

AS INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO ACERCA DAS RELAÇÕES DAS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO E AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE *COPING*

LAS INFLUENCIAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS GENERACIONES DE EVALUACIÓN Y LAS PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

THE INFLUENCES OF LEARNING ASSESSMENT ON THE MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS: A STUDY ABOUT THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE EVALUATION GENERATIONS AND THE MAIN COPING STRATEGIES

DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v6i1.249>

¹**CAROLINE GÉSSICA GOMES DE NOVAES**

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), caroline.novaes@institutoidv.org

²**WILK FELIPE VITORINO**

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), Secretaria de Educação de Pernambuco (SE), professorwilk.felipe@gmail.com

³**MARIA LUIZA DA CUNHA REGO**

Mestra em Psicologia (FPS), Instituto Internacional Despertando Vocações, luizacunha91@gmail.com

⁴**KILMA DA SILVA LIMA VIANA**

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UFRPE), Instituto Federal de Pernambuco/Instituto Internacional Despertando Vocações, kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br/kilma.viana@institutoidv.org

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida ao longo do tempo, existem diversas correntes reflexivas sobre o conceito e a importância da avaliação. Assim como existe uma crescente preocupação dos pesquisadores a respeito dos impactos emocionais vivenciados por estudantes. A presente pesquisa busca entender a influência da avaliação da aprendizagem sobre os impactos emocionais na saúde mental dos estudantes universitários. Através da literatura iremos discorrer como as demandas avaliativas presentes nas gerações da avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011) se associam com os efeitos aversivos e as estratégias de *coping* (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Para responder essa inquietação, a pesquisa tem o objetivo de refletir quanto às relações entre a avaliação da aprendizagem e os impactos emocionais evidenciando as estratégias de *coping* utilizadas. Diante disso, será realizada uma pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada, descritiva e abordagem qualitativa. A organização da coleta de dados se dará a partir da Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) considerando as três fases propostas, sendo elas: 1) pré-análise: Fase de organização do material; 2) exploração do material: fase de aprofundamento nos registros selecionados e 3) tratamento dos resultados: fase das análises dos resultados e inferências. todos os dados serão analisados a partir dos aportes teóricos das Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011) e das Estratégias de *Coping* (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Ao final da pesquisa, espera-se contribuir na reflexão e discussão acerca dos temores e das dores vivenciados por estudantes que passaram por um sistema de avaliação da aprendizagem mal implementado durante o Ensino Superior.

Palavras-Chave: gerações da avaliação; temores da avaliação; estratégias de enfrentamento.

ABSTRACT

Learning assessment has been widely discussed over time, there are several reflections on the concept and importance of assessment. Just as there is a growing concern among researchers about the emotional impacts experienced by students. This research seeks to understand the influence of learning assessment on the emotional impacts on the mental health of university students. Through the literature, we will discuss how the evaluative demands present in the evaluation generations (GUBA; LINCOLN, 2011) are associated with aversive effects and coping strategies (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). To respond to this concern, the research aims to reflect on the relationship between the assessment of learning and the emotional impacts, highlighting the coping strategies used. In view of this, a bibliographical research will be carried out, with an applied, descriptive and qualitative approach. The organization of data collection will be based on Content Analysis (BARDIN, 2016) considering the three proposed phases, namely: 1) pre-analysis: material organization phase; 2) exploration of the material: deepening phase in selected records and 3) treatment of results: phase of analysis of results and inferences. all data will be analyzed from the theoretical contributions of the Evaluation Generations (GUBA; LINCOLN, 2011) and the Coping Strategies (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). At the end of the research, it is expected to contribute to the reflection and discussion about the fears and pains experienced by students who went through a badly implemented learning evaluation system during higher education.

Keywords: evaluation generations; evaluation fears; coping strategies.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje ha sido ampliamente

discutida a lo largo del tiempo, existen varias reflexiones sobre el concepto y la importancia de la evaluación. Así como existe una creciente preocupación entre los investigadores por los impactos emocionales que experimentan los estudiantes. Esta investigación busca comprender la influencia de la evaluación del aprendizaje sobre los impactos emocionales en la salud mental de estudiantes universitarios. A través de la literatura, discutiremos cómo las demandas evaluativas presentes en las generaciones de evaluación (GUBA; LINCOLN, 2011) se asocian con efectos aversivos y estrategias de afrontamiento (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Para responder a esta inquietud, la investigación pretende reflexionar sobre la relación entre la evaluación del aprendizaje y los impactos emocionales, destacando las estrategias de afrontamiento utilizadas. Ante ello, se realizará una investigación bibliográfica, con un enfoque aplicado, descriptivo y cualitativo. La organización de la recolección de datos se basará en el Análisis de Contenido (BARDIN, 2016) considerando las tres fases propuestas, a saber: 1) preanálisis: fase de organización material; 2) exploración del material: fase de profundización en registros seleccionados y 3) tratamiento de resultados: fase de análisis de resultados e inferencias. todos los datos serán analizados a partir de los aportes teóricos de las Generaciones de Evaluación (GUBA; LINCOLN, 2011) y las Estrategias de Afrontamiento (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Al final de la investigación, se espera contribuir a la reflexión y discusión sobre los miedos y dolores experimentados por los estudiantes que pasaron por un sistema de evaluación de aprendizajes mal implementado durante la Educación Superior.

Palabras Clave: generaciones de evaluación; miedos de evaluación; estrategias de afrontamiento.

