO, 2017, p. 45).

Reflete-se, então, sobre o papel das dimensões espirituais e religiosas como um elemento presente nestes processos, considerando, para além do bem-estar físico, psicológico e social, o bem-estar espiritual do Ser. Destacamos que a dimensão espiritual não necessariamente está atrelada à dimensão religiosa ou à religião: enquanto a primeira está relacionada a uma busca pela compreensão do sentido e propósito de vida e da autotranscendência a partir da crença em forças superiores, a segunda seria uma forma específica de manifestar a ligação com essas forças através de características próprias de cada religião, que, por sua vez, é um sistema de crenças associados às instituições religiosas organizadas, tradições, cerimônias e rituais (RÖHR, 2012; REGO; MEDEIROS, 2019).

Voltando ao *coping*, em virtude da pluralidade das trajetórias pessoais, os fatores estressores ou vulnerabilizantes despertam diferentes respostas a partir da avaliação pessoal. Dessa forma, um acontecimento será entendido como estressor na medida que for percebido como causador de prejuízos, reforçando uma necessidade de controlar as reações emocionais; partindo disso, ao buscarmos superar uma situação perturbadora, fazemos uso do *coping*. Essa ferramenta tem capacidade de influenciar as relações entre a pessoa, o meio e as respostas emocionais utilizadas de duas formas: ressignificando a situação visando o bem-estar ou transformando a relação da pessoa com o meio (COSTA; LEAL, 2006).

Dada sua importância, é crescente o número de estudos que busquem identificar as estratégias de enfrentamento e de que forma podem colaborar a uma melhor adaptação não apenas acadêmica, mas também diante do adoecimento e luto, por exemplo (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020; MEDEIROS *et al.*, 2020; MEURER; LOPES; COLAUTO, 2020).

Ademais, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) tem repercussão direta na realidade de estudantes, seja pela imposição de uma nova metodologia que nem docentes nem discentes estavam habituados, seja o aumento do estresse e ansiedade, resultados do ensino remoto, da insegurança sanitária e socioeconômica e o isolamento social, bem como outras formas de vulnerabilidade e instabilidade estrutural que perpassam o adoecimento, racismo, uso de substâncias e pobreza, as estratégias de *coping* são acionadas visando auxiliar à adaptação frente às situações de vulnerabilidade, para garantia, manutenção ou redução de impactos negativos na saúde física e mental (MEDEIROS *et al.*, 2020). Assim,

Trabalhar a estabilidade emocional e mental dos estudantes dentro do ambiente universitário se torna uma necessidade premente e inquestionável. Nesse contexto de angústia, dor e desejo de remissão, o aluno vive envolvido em extrema carga de trabalho de estudos e atividades de estágio. Contudo, a Covid-19 os encarcerou em casa e, nesse processo, trouxe a 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. (MEDEIROS, *et al.*, 2020, p. 02).

Face ao exposto, para Carlotto, Teixeira e Dias (2015) tais investigações podem se constituir como ferramenta importante para gestão educacional na implementação de programas que auxiliem o desenvolvimento das estratégias de enfrentamento adaptativas, enfatizando o papel positivo do *coping* focado no problema e suporte social. Ademais, o desenvolvimento da dimensão espiritual e o alcance do “estado de transcendência” pode favorecer à melhor compreensão das experiências, de forma a dar suporte à superação de sofrimentos, possibilitando realizações singulares e únicas (REGO; MEDEIROS, 2019).

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar os impactos da avaliação da aprendizagem na vivência psicossocial e espiritual dos estudantes e quais estratégias de enfrentamento são acionadas, desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem quantiqualitativa, exploratória e descritiva. Entendendo a necessidade de construir um apanhado geral sobre as obras que possam fornecer dados atuais e relevantes sobre o tema, de forma a nortear os caminhos conceituais e metodológicos da pesquisa, realizou-se um breve levantamento bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para tal, foram utilizados repositórios acadêmicos — a saber: Google Acadêmico, Capes e Scielo — onde os seguintes descritores foram utilizados alternadamente: Logoterapia, Enfrentamento, Coping e Educação, buscando publicações dos últimos 5 anos. De acordo com relevância, chegou-se a 7 produções finais.

A pesquisa investigou o papel da avaliação da aprendizagem por meio do mapeamento dos principais aspectos e instrumentos do processo avaliativo e se estes instrumentos de avaliação utilizados atuam como fator positivo ou negativo à prática escolar. Para este trabalho, enfatizamos as estratégias de enfrentamento (*coping*) utilizadas no manejo dos impactos emocionais e espirituais advindos da relação estudante-avaliação.

