



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MÁRCIA LUISA DE SOUSA BEZERRA RODRIGUES

AVALIAÇÃO ESCOLAR E INDICADORES DE ANSIEDADE PATOLÓGICA: UM
ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DO SISTEMA DE ESTRUTURAÇÃO DE
CRENÇAS SOCIOINTERATIVO

ANÁPOLIS

2022

MÁRCIA LUISA DE SOUSA BEZERRA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR E INDICADORES DE ANSIEDADE PATOLÓGICA: UM
ESTUDO A PARTIR DO SISTEMA DE ESTRUTURAÇÃO DE CRENÇAS
SOCIOINTERATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Anápolis do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Timóteo Madelo Vieira

Anápolis

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696a	RODRIGUES, Márcia Luisa de Sousa Bezerra Avaliação escolar e indicadores de ansiedade patológica: um estudo a partir da teoria do sistema de estruturação de crenças sociointerativo. / Márcia Luisa de Sousa Bezerra Rodrigues – – Anápolis: IFG, 2022. 87 p. Orientador: Prof. Dr. Timóteo Madelo Vieira. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. 1. Ansiedade. 2. Crenças. 3. Escola. 4. Interação professor-aluno I. VIEIRA, Timóteo Madelo orien.. II. Título. CDD 370.7
-------	--



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 29 (vinte e nove) do mês de julho do ano de 2022, às 14 horas e 30 minutos, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Avaliação Escolar e Indicadores de Ansiedade Patológica: Um Estudo a partir da Teoria do Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo**" e do Produto Educacional "**Por Uma Escola Mais Saudável**", de autoria de **Márcia Luísa de Sousa Bezerra Rodrigues**, orientada pelo **Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência do Orientador, **Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira - IFG/ProfePT**, a Banca Examinadora teve como Avaliador Externo o **Prof. Dr. Cláudio Ivan de Oliveira**, da **Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)** e como Avaliadora Interna a **Profª. Drª. Gizele Geralda Parreira - IFG/ProfePT**, docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT).

Em sessão pública transmitida pela Plataforma Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestrandia, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfePT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Márcia Luísa de Sousa Bezerra Rodrigues**.

Anápolis-GO, 29 de julho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Timoteo Madaleno Vieira - IFG/ProfePT (Orientador e Presidente da Banca)
2. Drª. Gizele Geralda Parreira - IFG/ProfePT
3. O presidente da Banca assina a Ata por: Dr. Cláudio Ivan de Oliveira*
4. Márcia Luísa de Sousa Bezerra Rodrigues - Discente do ProfePT*

*O presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do Prof. Dr. Cláudio Ivan de Oliveira e da acadêmica Márcia Luísa de Sousa Bezerra Rodrigues

Documento assinado eletronicamente por:

- Timoteo Madaleno Vieira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/09/2022 14:33:43.
- Gizele Geralda Parreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/09/2022 10:52:22.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/09/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 320731

Código de Autenticação: 0ef8988e55





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 06/ 08 /2022.

Marcia Luisa de S.B. Rodrigues

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Dedico este trabalho à minha família, meu esposo e filhos, em especial a meu filho Allan Miguel, que praticamente nasceu em minha vida junto com essa dissertação e ambos me proporcionaram várias noites em claro, mas, sobretudo, me apresentaram novas formas de pensar e interagir com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu Pai Celestial por dar-me as forças necessárias para seu fim frente todas as vezes que tive o desejo de desistir dessa jornada.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional.

Agradeço a meus animais de estimação, em especial ao meu cachorro Thor (in memória) e a minha cadela Layla (in memória) pelo exemplo de determinação, coragem e garra.

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira pela orientação, paciência, profissionalismo e amizade.

Agradeço aos professores do programa pelo tempo dedicado na transmissão de conhecimento.

Agradeço aos meus colegas de turma pelas interações socioafetivas permeadas de experiências singulares.

Agradeço, em especial, a profa. Ma. Priscila Rodrigues do Nascimento pela disposição, pelo carinho e apoio na reta final de conclusão desse trabalho.