INTRODUÇÃO

Chegar ao ensino superior costuma ser um marco na vida do estudante, é um mundo com novas metodologias, repleto de normas e pessoas desconhecidas e com histórias diferentes. Com o acesso a essa nova realidade o estudante se vê imerso na necessidade de gerar o seu próprio perfil universitário. E esse processo pode ser carregado de idealizações, ansiedade, conflitos e angústias (MARTINCOWSKI, 2013).

Papalia, Olds e Feldman (2006) defendem que ingressar na Universidade é um marco que apresenta mudanças significativas e complexas no pensar e agir do estudante nas diversas área de sua vida, pois essas mudanças estão ligadas ao desenvolvimento pessoal e intelectual.

Entrar em uma graduação representa viver um misto de sensações e expectativas e junto a isso o estudante passa a vivenciar diversos sentimentos, medo, felicidade, angústia, empolgação e ansiedade, relacionados com as dúvidas e desafios desconhecidos.

Dentre essas dúvidas e desafios, revela-se a necessidade de falarmos a respeito de uma questão importante, a compreensão dos inúmeros sentimentos e impactos emocionais por trás de uma formação acadêmica, e de como a instituição se torna peça fundamental no desenvolvimento desses impactos.

Acrescenta-se a tudo isso a dificuldade encontrada ao vivenciar a avaliação, já que é comum o sentimento de temor relativo a essa ocasião. Os momentos que vivenciamos uma avaliação, por vezes, são marcantes. É habitual termos em nossa memória os instantes que éramos colocados em fileiras, sem acesso a material auxiliar e em total silêncio, para realizarmos a avaliação. Esse momento, para diversos estudantes, representa um trauma, é bem comum ouvirmos relatos de medo, crise de ansiedade, palpitação, insônia, falta de apetite, enjoos e choro pré-avaliação. Segundo Luckesi (1999, p.17), “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’ ” e é justamente essa pedagogia que salienta o temor relativo à avaliação.

No modelo tradicional, a principal função da avaliação se limita a classificar os assuntos com base em um padrão. Durante o ato de avaliar, os estudantes são classificados de acordo com conceitos ou notas, delimitando-os em melhor e pior. Muitos estudantes veem o desenvolvimento escolar travado pela avaliação da classificação, isso porque se torna um instrumento poderoso para determinar o preconceito e o estigma nas escolas.

As lembranças de viver um processo, que marca os estudantes nas diversas fases da vida escolar, são inesquecíveis. Os procedimentos adotados, para realização de uma avaliação, vão

nos acompanhar como recordações, muitas vezes amargas, já que a avaliação da aprendizagem é utilizada como ferramenta de ameaça e tortura em busca da motivação e disciplina dos estudantes, tendo em vista que as escolas se encontram centradas nas notas obtidas como resultados e, com isso, não são admitidos erros ou falhas. (LUCKESI, 2005)

Pior que carregar essas lembranças é desenvolver quadros aversivos. Os impactos emocionais, relacionados ao momento de passar por uma avaliação, podem resultar em transtornos psicológicos mais graves e que afetam a vida dos estudantes, já que o medo é um estado de perturbação gerado pela crença de que estamos exposto ao perigo, real ou não. Leite e Tassoni (2002, p. 16) apontam que “[...] a avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio”.

Luckesi (1999) evidencia que o emprego da avaliação da aprendizagem deveria apresentar dois objetivos: o de auxiliar o estudante a se desenvolver no âmbito pessoal, através do processo de ensino-aprendizagem, e o de oferecer um retorno à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado.

Dentro da universidade, os estudantes são obrigados a dar conta de demandas variadas, além de alcançar um bom coeficiente de rendimento, precisam estabelecer relações, levantar capital por meio de bolsas, participar de programas de extensão ou ter um trabalho fixo. Estes estudantes, acabam assumindo autonomia e liberdade em suas escolhas pessoais e atos, e toda essa carga pode influenciar na prática de consumo de bebidas alcoólicas e outras substâncias (HAAS et al, 2012).

Tendo ciência dos malefícios que uma avaliação mal implementada pode acarretar na vida dos estudantes, o presente artigo tem como objetivo Refletir quanto às relações entre a avaliação da aprendizagem e os impactos emocionais evidenciando as estratégias de *coping* utilizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compor o capítulo correspondente a nossa fundamentação teórica optamos por dividi-lo em dois principais aportes teóricos da pesquisa, a saber: Gerações da Avaliação e Estratégias de *Coping*.

GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

A natureza da avaliação é sistematizada de acordo com as tendências e momentos sócio-

econômicos e político-organizacionais, desta maneira, através da determinação do modelo teórico da avaliação a ser utilizado pelo avaliador, vão se estabelecer os instrumentos, os procedimentos, os critérios de correção e a exposição dos resultados vinculados à avaliação. Essas escolhas intensificam as características da geração da qual o avaliador apoia seus ideais.

Diferentes pesquisadores se debruçaram sobre a tarefa de tornar periódica a trajetória das concepções históricas da avaliação da aprendizagem. Dentre eles podemos citar Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

Para os autores Guba e Lincoln (2011), a avaliação passou por três fases de evolução de conceitos, que denominaram de Gerações: mensuração, descrição e julgamento. E, diante de um olhar criterioso sobre suas características, propuseram uma Quarta Geração, denominada por ele de Avaliação da Negociação. Contudo, para Lima Filho e Trompieri Filho (2013), atualmente, incorpora-se uma quinta geração da avaliação educacional denominada de avaliação social.