Delimitação da Amostra

A amostra de uma pesquisa é uma parcela convenientemente selecionada de um determinado universo, que seria a população total (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para esta pesquisa, foi definido o número mínimo de 35 participantes, visando uma margem de erro menor que 15% e grau de confiança de 95% em relação ao número total de estudantes. Sendo assim, chegamos ao número final de 38 estudantes, a partir do 4º período, vinculados ao curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Recife.

Com a caracterização da amostra, de forma a observar os aspectos sociodemográficos e institucionais, tivemos como participantes 65.8% de estudantes do 4º período (última turma ingressante no formato presencial, em 2019), 23.7% do 6º período e 10.5% do 9º período/concluintes; 52.6% com idade entre 21 e 22 anos e 71.1% mulheres (cis/trans) ou travestis, mesmo número para quem estudou o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. Além disso, 18.4% precisou se mudar para estudar na instituição, 39.5% não tinha o curso como primeira opção 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.

Instrumentos de Pesquisa e Análise de Dados

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário hospedado no aplicativo online de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, visando atingir um número maior de participantes, bem como as potencialidades propiciadas pela rapidez, anonimato e segurança, utilizando questões de perguntas de múltipla escolha, de mostruário e de avaliação (MARCONI; LAKATOS, 2003). Também continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explica a natureza e os objetivos da pesquisa e divulga a possibilidade de atendimento psicológico profissional e gratuito para participantes mobilizados negativamente com a participação. O tempo médio de resposta foi de 20 minutos.

Para análise dos dados, 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.

O Questionário de Vivências Acadêmicas constituiu em perguntas apoiadas na escala *Likert* (ótimo, bom, normal, ruim, péssimo e não sei/não consigo responder) avaliando cinco grandes áreas de vivências: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional. Verificou-se também os Modos de Enfrentamento de Problemas, por meio de itens que abordam as estratégias utilizadas diante de estressores específicos (no caso, avaliação da aprendizagem) observando a contribuição muito positiva, positiva, negativa e muito negativa, além da possível não influência ou recorrência. Assim, partimos de quatro tipos de *coping*: focado no problema; emoção; práticas religiosas/pensamento fantasioso (que entendemos por dimensões religiosas e/ou espirituais); e suporte social (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percepções sobre as Vivências Acadêmicas

Com base no Questionário de Vivências Acadêmicas apresentado na obra de Carlotto, Teixeira e Dias (2015), os resultados deste tópico buscaram avaliar cinco grandes áreas de vivências no âmbito universitário: pessoal (ajustamento psicológico e bem-estar geral), interpessoal (integração com amigos e percepção de apoio), 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).

No nível Pessoal, a relação com o curso e a universidade e como se sentem, percebe-se uma baixa sensação de bem-estar: enquanto 34.2% entendem como ruim e 15.8% péssima, somente 5.2% marcam de forma positiva. Ao tratar da saúde física, 36.8% marcam a opção “normal”, de forma que as opções péssima e ruim ficam com 20.1% ambas e apenas 15.8% afirmam ser boa e 2.6% ótima. Sobre saúde mental, as respostas alertam: 36.8% e 34.2% avaliam, nesta ordem, como ruim e péssima, sendo apenas em 10.5% dos casos boa ou ótima.

Um dado curioso é que 100% das respostas que marcaram péssimo para saúde mental e para bem-estar geral são de participantes mulheres e, destas respostas, 61.3% e 66.7%, respectivamente, relatam não ter conseguido se adaptar ao ensino remoto. Tal como reflete Carlotto, Teixeira e Dias (2015), aspectos relacionados à socialização dos diferentes gêneros podem colaborar para tais diferenças, além da possibilidade de existir “uma motivação cultural para perceber e expressar com maior facilidade as emoções” (ibidem, p. 428).

Para Conceição *et. al.* (2020), esse desgaste psicológico e físico impacta a qualidade de vida, podendo desencadear quadros de depressão e ansiedade, irritabilidade, insônia, fadiga e dificuldades de concentração, bem como sentimentos de culpa, medo e vontade de abandonar o curso. Dito isso, destaca-se que, sobre os sentimentos provindos do processo avaliativo, 81.6% da amostra pontuou somente adjetivos negativos (embora tivessem que pontuar três sentimentos), sendo os mais recorrentes: ansiedade, nervosismo e medo.

Adentrando ao âmbito Interpessoal, percebe-se que a integração com amigos e colegas de turma apresenta dados mistos: por um lado, 15.8% consideram ótima e 18.4% boa, por outro, esta mesma proporção considera, nesta ordem, péssima e ruim. Contudo, a percepção de apoio destes grupos apresenta um aumento positivo, com 13.2% ótimo, 34.2% bom e 21.1% normal, ao passo que 13.2% entendem como ruim e 10.5% péssimo.