*“A linguagem é a estrutura a partir da qual ela
(existência) se deixa manifestar”*

(Anderson Clayton Pires)

RESUMO

Este estudo propõe investigar a relação entre crenças de estudantes sobre a experiência de serem avaliados e indicadores de ansiedade. Tendo como referência a teoria do Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo (SECS), esse trabalho considera a complexa rede fatores de natureza sociointerativa pela qual a ansiedade patológica se desenvolve e pode afetar a saúde de estudantes que percebem a situação de avaliação como ameaça. As análises propostas destacam crenças estruturadas nas interações familiares e nas interações professor-aluno, considerando o significado da instituição onde o estudo se situa e seu ambiente cultural. A escola, por sua vez, é considerada a partir do plano de fundo de uma sociedade hedocultural. Para atingir ao objetivo proposto foi utilizado um método qualitativo, de natureza descritiva, visando a produção de reflexões sobre as interações professor-aluno e a estruturação de crenças mais saudáveis sobre as experiências de avaliação escolar. Como produto educacional, foi realizada a produção de um documentário em vídeo, direcionado aos docentes, à comunidade acadêmica, às famílias e à comunidade em geral a fim de promover interações mais saudáveis que visem a uma relação mais sóbria, segura e saudável dos alunos com suas avaliações de desempenho escolar.

Palavras-chave: Ansiedade. Crenças. Escola. Interações.

ABSTRACT

This study proposes to investigate the relationship between students' beliefs about the experience of being evaluated and anxiety indicators. Based on the theory of the Socio-interactive Belief Structuring System, this work considers the complex network of socio-interactive factors through which pathological anxiety develops and can affect the health of students who perceive the assessment situation as a threat. The proposed analyzes highlight structured beliefs in family interactions and teacher-student interactions, considering the meaning of the institution where the study is located and its cultural environment. The school, in turn, is considered from the background of a hedocultural society. In order to reach the proposed objective, a qualitative method was used, of a descriptive nature, aiming at the production of reflections on teacher-student interactions and the structuring of healthier beliefs about the experiences of school evaluation. As an educational product, a video documentary was produced, aimed at teachers, the academic community, families and the community in general in order to promote healthier interactions aimed at a more sober, safe and healthy relationship for students with their school performance evaluations.

Keywords: Anxiety. Beliefs. School. Interactions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Série/Curso/Idade	50
Tabela 2 – Motivação/Indicadores de Ansiedade/Expectativas	51
Tabela 3 – Indicadores de Ansiedade ao ser Avaliado e Impressões.....	53
Tabela 4 – Disciplina com maior Dificuldade de Aprendizado/Indicadores de Ansiedade/ Impressões	55
Tabela 5 – Comunicação Oral na Sala de Aula e Ansiedade.....	56
Tabela 6 – Crise de Ansiedade na Escola	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET'S	- Centros Federais de Educação Tecnológica
IF Goiano	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
NHS	- Serviço Nacional de Saúde
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
SECS	- Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	ANSIEDADE E TRANSTORNO DEPRESSIVO.....	15
1.1	CONCEITUANDO ANSIEDADE	16
1.2	O QUE SÃO CRENÇAS E COMO ELAS SE ESTRUTURAM.....	18
2	LÓGICAS DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	23
2.1	ESTRUTURAÇÃO DE CRENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR	32
3	ESTUDAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS TRINDADE: EXPECTATIVAS E CRENÇAS	38
4	ANSIEDADE EM TEMPOS NORMAIS E EM TEMPOS DE PANDEMIA: FATORES ANSIOGÊNICOS NO ENSINO REMOTO.....	41
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
5.1	UNIVERSO DE PESQUISA.....	44
5.2	COLETA DE DADOS	45
5.3	O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	46
6	ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÃO).....	47
6.1	ANÁLISE I – QUESTIONÁRIO 1	49
6.1.1	Expectativas relacionadas ao ingresso na instituição de ensino	49
6.1.2	Experiência vividas e significadas em relação à disciplinas e professores no período pré-ingresso e durante a permanência na instituição	52
6.1.3	Ansiedade Patológica já Diagnosticada X Convicção de Ter Sofrido Crise de Ansiedade na Escola	56
6.2	ANÁLISE II – QUESTIONÁRIO 2.....	57
6.2.1	O Ensino Remoto e a Família.....	58
6.2.2	O Ensino Remoto e a Escola	59
6.2.3	O Ensino Remoto: desafios e expectativas para a conclusão do ano letivo	59
6.3	AVALIAÇÃO ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS	59
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	70
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I PARA PESQUISA DE CAMPO.....	83
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II PARA PESQUISA DE CAMPO	90
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE/RESPONSÁVEL LEGAL	93
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DISCENTES	94
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES	96

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela experiência da autora como servidora do Campus Trindade do IF Goiano. Durante o período de 2017 a 2019, os servidores da Assistência Estudantil do IF Goiano - Campus Trindade (dentre os quais está a autora) atenderam alunos que relataram uma série de queixas, tais como falta de ar, tremores, suor excessivo, medo, tontura, sensação de desmaio, dentre outros, principalmente durante a época de avaliações trimestrais. Os relatos de alguns desses alunos incluíram a percepção de que a escola parecia estar provocando quadros de depressão em alguns discentes. A partir desses relatos foi considerada a possibilidade de que tais queixas possam estar relacionadas a indicadores de ansiedade capazes de funcionar desencadeadores de crises depressivas e/ou de ansiedade.