A avaliação insere-se como uma abordagem sistemática de atitudes que devem ser tomadas na ação avaliativa, onde as análises teóricas subsidiarão julgamentos valorativos. Avaliar, não se constitui algo acabado, pronto, autossuficiente, mas possibilita explicação de um fenômeno, analisa suas causas, prováveis consequências, sugere possíveis elementos de discussão pensados anteriormente para uma tomada de decisão que considere os fenômenos analisados criticamente. (VIANNA, 2000).

PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO – MEDIDA

A Primeira Geração da Avaliação foi marcada pelo modelo tradicional de avaliação, que se baseava principalmente em testes e provas escritas para medir o conhecimento dos estudantes. Esse modelo de avaliação era centrado no professor, que determinava os conteúdos e objetivos a serem avaliados, assim como os critérios de avaliação.

Guba e Lincoln (2011), expõe que nesta geração não havia distinção de avaliação e medida, a avaliação apresentava ênfase na elaboração dos instrumentos para, a partir destes, definir o rendimento escolar. Nas décadas de 1920 a 1930 esta geração foi de grande importância na mecânica da elaboração de testes. O avaliador exercia um papel meramente técnico, os testes e exames assumiram papéis hegemônicos na classificação dos alunos. Ciente do contexto, esta geração da avaliação foi entendida como medida, já que, a partir dela atribuíam-se os caminhos a serem tomados.

A Primeira Geração tem como característica principal a medida e é conduzida apenas

ao final do processo de ensino, numa tentativa de quantificar até que ponto os estudantes são capazes de reproduzir o que foi comunicado pelo professor em relação à Ciência estudada em sala de aula. Assim, a memorização era o foco da aprendizagem e, conseqüentemente, das avaliações. As respostas, diante disso, eram objetivas e corrigidas a partir de um gabarito rígido e o erro desconsiderado. Além disso, a interação era nula entre os estudantes nas aulas e por isso as avaliações também eram individuais. Os resultados da avaliação eram frequentemente utilizados para tomar decisões sobre a progressão do aluno ou para selecionar alunos para programas específicos, já que, o poder de escolha se centrava tão somente nos professores.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 28)

Os exames escolares foram utilizados durante centenas de anos para avaliar se os alunos haviam conseguido “dominar” o conteúdo de diversos cursos ou assuntos nos quais haviam sido iniciados. Conteúdos apropriados eram definidos com base em sua autoridade, fossem eles Aristóteles, a Bíblia ou, mais recentemente, as descobertas da ciência. O principal objetivo da escola era ensinar às crianças o *que se reconhecia como certo*; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham que regurgitar esses “fatos” em exames, que eram em essência testes de memória.

Embora a Primeira Geração da Avaliação tenha sido relevante para estabelecer a importância da avaliação como parte do processo educacional, sua abordagem tradicional é criticada por não atender às necessidades dos estudantes e por não ser capaz de avaliar as habilidades, os conhecimentos relevantes para o desenvolvimento e por não refletir o processo de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que ela não leva em consideração a diversidade, habilidades e necessidades individuais encontradas em uma sala de aula, além de não fornecer feedback efetivo para melhorar o aprendizado dos alunos.

Defronte as lacunas evidenciadas pela Primeira Geração da Avaliação, surge a Segunda Geração, partindo de um cenário crítico em relação às lacunas da geração anterior.

SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO – DESCRIÇÃO

A presente geração foi designada de Geração da Descrição ou Geração por objetivos, apresentando como principal característica a descrição dos aspectos fortes e fracos relacionados aos objetivos previamente estabelecidos. (GUBA E LINCOLN, 2011)

Ainda que o avaliador continuasse a exercer papel técnico, nesta geração ele passa a caracterizar os padrões e critérios, o que justifica o título atribuído a esta geração. Diante do contexto vivenciado na época, foi iniciado, empiricamente, pesquisas que davam ênfase na premência de uma revisão do currículo das escolas, buscando uma melhoria no desempenho dos estudantes.

Ralph Tyler, um dos principais educadores e teóricos da avaliação educacional, foi um dos responsáveis por estabelecer as bases teóricas da Segunda Geração da Avaliação. Tyler contribuiu na construção de testes onde o principal foco era analisar se o estudante obteve aprendizagem sobre o que tinha sido traçado/ensinado. “Nesta fase emergiu o termo ‘avaliação educacional’ na expressão de Tyler (1934), então chamado o ‘pai da avaliação’.” (FIRME, 1994. p. 7)

Em 1942, Tyler realizava sua pesquisa que apresenta a finalidade de aprimorar os currículos escolares, onde os objetivos educacionais passaram a ser avaliados regularmente pela escola e pelo sistema educacional, para assim identificar se existia eficácia na execução dos objetivos traçados. A aplicação da avaliação neste sentido tinha como objetivo fornecer informações úteis e formativas sobre o progresso do estudante, bem como sobre a eficácia da instrução, para que pudesse ser ajustado e melhorado continuamente. Tyler enfatizou a importância de avaliar tanto o domínio do conteúdo quanto às habilidades e processos de aprendizagem. Além disso, outra característica da Segunda Geração é a busca pela padronização e, mesmo superando a geração anterior, ainda existia a ênfase nos resultados, na quantificação e na classificação, mantendo-se, assim, ainda seletiva e excludente.

TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO – JUÍZO DE VALOR

A Terceira Geração da Avaliação surge como resposta crítica às limitações encontradas nas gerações anteriores. A Terceira Geração ficou descrita como geração do juízo de valor (GUBA; LINCOLN, 2011), através dela foi proposto que indo além da mensuração e da descrição se faz necessário julgar, assim o avaliador toma posse de um papel de juiz, julgando todas as dimensões do objeto, incluindo os próprios objetivos previamente traçados.

A fim de superar o caráter excludente, vivenciado nas gerações anteriores, e apresentando uma preocupação com a percepção do estudante, manifesta-se a Terceira Geração, onde se faz necessário tomar decisões e determinar um valor, mérito e relevância ao objeto avaliado.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 37)

O apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores.

A Terceira Geração ganhou destaque com estudos de teóricos como Cronbach (1963) e Scriven (1967), onde o principal propósito era elencar uma clara sinalização dos objetivos e o

que seria feito com os resultados obtidos pelo avaliador.

Scriven foi pioneiro na utilização do termo “avaliação formativa”, diferenciando-a da avaliação somativa, nos estudos da avaliação curricular. (PINTO; ROCHA, 2011).

Com os estudos de Michael Scriven (1967) foi possível expor uma série de dificuldades que não obtiveram tratamentos adequados nas gerações anteriores.

Dentre os problemas podemos citar:

- Indicação com clareza dos objetivos, problemas e acertos frente a performance dos avaliados;
- O que deveria ser feito com os resultados obtidos;
- Os padrões de julgamentos eram definidos livremente, conforme o interesse das instituições;
- A necessidade de haver um especialista em avaliação, assumindo o papel de juiz.

Diferente de Ralph Tyler, Michael Scriven não criou um modelo avaliativo, mas, as ideias levantadas estudadas por Scriven iniciaram uma revolução no que se entendia do tema, principalmente a respeito da diferença entre os processos formativos e somativos, no contexto avaliativo. (NASCIMENTO; MOTA, 2004)

Na Terceira Geração, apesar de trazer grandes avanços, em relação às anteriores, apresenta uma característica limitante, que a deixa como parte das anteriores, que é a tomada de decisão, a condução dos conteúdos e a rotina das aulas que ainda estavam centradas no professor. E, diante disso, Guba e Lincoln (1989) propõem uma Quarta Geração da Avaliação.

QUARTA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - NEGOCIAÇÃO

Com o passar dos anos o debate a respeito da legitimidade do juízo de valor e de sua discrepância relacionada à relação social, tendo em vista que o professor ainda se apresenta como o dominante da relação já que pertence a ele o poder de juiz, gera munição para estudos referentes a uma Quarta Geração da Avaliação, a Geração da Negociação, que propõe a co-autoria de professores e estudantes no processo educativo.

A Quarta Geração da Avaliação foi proposta por Guba e Lincoln (2011) em sua obra *Fourth Generation Evaluation* (Avaliação de Quarta Geração), que apresenta características das gerações anteriores ainda sendo reguladora e mediadora. É uma abordagem mais crítica e reflexiva da avaliação, que se concentra na compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos em que ocorre a avaliação. Ela enfatiza a participação e empoderamento dos *stakeholders* (pessoas motivadas ou subordinadas pela avaliação), incluindo estudantes,

professores, comunidades, políticos e outros. Essa característica a diferencia das demais, já que o diálogo é um elemento primordial no processo colaborativo

Guba e Lincoln (2011, p.59) definem:

A avaliação de quarta geração é um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), que são implementados de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma de investigação construtivista.

Na quarta geração se considera o acordo entre as partes com valores diferenciados, mas respeitando as diferenças identificadas, desta maneira, quanto maior a preocupação e atenção às questões e métodos avaliativos, melhor será o resultado para elevação do nível de negociação, capacidade de responder aos interessados no processo e objeto da avaliação (FIRME,1994).

A Quarta Geração apresenta um olhar crítico do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial. É caracterizada pelos seguintes objetivos:

- Promover uma compreensão mais ampla e crítica dos processos educacionais e das políticas educacionais em seus contextos sociais, culturais e políticos;
- Fornecer informações úteis para a tomada de decisões, empoderando as partes interessadas e promovendo mudanças sociais mais amplas;
- Obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação;
- Promover a participação e o engajamento dos stakeholders em todas as etapas do processo de avaliação, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos e perspectivas;
- Utilizar abordagens multidisciplinares e participativas de avaliação, que integram diferentes perspectivas e disciplinas para uma compreensão mais ampla e abrangente dos processos educacionais e das políticas educacionais;
- Promover uma avaliação mais crítica e reflexiva, que vá além da simples medição do desempenho dos alunos e do sistema educacional.

Todos os objetivos procuram integrar as dimensões política, social, técnica, cultural e contextual. Uma das principais características da Quarta Geração da avaliação é a utilização de métodos de avaliação participativos, que envolvem as partes interessadas em todas as etapas do processo de avaliação. Esses métodos buscam promover a voz e a participação dos *stakeholders*, bem como reconhecer e confrontar o conhecimento e as perspectivas locais e culturais.