Convém destacar que, no formato remoto, participantes afirmaram se sentir mais confortáveis ao realizar atividades em dupla (44.7%) e individuais (36.8%), de forma que as atividades em grupo

ocupam a última posição, com 18.4%. No presencial, ainda que se mantenha menos escolhida, a interação em grupo sobe para 28.9%. Das pessoas que consideram a integração com os colegas estar ótima/boa, 90.9% são do 4º período.

Estes números sobre a dimensão Interpessoal das vivências e as percepções sobre o processo avaliativo, podem indicar uma menor presença do coping focado no Suporte Social, ainda que tais correlações sejam baixas (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Contudo, pontuamos que a transição para o ensino remoto, onde cada estudante se encontra fisicamente distante de sua turma, afeta de forma significativa suas relações sociais, bem como as mudanças nas formas avaliativas (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020).

A esfera Profissional, por sua vez, apresenta uma dualidade interessante, pois, embora 50% apresente uma visão positiva sobre a decisão e satisfação com a escolha do curso, ficando 21.1% normal e 18.4% negativa, ao comentar sobre as perspectivas de futuro dentro da profissão, 36.8% estabelecem uma péssima relação, onde a posição normal, ruim e bom ficam divididas com 15.8% cada e apenas 10.5% pontua como ótimo.

Sobre as perspectivas negativas no futuro do curso, 50% das respostas se referem à turma do 4º período, enquanto 58.3% das pessoas insatisfeitas com o corpo docente também são desta entrada, o que aponta um amadurecimento precoce sobre a amostra, pois ingressantes recentes, por tenderem a carecer de conhecimentos e experiências mais amplas dentro da instituição e com o próprio curso, existiria uma disposição maior à idealização (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Já o campo Institucional apresentou os seguintes resultados sobre a satisfação com o corpo docente: a maioria (39.5%) considera normal, na medida que 23.7% avalia boa, mesma proporção para ruim, diferenciado-se pelos 7.9% péssimo e 5.3% ótimo. A satisfação com a organização e ementas do curso também teve resultados próximos: 25.3% positivo, 26.4% negativo, enquanto o restante considerou normal (44.7%) ou não soube opinar (2.6%).

Para Carlotto, Teixeira e Dias (2015), as dimensões Institucional, Profissional e Estudo estariam positivamente relacionadas às estratégias voltadas para o problema por estarem relacionadas à aceitação de responsabilidades, maior envolvimento com questões estruturais da instituição e o melhor desenvolvimento de hábitos e técnicas de estudo.

Na dimensão Estudo, os aspectos da organização e compromisso apresentam dados divididos, sendo eles: 13.3% ótimo, 26.3% bom, 23.7% normal, 23.7% ruim e 7.9% péssimo; e, quanto ao tempo dedicado, 34.2% considera positivo, 23.7% normal e 39.5% ruim negativo. Ainda que 80% das atribuições “ótimo” para a organização e compromisso com os estudos pertençam aos homens, no geral, apenas 29.6% da amostra feminina apresentou níveis ruins/péssimos para a organização e 39.2% em relação ao tempo, ao passo que 40% dos homens relatam dificuldades em ambos os casos.

Consoante à pesquisa de Carlotto, Teixeira e Dias (2015), observou-se que as estudantes apresentaram níveis mais elevados nesta dimensão, percebendo-se mais competentes nas questões relacionadas à gestão do estudo e do tempo que os homens. As respostas ilustram: “*Procuro encaixar entre os intervalos existente entre o trabalho e as aulas.*” (E2, 4º período, travesti); “*Tento dividir bem o meu tempo de estudo. Tento ler e compreender ao máximo que eu puder dos assuntos que serão abordados nas avaliações.*” (E20, 4º período, mulher); “*Me organizar com antecedência pra realizar antes do prazo*” (E23, 6º período, mulher); e “*Geralmente recorro as aulas gravadas e aos fichamentos feitos durante a disciplina. Ajuda bastante a organizar as ideias.*” (E24, 4º período, mulher).

Estratégias focadas no Problema

Sobre os níveis que dariam para cada tópico em relação ao papel que cumprem (quando utilizados) para um maior bem estar diante do processo avaliativo, percebeu-se que 68.4% das respostas apontam recorrer ao enfrentamento direto do problema como algo que ajuda positivamente frente às adversidades presentes no processo avaliativo. Dessa forma, 42.1% e 39.5% dos participantes afirmaram que dedicar mais tempo de estudo influenciou positivamente ou muito positivamente. Entre os estudantes do 6º período e concluintes esse posicionamento positivo foi unânime (100%), ao passo que 23.1% dos estudantes do 4º período acreditam influenciar de forma negativa e 3.8% não recorrem.