Em 2017, um acontecimento importante deu destaque a esse problema, chamando a atenção de todo o campus. Um grupo de alunos formandos do curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio desencadearam um movimento intitulado “Não somos técnicos, Somos Humanos”. Esse movimento instigou a autora a investigar se os episódios de mal-estar relatados pelos discentes podem ser considerados indicadores de ansiedade e se há uma relação entre as interações professores-alunos no processo de ensino-aprendizagem e esses indicadores.

O foco do presente trabalho foi a ansiedade-estado, em situações de avaliação escolar. O trabalho buscou conhecer e identificar o que pode influenciar de modo patológico a percepção dos discentes acerca da situação de serem avaliados. Como os discentes estão sentindo e significando as experiências nesse contexto? O que está contribuindo para a estruturação de crenças adoecedoras (patogênicas) sobre o processo avaliativo e, possivelmente, engatilhando o desenvolvimento de um transtorno de ansiedade? Propostas de análise que se desdobram de tais perguntas serão abordadas nos tópicos seguintes.

Isto posto, o presente trabalho se propõe a investigar de que forma e quais crenças relacionadas à experiência de ser avaliado foram estruturadas no processo de ensino-aprendizagem, nas interações estabelecidas com a escola, com destaque para a interação professor-aluno. Vale considerar que outros fatores podem participar do sistema dentro qual essas crenças são estruturadas: 1) Expectativas sociais relacionadas à instituição de ensino e o que significa fazer parte dela; 2) Cobranças dos pais, familiares e outras pessoas significativas sobre o desempenho escolar; 3) O ambiente cultural de uma sociedade hedocultural, onde a percepção do risco de ser descartado por não atender aos padrões estéticos e performáticos de

beleza (glamour) podem alimentar o medo; 4) A situação de incerteza criada pelo contexto da pandemia de COVID-19 e a situação de ensino remoto. Este último fator foi incluído no decorrer da elaboração deste projeto, devido ao cenário formado pela pandemia, quando este trabalho já havia se iniciado. Levou-se em consideração que o cenário cultural descrito já apresentava uma complexidade que foi potencializada pela situação de afastamento social e das incertezas geradas por outros fatores associados.

Por se tratar de pesquisa aplicada ao contexto escolar da educação profissional e tecnológica, este trabalho tem ainda o objetivo de produzir um produto educacional. Cabe ressaltar que o presente trabalho considera conexões entre problemas e objetivos tanto das ciências da saúde como da educação. Por isso, o produto educacional agrega também uma finalidade de natureza educacional-terapêutica, porque visa à promoção de informações consideradas relevantes para a saúde das pessoas e das interações, no ambiente escolar.

1 ANSIEDADE E TRANSTORNO DEPRESSIVO

O transtorno depressivo tem assolado milhares de pessoas pelo mundo, sendo estimados 11,5 milhões de casos no Brasil, de acordo com o último Relatório Global da Organização Mundial da Saúde (BRASIL, OPAS/OMS, 2017). O transtorno depressivo está relacionado a perda da qualidade de vida e outros riscos mais sérios, como o suicídio. O suicídio está classificado como a segunda principal causa de morte entre as pessoas de 15 a 29 anos (BRASIL, CNS, 2019). De acordo com Moreira e Bastos (2015), dentre os fatores que mais estão associados à ideação suicida na adolescência estão: depressão, desesperança, solidão, tristeza, preocupação, ansiedade, baixa autoestima, dentre outros.

Embora sejam dados alarmantes, é necessário saber que a depressão não é causada por um único fator. O site inglês Serviço Nacional de Saúde (NHS) afirma que “Não há uma única causa de depressão. O transtorno pode ocorrer por vários motivos e possui vários gatilhos diferentes” (NHS, 2019), cabendo ressaltar que a depressão não se restringe às reações emocionais de curta duração e oscilações do humor perante os desafios cotidianos. Trata-se de uma doença psiquiátrica crônica, muitas vezes com um quadro patológico recorrente e de longa duração, que requer acompanhamento e tratamento médico sistemático (MÉNDEZ; OLIVARES; ROS, 2005). A depressão também pode ter em sua origem fatores genéticos e hereditários, podendo ser fomentada por algum acontecimento social, trauma, uso de drogas lícitas ou ilícitas (RODRIGUES, 2000).