O conceito de avaliação trazido pela Quarta Geração se dá através da busca pela

qualidade da realidade do ensino e da aprendizagem. Nesta geração podemos observar indícios de mudanças pertinentes às práticas e aos conceitos, comparados com as gerações anteriores. Novos olhares são lançados para o tema avaliação da aprendizagem educacional, sendo assistido por uma abordagem democrática e formativa, onde a natureza de seu processo e resultados estão intimamente ligados com as variáveis contextuais e com a tomada de decisões. O grande encargo do professor se centra em intensificar a potência do estudante.

ESTRATÉGIAS DE *COPING*

O conceito de *coping* segue os estudos da Psicologia desde seu primórdio, concentrando-se em investigar de que modo as pessoas se adaptam, frente às adversidades da vida. O termo *coping* surge a partir de pesquisas psicológicas referentes ao estresse, onde se conclui que não falamos apenas de um processo automático de estímulo-resposta, mas de um processo que é influenciado por fatores mediadores internos e/ou externos. Desde então, estudos sobre esses estressores psicológicos (percepção de ameaça, avaliação, estratégias de enfrentamento e adaptação) levaram à concepção do *coping* como parcela integrante do processo de estresse (PAIS RIBEIRO, 2005).

As estratégias de *coping* ou estratégias de enfrentamento são recursos cognitivos, emocionais e comportamentais que o indivíduo utiliza na tentativa de lidar com situações estressantes. (Lisboa et al., 2002)

Segundo Lazarus e Folkman (1984, p. 141), os autores mais discutidos na literatura relacionada ao tema, o *coping* é traduzido como

esforços cognitivos e comportamentais, em constante mudança, de gestão de exigências externas e/ou internas específicas que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos da pessoa.

Em outras palavras, o *coping* se refere à maneira como as pessoas buscam moderar suas reações cognitivas e comportamentais frente a uma situação estressante, sendo reputado como adequado quando as reações comportamentais e cognitivas permitem ao indivíduo controlar, de forma eficaz, a fonte ameaçadora.

Podemos também definir o *coping* como medidas que as pessoas utilizam para lidar com situações estressantes e difíceis. Existem muitas estratégias de enfrentamento diferentes, e a escolha de qual usar depende das necessidades e motivações individuais, pois o *coping* é percebido como um processo dinâmico, sensível às demandas do ambiente, às características humanas e aos recursos disponíveis para resolução de uma situação estressante (Fields & Prinz, 1997; Folkman & Moskowitz, 2004). São, portanto, consideradas fator fundamental no

enfrentamento ou adaptação a situações estressantes e podem funcionar como mecanismos eficazes para reduzir os efeitos de emoções fortes provocadas por tais situações. (FOLKMAN; LAZARUS, 1986).

Suls, et al (1996) manifestam que é possível encontrar na história do *coping* três principais gerações de pesquisadores que apresentam diferentes linhas de pensamento, tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos metodológicos.

A Primeira Geração é expressa em trabalhos voltados à psicologia do ego, que consideram o *coping* como a aplicação de mecanismos para defesa, tendo sua motivação interna e inconsciente, como forma de confrontar conflitos sexuais e agressivos (Vaillant, 1994). No século IX Freud propôs que os mecanismos para defesa eram a dissociação, a repressão e o isolamento, e para o autor, esses mecanismos eram patológicos (Parker & Endler, 1992).

Seguindo essa perspectiva inicial, algumas distinções foram feitas no sentido de discernir os mecanismos de defesa das estratégias de *coping*. A principal alteração foi a distinção entre os comportamentos relacionados aos mecanismos citados por Freud, classificados como severos e inadequados em relação à realidade externa, originários de problemas antecedentes e derivados de elementos inconscientes. Já a conduta associada ao *coping* foi considerada mais flexível, adequada à realidade e orientada para o futuro, com derivações conscientes (Haan, 1963).

A Segunda Geração do *Coping* foi consagrada pelo trabalho de Richard Lazarus e seus associados, eles argumentaram a respeito de uma nova perspectiva para as estratégias de *coping*, passaram a conceituá-lo como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, enfatizando o processo tanto quanto os traços de personalidade, com ênfase no comportamento e seus efeitos. e determinantes situacionais (FOLKMAN; LAZARUS, 1980, 1985)

O estresse está associado a várias alterações no funcionamento do corpo, incluindo alterações nos sistemas físicos (como sistema endócrino, sistema imunológico e sistema nervoso) e nos sistemas comportamental, emocional e cognitivo. Muitas dessas mudanças acabam por exacerbar o desajuste do indivíduo ao ambiente de desenvolvimento, especialmente no ambiente escolar.

McLean e Link (1994) defendem que situações estressoras podem ser divididas em duas classes: 1- Eventos de vida estressantes e 2- Tensão crônica. Os autores ainda afirmam existir pontos de convergência e sobreposição entre as duas classes. Para além disso, a classe 1 pode se dividir em outras duas categorias, chamadas: estressores recentes, habitualmente conhecidas como as experiências vividas no espaço de um ano, e estressores remotos.