Sobre a consulta de material, anotações e/ou gravações de aula, 81.6% compreendem que cumpre um papel positivo a uma melhor adaptação. Consoante ao tópico acima, é possível perceber que, entre estudantes do 6º período e concluintes, a correlação positiva foi total, onde 58.3% enfatizam a função extremamente positiva, diferente do 4º período, onde 26.9% afirmaram influenciar negativa ou muito negativamente, não recorrerem ou ainda não influenciar de forma alguma; ainda assim, 38.5% afirmam influenciar muito positivamente.

Recorrer a leituras complementares ou vídeos externos sobre os conteúdos das atividades avaliativas, no geral: 34.2% entendem como muito positivo e 44.7% positivo e apenas 10.6% negativamente ou muito negativamente e 10.6% acreditam não influenciar ou não recorrem. Dos que afirmam afetar negativamente ou não afetar, 62.5% são do 4º período.

Ainda que ambos os grupos façam uso de estratégias focadas no problema, espera-se que a menor experiência dos calouros (se aproximando, na amostra desta pesquisa, de estudantes do 4º período) frente aos desafios pode resultar no uso de estratégias menos adaptativas ou ainda no não reconhecimento de estratégias mais adaptativas, ao comparar à estudantes com mais tempo na instituição (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Convém mencionar que, entre participantes que detestam realizar avaliação, grande parte considera positivo (ou muito positivo) dedicar mais tempo de estudo e/ou consultar materiais/anotações/gravações de aula (84.6% ambas) e leituras complementares ou vídeos externos (69.2%). Alguns dos comentários apontam a importância de: “*Revisar o assunto da aula/fazer fichamento. Organização de Tempo*” (E10, 4º período, mulher); “*Fazer com mais antecedência possível, pra que se tenha tempo pra outras obrigações*” (E19, 4º período, mulher); “*O ideal para provas dissertativas são anotações de aula*” (E22, 6º período, mulher); e “*Tento organizar minha rotina de modo que eu possa me dedicar às avaliações e também à minha saúde*” (E29, 4º período, homem).

Dentre as pessoas que detestam realizar avaliação, grande parte das respostas reafirmam as estratégias focadas no problema e, curiosamente, como a dimensão Estudo analisada no tópico anterior aponta, as mulheres se mostram mais confiantes com a organização e gestão do tempo e materiais de aula para lidar com os estressores provindos dos processos avaliativos. Apesar disso, ainda encontra-se respostas como:

“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... acho que me ajuda relativamente, além da estratégia de não me sabotar, tento trabalhar com mais segurança (mesmo sendo bem difícil).”
(E3, 6º período, mulher)

Ressalta-se que a dedicação maior aos estudos não garante por si só uma melhor adaptação e enfrentamento dos estressores, principalmente quando relacionados aos sintomas da ansiedade e/ou depressão, por exemplo. Apoiados em Vinay, Esparbès-Pistre e Tap (2000), Costa e Leal (2006, p. 190) afirmam que uma estratégia só será eficaz “quando servem ao propósito do sujeito de reduzir a tensão ocasionada pelo evento stressante, de forma a conseguir adaptar-se à situação”.

Em continuação, as análises de Carlotto, Teixeira e Dias (2015) indicam o fator positivo entre variáveis de *coping* focadas na resolução de problemas e a adaptação ao ensino superior, colaborando para um manejo mais adequado dos estressores. Segundo os autores,

Características próprias dessas estratégias, como a aceitação de responsabilidade, a resolução planejada de problemas e a proatividade (Lent et al., 2002), podem ter contribuído para essa relação. Provavelmente, a presença dessas estratégias tenha colaborado tanto para um maior desenvolvimento de hábitos e técnicas de estudo, quanto para um envolvimento mais significativo com questões estruturais e funcionais da instituição frequentada (Misra & Mckean, 2000). (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015, p. 426).

É possível identificar que estudantes com mais tempo na instituição (6º período e concluintes) já correlacionam, em sua totalidade, positivamente o uso de estratégias que lidem diretamente com o

processo avaliativo e seus estressores. Conforme Carlotto, Teixeira e Dias (2015), em relação ao período de entrada, é comum que veteranos adotem uma postura mais ativa no enfrentamento direto e resolução de problemas, enquanto calouros tendem a se distanciar e buscar algum tipo de suporte social.