Embora seja comum que a ansiedade preceda a depressão e ambas ocorram conjuntamente em um grande número de crianças e adolescentes (HOWLAND; THASE, 2005; KOVACS; DEVLIN, 1998), o objetivo desse trabalho não é investigar se os discentes do Campus Trindade possuem ou não um quadro depressivo. Esta pesquisa se propõe a investigar o que pode estar contribuindo para que os discentes apresentem um quadro transitório de mal-estar com possíveis indicadores de ansiedade.

De acordo com Carmo e Simionato (2012), estados de ansiedade podem acarretar reações fisiológicas impertinentes e desagradáveis como postura tensa, dores de cabeça, expressão facial cansada, distúrbios estomacais etc., abrangendo componentes fisiológicos, comportamentais e cognitivos. A frequência e a intensidade com que essas reações ocorrem em situações ou momentos específicos são fatores fundamentais na qualificação da ansiedade (CARMO, 2011). Kaplan e Sadock (2007) afirmam que a ansiedade é composta por dois fatores: sensações fisiológicas como palpitação e suor e os elementos cognitivos relacionados à percepção de estar nervoso ou assustado. Além dos efeitos fisiológicos, a ansiedade está

relacionada, portanto, aos pensamentos que definem as percepções. Essa concepção se baseia em um modelo cognitivo de psicopatologia que parte da afirmação de que há uma inter-relação entre cognição, emoção e comportamento (KNAPP, 2009). Esse é um modelo adotado por várias abordagens clínicas em psicologia e psiquiatria atualmente.

Desde o final dos anos 1950, várias terapias baseadas em modelos cognitivos foram desenvolvidas. O modelo que ganhou maior notoriedade no mundo a partir da década de 1960 foi proposto por Aaron T. Beck, para tratamento da depressão (OLIVEIRA; PIRES; VIEIRA, 2009). A Terapia Cognitiva de Aaron Beck se expandiu para além da abordagem da depressão, tornando-se um modelo amplamente utilizado para se compreender e tratar um amplo espectro de condições psiquiátricas e psicoemocionais, incluindo os transtornos de ansiedade (KNAPP, 2009). Posteriormente, esse modelo passou a ser chamado de Terapia Cognitivo-Comportamental.

O modelo teórico da Terapia Cognitivo-Comportamental de Aaron Beck considera que sentimentos e reações emocionais, comportamentais e fisiológicas tais como medo, angústia, tremores, suor de estresse, são regidos pelas percepções que cada pessoa tem das situações. Desta forma, “não é a situação em si que determina o que a pessoa sente, mas como ela interpreta uma situação” (BECK, 1964; ELLIS, 1962). Do mesmo modo, a teoria do SECS (PIRES, 2013a) adota concepção semelhante, considerando que as experiências são sentidas e significadas através da interpretação da realidade condicionada pelas crenças.

Para além dos modelos clínicos cognitivos, a teoria do SECS apresenta um modelo mais amplo e com maior densidade na definição e concatenação de conceitos, apoiando-se em uma base interdisciplinar. Com parte importante da sua fundamentação em teorias sociais, bem como na psicologia, essa teoria propõe a concepção da pessoa humana e sua identidade como uma unidade ontológica cujo funcionamento (saúdável ou patológico) se desenvolve num complexo sistema que tem suas bases nas interações sociais. Por isso, as análises precisam ir além da biografia individual, situando a história da pessoa e seu funcionamento dentro de uma rede multifatorial que considera o ambiente macro cultural, os espaços e o tempo social em que a pessoa interage, bem como o modo como ela interpreta as situações para atribuir significado a cada experiência.

1.1 CONCEITUANDO ANSIEDADE

A ansiedade é um conceito que faz referência a uma emoção natural, assim como a raiva e a alegria. É uma experiência comum sentir-se ansioso frente a uma nova experiência

ou a alguma situação que, em princípio, é interpretada como uma ameaça ou desafio. Segundo Graeff (2011), a ansiedade pode ser definida como uma emoção relacionada ao comportamento de avaliar riscos no ambiente. Mesmo não estando em situações reais de perigo, o organismo se manifesta de forma instintiva, fisiológica ou emocional diante de uma ameaça iminente. A intensidade dessa manifestação dá-se, em grande parte, devido a situações já vivenciadas anteriormente (BAPTISTA; CARVALHO; LORY, 2005).