Segundo o modelo proposto por Folkman e Lazarus (1980), o processo de *coping* envolve quatro características principais:

- 1) Interação do indivíduo com o ambiente;
- 2) Administração da situação estressora, em vez de controle ou domínio da mesma;
- 3) Avaliação da situação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na vida do indivíduo;
- 4) Mobilização de esforços, através dos quais os indivíduos irão empreender ações cognitivas e comportamentais para administrar as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

Lazarus e Folkman (1984) sugerem oito fatores importantes para o estudo do *coping*: confronto (esforços agressivos de alteração da situação, podendo apresentar grau de hostilidade e risco envolvido); afastamento (esforços cognitivos de desprendimento e minimização da situação); autocontrole (esforços de regulação dos próprios sentimentos e ações); suporte social (procura de suporte informativo, suporte tangível e suporte emocional); aceitação de responsabilidade (reconhecimento do próprio papel na situação e tentativa de recompor o problema); fuga e esquiva (estratégias para escapar ou evitar o problema); resolução de problemas (esforços focados sobre o problema, buscando alterar a situação); reavaliação positiva (criação de significados positivos, podendo, também, apresentar dimensão religiosa).

Na Terceira Geração, os pesquisadores deram foco ao estudo das convergências entre *coping* e personalidade (Suls et al., 1996). Essa tendência é fomentada pela grande quantidade de evidências que apontam que os fatores situacionais não são capazes de esclarecer toda a variação de estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos (Antoniazzi et al., 1998).

O modelo atual apresenta duas linhas conceituais para o *coping*, a primeira aborda o ponto de vista disposicional, sendo caracterizada como traço ou estilo, a segunda aborda o ponto de vista situacional, onde o *coping* é caracterizado como um processo cognitivo, ativo, consciente de avaliação e resposta a uma situação de estresse. Os comportamentos adotados nas estratégias de *coping* são motivados pelas características e pelos traços de personalidade dos indivíduos.

Lazarus e Folkman (1984) descrevem que os indivíduos estão inseridos em processos de avaliações cognitivas, onde percebe a causa e o nível de estresse gerados. Diante disso, existem duas formas de avaliação convergentes, que nos levam a definir: (i) o *potencial estressante* e (ii) as *estratégias necessárias*. Na primeira avaliação, o indivíduo determina o significado do evento como negativo, positivo ou indiferente. No caso de uma avaliação

negativa chegaremos à segunda avaliação, onde o indivíduo avalia os recursos disponíveis para enfrentar o evento.

METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir quanto às relações entre a avaliação da aprendizagem e os impactos emocionais evidenciando as estratégias de *coping* utilizadas, será produzida uma pesquisa bibliográfica a qual pode ser caracterizada como

[...]estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura especializada.”, (NORONHA E FERREIRA 2000, P.191).

A respeito da pesquisa bibliográfica Gil (2008, p.44) acredita que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nessa perspectiva, a revisão bibliográfica terá uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Demo (2013, p.118), ela “quer fazer jus à complexidade da realidade [...]”. É uma pesquisa subjetiva, que apresenta uma maior preocupação na abrangência e aprofundamento das relações humanas. (BASTOS, 2008)

Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) caracterizam a pesquisa de cunho qualitativo como uma “pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Já segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49) “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

Quanto aos objetivos, o presente artigo se caracteriza como uma pesquisa descritiva.

Para Triviños (1987, p.110)

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...]

As pesquisas descritivas, habitualmente são realizadas por pesquisadores sociais que se

preocupam com a atuação prática, sendo um tipo de pesquisa muito solicitado por organizações educacionais, empresas comerciais e partidos políticos. (GIL, 2008)

O método de análise utilizado foi a análise de conteúdo, Bardin (2016, p.48) define a análise de conteúdo como: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.” De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo se dá em três etapas: 1) pré-análise: fase organizacional dos dados, onde foi realizado uma leitura flutuante; 2) exploração do material: fase de aprofundamento, para estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto e 3) tratamento dos resultados: onde foi realizado a análise, propriamente dita. Aqui buscamos refletir, com base nos dados coletados, a fim de estabelecer relações com a realidade a fim de torná-los válidos e significativos, através da interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ingressar em um curso superior pode representar uma importante transição na vida dos indivíduos, a passagem da adolescência para a vida adulta (CAMPOS, ROCHA e CAMPOS, 1996). Essa transição vem repleta de cobranças e aprendizados evolutivos, onde o indivíduo conhece pessoas novas, desenvolvendo relacionamentos mais maduros, além de passar a se comprometer com o mundo acadêmico que vai lhe proporcionar uma formação profissional e assim um posterior preparo para o ingresso no mercado de trabalho.

A academia exige que o estudante universitário experiencie várias transformações e adaptações (MONDARDO E PEDON, 2012), essas mudanças podem representar o estreitamento de um diálogo com diversos fatores considerados estressores, que são característicos do ambiente em questão, como ficar inseguro com as dúvidas e desencanto pela carreira escolhida, se ver frente a novas responsabilidades, está se distanciando dos familiares, dificuldade em consolidar relacionamentos, além do medo e ansiedade (CALAIS ET AL., 2007), todos esses fatores, muitas vezes, contribuem nas dificuldades de aprendizagem, o que reflete no desempenho acadêmico (MONDARDO E PEDON, 2012).

Compartilhar a vida com estressores é inevitável, visto que nos encontramos em incessantes mudanças impostas pelo dia a dia, nossa mente e corpo são postos a essas adaptações continuamente. Mercuri e Polydoro (2004) explicam que a inserção e trajetória do estudante no ambiente acadêmico, compreende inúmeras características psicológicas, com isso a instituição se conforma como peça fundamental no desenvolvimento dessas características.