Estratégias na busca do Suporte Social

Entendendo o papel das redes de socialização, os participantes foram questionados sobre a colaboração com amigos e colegas de turma, onde 42.1% e 36.8% enfatizam seu papel muito positivo e positivo, respectivamente. Contudo, 21% refletem que essa estratégia não tem cumprido um papel positivo ou não recorrem; destes, 75% são do 4º período, 62.5% foram impactados negativamente pelo ensino remoto e a mesma proporção representa os que preferem atividades em dupla/grupo de forma online em comparação às atividades individuais, enquanto essa preferência diminui no formato presencial (50%).

Ao classificar a integração com os colegas de turma, somente 18.4% considera ruim e 15.8% péssimo. A busca do apoio entre amigos também foi ressaltada e 31.4% entendem como muito positivo, 44.7% positivo, 10.5% negativo em alguma escala e 13.2% não percebem ou recorrem. Entre estudantes do 6º período e os concluintes, 91.6% consideram o apoio mútuo algo positivo, percepção que é diminuída para estudantes do 4º período, sendo de 66.7%. Em relação ao período de entrada, Carlotto, Teixeira e Dias (2015) percebem uma tendência de estudantes calouros se distanciarem e isolarem, evitando buscar suporte social.

Sobre conversar com amigos, 81.6% apontam ser positivo, o que pode ser visto nas respostas “*Estudar mais e conversar com colegas. Sim, para mim esses métodos ajudam a me dar mais segurança na hora de fazer as avaliações.*” (E13, 6º período, homem) e “*Sim, sempre busco debater com outros colegas do grupo ou da sala acerca dos trabalhos para fixar melhor.*” (E14, 4º período, mulher), enquanto o diálogo com familiares fica em segundo plano: apenas 13.2% atribuem valor muito positivo, ao passo que essa mesma quantidade indica ser negativo e 29% não recorrem ou acreditam não influenciar.

Já o papel do apoio da família cresce em relação às conversas diretas supracitadas acima, onde 26.3% entende como algo muito positivo e 34.2% positivo, enquanto apenas 18.4% acha negativo, 13.2% afirma não influenciar e 7.9% não recorre. É interessante pensar que, embora as conversas com familiares não ocupem o primeiro plano em relação às conversas com amigos e colegas de turma, a percepção de seu apoio cumpre um papel maior.

Além disso, 18.4% e 47.4% ressaltam ser, respectivamente, muito positivo e positivo o suporte da monitoria, enquanto apenas 18.4% colocam como negativo em alguma escala. Sobre o

contato direto com o corpo docente, 63.1% percebem como positivo e, dos 21% que destacam ser negativo, 75% eram do 4º período. Em ambos os casos, 15.8% relataram não recorrer ou influenciar. Todavia, de acordo com Costa e Leal (2006), ainda que a busca pelo suporte se correlacione 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. Assim,

Em alguns casos, observa-se que a procura frequente de suporte no outro pode ser resultado de uma inabilidade em lidar com os estressores de forma individual. Essa falta de capacidade individual de enfrentamento, por sua vez, pode levar ao surgimento de comportamentos inseguros, ansioso, passivos e dependentes. (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015, p. 427).

Estratégias voltadas para Emoção

Sobre as estratégias focadas na emoção, 55.3% das respostas afirmaram ser muito positivo realizar atividades que relaxam ou aumentam a sensação de bem estar para lidar com os estressores advindos do processo avaliativo, sendo apenas 7.9% que afirmou não recorrer ou influenciar negativamente. Ao se tratar das recompensas para se manter motivado, 65.8% constatam que é positivo, de forma que 18.4% entendem que têm influência negativa e 15.8% afirmam não recorrer ou influenciar.

Destaca-se ainda o consumo de bebidas alcoólicas, onde 26.3% afirmaram ter auxiliado positivamente em alguma escala, ao passo que a mesma proporção aponta uma influencia negativa e 15.8% não percebem influência; o consumo de alucinógenos ou drogas ilícitas, onde para 21% afeta positivamente, 7.9% negativamente, 10.5% muito negativamente e 13.2% não percebe diferenças; e o consumo de medicações não prescritas, onde apenas 13.2% percebem alguma correlação positiva, ao passo que 21.1% atribuem um caráter negativo, 10.5% não percebe influências e 55.3% não recorre. Conceição *et al.* (2020) relembra que muitas vezes o uso de drogas ilícitas por acadêmicos tem o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico, aliviar tensões psicológicas e compensar a falta de lazer.