Para Almondes e Araújo (2003) o ambiente universitário está entre um dos mais estressores potenciais indutores da ansiedade. O ingresso na universidade é caracterizado pelo aumento da carga de estresse, pois os estudantes passam a ser submetidos a diversas formas de avaliações, que para muitos, vão definir o futuro do profissional formado.

Conforme Lipp (1996, p. 20):

Stress é definido como uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

Fontana (1991) acredita que vivenciar momentos estressores repercute em domínios distintos: o físico, cognitivo, emocional e comportamental. Soifer (1992) ratifica que as repercussões da exposição ao estresse excessivo são observáveis em três campos distintos: o corpo, a mente e o social.

No decurso da vida acadêmica, muitos são os fatores que podem desarranjar a performance de um aluno, como os vícios, a pressão do professor, os hábitos individuais e as responsabilidades que o aluno vivencia. Na vida acadêmica, o estado de estresse, decorrente das demandas externas e pessoais, podem, conseqüentemente, afetar o sucesso acadêmico do aluno, apresentando efeitos sobre sua conduta, desempenho e rendimento. Já que a realização de atividades de estudos demandam atenção, concentração, memória e raciocínio, características que o estresse altera e/ou reduz consideravelmente.

Em meados dos anos de 1960 houve um crescente nos estudos voltados para entender o contexto avaliativo como um estressor. Considerando a avaliação da aprendizagem um forte estressor, os pesquisadores procuram entender seus efeitos negativos e quais instrumentos utilizar. Desde então, um considerável corpo de pesquisa foi desenvolvido demonstrando que os indivíduos respondem a situações avaliativas por meio de respostas fisiológicas e pensamentos irrelevantes que levam a um desempenho ruim (SARASON, 1980; FLETCHER ET AL, 1997).

O modelo de avaliação, muitas vezes aplicado, é definido por meio da classificação, reduzindo o ato de avaliar a criar padrões de rotulação, classificando os estudantes apenas através de notas e conceitos, separando a turma em: acima da média, na média e abaixo da média. Tais condutas produzem conseqüências negativas, chegando a estigmatizar os estudantes.

Segundo Freitas (2003, p. 45),

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

Macher et al. (2011) evidenciam que quando postos à frente de circunstâncias examinadoras, as pessoas que apresentam ansiedade se distraem e ficam incapazes de delimitar as opções disponibilizadas, pois apresentam um pensamento que atrapalha o resultado. A relação do desempenho acadêmico e a ansiedade possui uma natureza recíproca, pois ela produz padrões aversivos de motivação que influenciam na aprendizagem e no desempenho (ZEIDNER e MATTHEWS, 2010).

Oliveira e Duarte (2004) constataram que, diante da exposição oral, os estudantes apresentam reações físicas como: taquicardia, tremores e transpiração excessiva. Isso os leva a apresentarem pouca concentração durante as atividades. Nessa mesma perspectiva, Camelo e Angerami (2004) evidenciam alguns sinais físicos e psicológicos que resultam do estresse, dentre eles: ansiedade, tensão, angústia, insônia, alienação, preocupação excessiva, dor de cabeça e musculares e incapacidade em se concentrar. Além disso, Busnello et al (2009) acreditam que o déficit na aprendizagem, tem se associado a experiências com eventos estressores, outro mal associado ao estresse é a depressão, que causa prejuízo na produtividade acadêmica, alterações cognitivas e no humor.

Vários estudos abordam as causas e efeitos do estresse negativo e como ele pode ocasionar diversos prejuízos na atenção e na capacidade de aprendizagem e que em casos mais graves, passar por eventos estressores pode direcionar o estudante a transtornos psiquiátricos graves, como a depressão.

Conforme estudo de Brown et al. (2014), existe uma convicção de que o ser humano apresenta sobre sua capacidade de atingir o sucesso em uma atividade, a autoeficácia. Onde o indivíduo trabalha com a expectativa de resultados influenciando ativamente em seus níveis de ansiedade. O fato apresentado permite afirmar que quanto maior o nível de autoeficácia, maior serão as expectativas de resultados e menor a ansiedade apresentada pelo indivíduo e o contrário também é verdadeiro. Assim, buscando alternativas que ajudem a minimizar ou ocultar os impactos advindos de eventos estressores, os estudantes contam com vários tipos de estratégias para fugir dos efeitos negativos dos processos avaliativos.

CONCLUSÕES

Cobranças e expectativas pessoais e sociais são fatores estressores que podem estar ligados aos anos vividos na graduação. Viver rodeado por esses fatores é o que transforma o processo em algo estressante, gerando efeitos negativos e causando estímulos emocionais que tendem a perturbar a homeostase.

A ansiedade é, de longe, a emoção acadêmica mais estudada, Para Guimarães (2014, p. 25), a “ansiedade é uma sensação subjetiva de inquietação, pavor ou apreensão e pode variar de acordo com o perigo percebido”. Guimarães (2014) também defende que a ansiedade é um fenômeno normal, porém passa a ser patológico quando afeta as atividades cotidianas, por exemplo quando o estudante decide desistir de apresentar um seminário.

Como decorrência dos efeitos da avaliação, estudos têm evidenciado uma crescente em casos de suicídio, depressão, uso de drogas, distúrbios conjugais e disfunções profissionais, que tendem a prejudicar o pessoal e social dos estudantes acometidos. Pekrun (2006) afirma que o embate com as dificuldades acadêmicas e a pressão de uma avaliação faz com que os estudantes desenvolvam emoções negativas como a ansiedade. Desenvolver essas emoções se torna um hábito que resulta em esquemas mentais procedimentais. Então sempre que o estudante se colocar frente a uma ocorrência parecida, de modo inconsciente, ele evocará aquele esquema mental e isso o levará a se sentir ansioso.

Além dos medos, relacionados a avaliação da aprendizagem, a independência que vem com a idade adulta e a entrada na universidade, que em muitos casos inclui morar longe dos familiares, impõe aos estudantes mudança na rotina do dia a dia e na falta de apoio, mediante fatores estressores como avaliações, sobrecarga de estudo e problemas de relacionamentos, os estudantes podem vivenciar grandes impactos na saúde mental e na qualidade de vida que os direciona a um adoecimento.

Arino e Bardagi (2018) evidenciam que estudantes universitários costumam usar drogas lícitas e/ou ilícitas para buscar alternativas que possam reduzir ou mascarar os efeitos relacionados a estressores dos ambientes acadêmicos, como a avaliação. Nesse sentido, pesquisas mostram que os estudantes são vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos de saúde mental e tendem a vivenciar experiências pessoais e emocionais negativas mais fortes, como tristeza, medo, cansaço, ansiedade, confusão, depressão e desorientação. Assim, devemos ressaltar que cada pessoa reage de maneira diferente face a situações que causam desconforto e que ter uma base de apoio (que podem ser a família, amigos, e os próprios professores) é essencial para a sua superação (ABREU et al, 2002).

REFERÊNCIAS

- ABREU, K.L., STOLL, I., RAMOS, L.S. e KRISTENSEN, C. H. Estresse ocupacional e síndrome de burnout no exercício profissional da psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*. 22 (2), p.22-29, 2002.
- ALMONDES, K. M., & ARAÚJO, J. F. **Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários**. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 37-43. 2003
- ARINO, D. O; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicol. Pesqui. | Juiz de Fora | 12(3) | 44-52 | Setembro-Dezembro de 2018*
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, N.M.G. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2008.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROWN, L. A. et al. (2014). Changes in self-efficacy and outcome expectancy as predictors of anxiety outcomes from the calm study. *Depression and Anxiety*, 31, 678–689.
- BUSNELLO, F. B.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional, Campinas*, v. 13, n. 2, p. 315-23, jul./dez. 2009.
- CALAIS, S.L., CARRARA, K., BRUM, M.M., BATISTA, K., YAMADA, J.K. & OLIVEIRA, J.R.S. (2007). **Stress entre calouros e veteranos de jornalismo**. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(1), 69-77.
- CAMELO, S. H. H.; ANGERAMI, E. L. S. Sintomas de estresse nos trabalhadores atuantes em cinco núcleos de saúde da família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 14-21, jan./fev. 2004.
- CAMPOS, L. F. L.; ROCHA, R.L. Da e CAMPOS, P. R. Estresse em estudantes universitários: um estudo longitudinal. *Anais do I Simpósio sobre Stress e suas implicações; um encontro internacional*. p.23- 27, 1996.
- DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- FIRME, T. P. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019
- FLETCHER, C., LOVATT, C., BALDRY, C. (1997). **A study of trait, and test anxiety, and their relationship to assessment center performance**. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (5), 205-214.

FONTANA, David. **Estresse: Faça dele um aliado e exercite a autodefesa**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. - Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, M. F. **Depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de estudantes de universidades pública e privada**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia da Saúde, da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2014

HAAS, A. L et al. **Pre-college pregaming: practices, risk factors, and relationship to other indices of problematic drinking during the transition from high school to college**. Psychol Addict Behav; 26(4):931-938. 2012

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA FILHO, G. D. de. TROMPIERI FILHO, N. **As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXII, No. 11, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso em: 01 de março de 2023

LIPP, M. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas: Papyrus. 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos; **Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi**. - 9. ed. - São Paulo : Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos; **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MACHER D., PAECHTER M., PAPOUSEK I. & RUGGERI K. **Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and performance**. Eur. J. Psychol. Educ. 27, 483–498. 2011

MARTINCOWSKI, T. M. **A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v.6, n.12, p.129-140. 2013.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2004.

MONDARDO, A. H., PEDON, E. A. (2012). **Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários.** Revista de Ciências Humanas, 6(6), 159-180.

NASCIMENTO, R. B.; MOTA, F. de A. A. **Avaliação educacional: considerações teóricas.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 12, n. 44, p. 810-830, 2004.

NORONHA, D; FERREIRA, S. **Revisões da literatura.** In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191-198.

OLIVEIRA, M.A. & DUARTE, A. M. M. **Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais.** Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, 6(2), 183-200. 2004

PAPALIA, D. E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**, (8.ed.) Porto Alegre : Artmed Editora SA, 2006.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v.18, p. 315-341, 2006.

PINTO, R. O; ROCHA, M. S. P. M. L. **A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009.** Est. Aval. Educ., v. 22, n. 50, p. 553-576, 2011.

SARASON, I. G. (1980). **Test anxiety: Theory, research and applications.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

STEEL, P. The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential of self-regulation failure. **Psychological Reports**, v.133, p. 65-139, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZEIDNER, M.; MATTHEWS, G. **Anxiety. 101**, Springer Publishing Company, New York, 2010.

Submetido em: 19/05/2022

Aceito em: 18/08/2022

Publicado em: 30/04/2023

Avaliado pelo sistema *double blind* review