Isto posto, é preciso atentar a estas estratégias focadas na emoção, entendendo que, ainda que sejam eficazes num momento inicial de confronto com o evento estressor, recorrer a certas atitudes a longo prazo, pode se relacionar direta ou indiretamente ao bem-estar físico e psicológico, contribuindo para a negação e fuga dos problemas, que pode vir a desencadear quadros de ansiedade ou depressão (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Corroborando a este pensamento, ao solicitarmos uma maior explicação sobre quais estratégias cumprem um papel positivo à adaptação frente aos processos avaliativos, respostas indicam que:

“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, 4º período, mulher).

“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, 6º período, mulher).

Por outro lado, dos 71.1% que afirmam recorrer ao acompanhamento profissional/psicológico, apenas 3.7% afirmou não ter efeito positivo diante das avaliações; enquanto dos que fazem uso de medicações prescritas, somente 8.3% não percebe diferenças e 4.1% relata influenciar de forma negativa.

Estratégias voltadas para Dimensões Espirituais e Religiosas

Atentando a verificar o papel que as dimensões espirituais e religiosas possuem na vivência acadêmica da amostra desta pesquisa, questionamos sobre, de que forma a busca por orientação em textos, obras e/ou crenças sagradas influencia ao maior bem estar diante do processo avaliativo. Os resultados foram: 15.8% muito positivamente; 10.5% positivamente; 10.5% negativamente; 5.3% muito negativamente; 10.5% não influencia; e 47.4% afirmam que não recorrem a estas atividades. Ao questionarmos sobre a busca por orientação a partir de líderes, instituições religiosas, guias espirituais, entre outros, os dados se mantiveram, com exceção do papel muito positivo que cresceu, ficando com 18.4%, e o positivo 7.9%.

De acordo com as respostas, percebe-se que as estratégias voltadas ao *coping* religioso são pouco acessadas. Para quem às acede, o papel é bem dividido, no que tange às orientações em textos e/ou crenças sagradas ou alguma orientação a partir de líderes religiosos, estando a visão negativa ainda próxima aos números positivos (embora maiores), distantes por 10.5%.

A situação é um pouco diferente ao tratar-se da busca pelo contato com um Ser superior por meio de orações, rezas, meditações ou outras práticas e rituais, onde 26.3% e 18.4% relataram cumprir uma função muito positiva e positiva, respectivamente; em seguimento, para 10.5% é negativo, 7.9% não tem influência e 36.8% não é recorrido.

Conforme Carlotto, Teixeira e Dias (2015), estas estratégias não necessariamente se associam de forma positiva ao processo de adaptação, entendendo que podem apresentar uma “postura de esquiva ou de negação diante da situação estressora (pensamento fantasioso), e não necessariamente uma atitude de fé e esperança, que poderia estar associada com melhor ajustamento” (ibidem, p. 427). Ainda assim, entende-se o potencial que o desenvolvimento da dimensão espiritual pode trazer ao possibilitar uma maior sensação de bem-estar psicológico e menores índices de adoecimento e

dependência química (REGO; MEDEIROS, 2019); bem como a própria fé religiosa, que, de acordo com Bezerra *et al.* (2018), se mostra como estímulo capaz de despertar novos sentidos e significados frente às adversidades.

Ao definir espiritualidade e seu contato com essa dimensão, enfatizam os aspectos do suporte e conforto, autoconhecimento e ressignificação de situações: “*Se sentir ligado a algo maior e/ou a uma razão para existir e para as coisas acontecerem.*” (E15, 4º período, homem); “*Um contato que me auxilia nos desafios e me conforta nos momentos de fraqueza*” (E17, 4º período, mulher); “*A dimensão espiritual é muito importante na minha vida, pois é através dela que eu consigo dar uma relaxada, parar um pouco e não surtar.*” (E20, 4º período, mulher); “*Atualmente, tem sido algo a que recorro quando estou em desespero e me dá algum alívio.*” (E22, 6º período, mulher); “*uma propensão humana a buscar significado para a vida por meio de conceitos que transcendem o tangível*” (E30, 6º período, mulher).

Outras questões

Destacamos aqui algumas respostas que merecem ser discutidas à parte por trazerem reflexões importantes sobre os impactos do processo avaliativo. Em primeiro lugar, foi possível perceber que muitas delas apontam a ansiedade (81.6%), nervosismo (65.9%) e medo (44.7%). Convém destacar que o adoecimento interfere nas percepções sobre as vivências acadêmicas, contribuindo para desencadear quadros de ansiedade, insegurança, insatisfação e auto sabotagem (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020; MEDEIROS, *et al.*, 2020).

As respostas também remontam a uma constante pressão marcada pela cobrança institucional e a autocobrança, o que pode ser extenuado pelo contexto pandêmico, visto que, dentre a amostra, 34.2% não conseguiu se adaptar de forma alguma a este novo modelo, de forma que 53.3% percebeu novos sentimentos negativos sobre os impactos das atividades avaliativas, que teve sua carga aumentada em 80% dos casos durante o ensino remoto.

Nota-se ainda o adoecimento resultante dos meios avaliativos tradicionais, mensuradores e classificatórios, centrados na figura docente e domínio de resultados, tal como aponta a Primeira Geração de Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), de forma que a construção do processo avaliativo é muito limitada às escolhas docentes, ainda que estudantes possuam suas demandas e interesses, ilustrando seu papel como instrumento coercitivo, punitivo e violento (BOURDIEU, 1989; REGO *et al.*, 2019):

“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 adoeecedor quando o discente não tem saída.”

(E3, 6º período, mulher).

“creio que a docência precise olhar de forma mais sensível e compreensiva, possibilitando demandas mais leves, observando a realidade de cada estudante e entendendo sua limitação.”

(E16, 4º período, homem).

“avaliar é importante, mas não é e não deveria ser o centro das demandas ou a forma final de sintetizar a aprendizagem dos estudantes, avaliar é apenas um processo da continuidade de aprender e ensinar, logo, avaliar é e deveria ser algo constante que comporte as subjetividades do estudante, mas particularmente a universidade não está pronta para isso, os docentes também não, avaliar se transformou em apenas medir e gerar uma nota no sigla [Sistema de Informações e Gestão Acadêmica, destaque nosso], e isso é extremamente triste quando pensamos o ensino hoje na universidade.”

(E25, 6º período, mulher).

“Acredito que a avaliação escolar é um processo muito invasivo, pois propõe medir o conhecimento de outro indivíduo, porém existem diversos conhecimentos e não somente um, então não concordo com as avaliações.”

(E31, 4º período, mulher)

“Avaliação faz parte do processo. Ainda possa gerar sentimentos negativos, acho importante ser avaliado. No entanto, não penso na avaliação como ferramenta de punição e sim de construção.”

(E33, concluinte, homem)

“o papel da avaliação deveria ser algo sem punições e pressão, algo para avaliar o aluno avaliar sua aprendizagem e como ele pode ser ajudado caso esteja indo mal” (E35, 4º período, mulher)

Atentando ao *coping*, duas respostas chamam atenção: “*não possuo uma estratégia boa, quando vejo, já estou em crise e em um looping de sentimentos ruins que me fazem querer desistir de tudo.*” (E1, mulher, 4º período) e “*Eu sacrifico meu tempo de lazer e dedico muitas horas para obter bons fichamentos*” (E18, 6º período, mulher). Por um lado, um possível caso de adoecimento grave onde a estudante relata não conseguir dispor de alguma estratégia que seja útil, de forma que constantemente se sente mal diante das avaliações; por outro, uma estudante que “sacrifica” seu tempo de lazer para conseguir boas notas, o que alerta à falta de momentos de autocuidado e descanso.

Para Medeiros *et al.* (2020), não dispor mecanismos — adicionamos: ou não percebê-los — para lidar com uma determinada situação estressante pode desencadear uma série de psicopatologias, incluindo a ansiedade e depressão; indicando que já existe uma tendência nos cursos de formação inicial em pensar como os currículos podem incluir uma programação que atente ao enfrentamento dos impactos vivenciados, entendendo que estes influenciam, diretamente ou não, o aproveitamento acadêmico discente.

Finalizando as discussões, destacamos as seguintes falas:

“Minha estratégia é buscar formas de lidar com minha ansiedade, que é minha maior inimiga nesses momentos, e também o que mais a universidade contribuiu para piorar em mim. Faço terapia, treino capoeira angola, sempre que consigo pratico yoga ou meditação, faço momentos de autocuidado e tento não abrir mão dos momentos de lazer e descanso, isso foi um divisor de águas para mim.”

(E5, concluinte, mulher).

“não sei se é uma estratégia, mas tenho tentado respeitar meus tempos de lazer, sou uma pessoa que cobro muito de mim mesma, e isso em boa parte da minha vida acabou levando meus tempos de se divertir, de descansar, sempre estive muito exigente com as demandas e hoje tento incansavelmente modificar isso, tento respeitar meu tempo, e não me cobrar tanto pelas demandas de avaliações”

(E25, 6º período, mulher)

O que se pretende não é atribuir às duas estudantes a posição de modelo a ser seguido, mas sim perceber a importância do autoconhecimento e autocuidado como promotores de bem-estar físico e mental. Ainda que apontem o caráter negativo e adoecedor dos processos avaliativos, é possível vislumbrar um potencial protetor por meio da promoção da resiliência, o atendimento das solicitações de desamparo e atribuição de novos sentidos, o que Rego e Medeiros (2019) relacionam ao desenvolvimento da dimensão espiritual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que diferentes contextos e percepções sobre o processo avaliativo e suas vivências pessoais estão correlacionados ao enfrentamento de estressores provindos da relação estudante-avaliação, que pode se dar de forma mais ou menos positiva a partir da avaliação pessoal das novas situações, bem como os recursos disponíveis para sua superação. No nível Estudo, nota-se que estudantes mulheres demonstraram maiores percentuais em suas vivências acadêmicas para lidar com a gestão e organização do tempo e enfrentar mais ativamente os estressores advindos deste processo.

Convém ressaltar que ainda é recorrente a influência das primeiras gerações de avaliação, centradas na figura docente e nos resultados práticos e objetivos, o que é colocado como uma das questões para seu impacto negativo na experiência universitária, chegando a causar ansiedades, tensão psicológica e desmotivação. Assim, a estratégia de *coping* que apresentou maior adesão e papel positivo é a focada no problema, principalmente entre estudantes concluintes e parte da amostra que afirmou detestar realizar avaliação. Em relação ao *coping* voltado ao suporte social, existe uma tendência de estudantes com menos tempo na instituição a se isolar e não reconhecer a potência desta ferramenta, que se mostrou positiva entre as turmas do 6º período e de formandos (9º período).

No que tange ao *coping* focado na emoção, verificou-se um retorno misto, onde muitos afirmam se utilizar de recompensas ou realizar atividades que aumentem o prazer e bem estar como algo positivo, ao passo que o consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas trouxeram dados

positivos e negativos relativamente próximos, enquanto o consumo de medicações não prescritas possui uma correlação negativa maior. Ressalta-se que tais estratégias ainda que possam se mostrar como favoráveis ao ajustamento num primeiro momento, a longo prazo, pode dar subsídio à fuga dos problemas e favorecer à formação de quadros de ansiedade e depressivos. Em outra visão, para estudantes que fazem algum tipo de acompanhamento profissional/psicológico ou medicações prescritas, suas respostas indicam um fator positivo.

Neste seguimento, o *coping* religioso constou como pouco acessado, demonstrando resultados mistos em sua influência. Contudo, ao tratar da espiritualidade, as respostas enfatizam o suporte, capacidade de promoção do conforto e da resiliência e a ressignificação de adversidades, apontando que o autoconhecimento e autocuidado como promotores positivos de maior bem-estar enquanto ferramentas protetoras.

Por fim, refletimos sobre a urgência em desenvolver mais pesquisas na área e nos cursos de licenciatura, principalmente considerando as mudanças ocasionadas pelo contexto pandêmico e o ensino remoto, visto que o maior conhecimento dos impactos do processo avaliativo e as estratégias utilizadas diante destes estressores pode provocar transformações importantes na organização das instituições de ensino para que recursos de *coping* mais adaptativos sejam fortalecidos e a experiência acadêmica seja mais proveitosa e considere a complexidade e multidimensionalidade do Ser.

REFERÊNCIAS

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: <doi.org/10.4025/ciencucidsaude.v17i4.45155> Acesso em: 14 de jan. 2022.

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

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: <www.scielo.br/j/psuf/a/tFFmt79rtVYwvWWML8m6LSG> Acesso em: 14 de jan. 2022.

CARVALHO, A. M. A. Desvelando o processo de cuidar na dimensão espiritual e sua interface com a saúde mental. **Monografia** de Conclusão de Curso (Enfermagem), Universidade Federal de Campina Grande, 2017. 57p. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/15960>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

CONCEIÇÃO, L. S.; *et al.* Saúde mental dos estudantes de medicina brasileiros: uma revisão sistemática da literatura. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 03, pp. 785-802, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141440772019000300012>>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

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: 14 de jan. 2022.

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: <revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561> Acesso em: 14 de jan. 2022.

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

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

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

MEDEIROS, M. S.; *et al.* A Arte como Estratégia de Coping em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 44, n. Suppl 01, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200354>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

MEURER, A. M.; LOPES, I. F.; COLAUTO, R. D. Autoeficácia, estratégias de coping e os efeitos das relações interpessoais e organizacionais de discentes de Ciências Contábeis. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p. 198–220, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18470>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

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

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: 14 de jan. 2022.

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://doi.org/10.17648/educare.v15i35.24138>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

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. Disponível em: <<https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/119>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

REGO, M. L. C; MEDEIROS, W. C. M. 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.

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

Submetido em: 17.11.2021

Aceito em: 03.12.2021

Publicado em: 30.04.2022

*Avaliado pelo sistema
double blind review*