Situações novas, em que a pessoa é avaliada ou que podem exigir o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimento para que metas sejam atingidas, podem desencadear respostas de medo frente às possibilidades de se conseguir ou não responder adequadamente a tais demandas. As interpretações dessas demandas e de si mesmo diante delas, o valor dado às percepções dos outros e o sentido atribuído às tarefas e metas, podem afetar a forma como tais situações irão influenciar o funcionamento da pessoa.

Partindo da percepção de que obter uma boa nota é parte de uma carreira acadêmica bem-sucedida, um estudante pode se sentir impelido a se preparar, dando atenção às aulas e ao conteúdo a ser estudado. Isso envolve ansiedade e a mobilização que ela produz para se perseguir a meta de aprender e apresentar os conhecimentos em uma avaliação formal. Pode-se considerar, portanto, que a ansiedade faz parte da vida saudável, contribuindo para que metas importantes, tais como estudar e buscar boas notas, sejam atingidas. Nesse caso, estar ansioso pode ter uma conotação pontual e positiva, contribuindo para motivar a pessoa a superar limites e atingir metas que fazem parte da vida (BORBA; HAYASIDA; LOPES, 2019).

Para Sibille e Diomário (2001), no entanto, quando a situação de ansiedade causa um grau de sofrimento maior do que o comum, isso pode deixar de ser um componente motivacional positivo e se tornar um transtorno. Por quê, entretanto, uma mesma situação pode causar grau maior ou menor de ansiedade e o que influencia o sentido saudável ou patológico que as reações a isso assumem? De acordo com a perspectiva do SECS, isso depende de como o indivíduo interpreta a situação e atribui sentido a ela. A interpretação que cada indivíduo faz de uma situação determinará a intensidade e o sentido da reação de ansiedade ou de ausência da mesma.

Há que se levar em consideração a distinção entre ansiedade-traço e ansiedade-estado. A primeira, como o próprio nome sugere, é um traço, uma característica constante do indivíduo que conduz sua reação diante de situações-problemas e/ou estressantes. A segunda denota um quadro transitório, um estado caracterizado por reações de elevada tensão emocional diante de situações críticas (FAISAL-CURY; MENEZES, 2006). O que demanda

atenção de profissionais de áreas diversas, como saúde e educação, são condições em que a ansiedade se torna um transtorno. Em situações normais do cotidiano, os transtornos de ansiedade já representam um problema de larga escala. De acordo com um relatório da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018), o Brasil é o país com mais pessoas sofrendo com transtornos de ansiedade no mundo.

1.2 O QUE SÃO CRENÇAS E COMO ELAS SE ESTRUTURAM

Pires (2013a), desenvolve uma compreensão a partir de definições diversas do conceito de crença que aparecem no senso comum, na filosofia, teologia e ciências, mostrando que a tarefa de o definir é complexa. O dicionário Oxford Languages, por exemplo, define crença como “estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa”. Em um sentido religioso, a crença é a fé naquilo que não se vê, mas que se acredita ser verdadeiro. Para Judith Beck (1997), crenças nucleares ou centrais são ideias que as pessoas consideram como verdades absolutas, imutáveis. Para essa autora, as crenças são as lentes a partir das quais a pessoa enxerga suas experiências. Pires (2013a) concebe as crenças como condicionantes da forma como uma pessoa atribui sentido a cada experiência e a cada coisa no mundo, no rito hermenêutico, dentro de cada contexto sociointerativo. A crença é o fundamento intencional da ação humana. Por isso, as crenças são “concebidas como construções originadas de uma experiência eminentemente sociointerpretativa” (PIRES, 2013a, p. 10).

Ao longo da vida, as crenças são estruturadas e desestruturadas, se reproduzem e formam um complexo sistema dinâmico a partir do qual a pessoa define e modula sua identidade, estabelecendo e ajustando seu modo de interagir. É um sistema dinâmico porque as crenças não são concebidas de modo rígido e estático. Elas estão em constante processo de mudança. Essa dinâmica é definida, na teoria, a partir dos conceitos de estruturação, desestruturação e reestruturação. As crenças são estruturadas nas experiências sociointerpretativas, da mesma forma em que são desestruturadas e cedem espaço para novas crenças. Essa é uma dinâmica constante, considerando que novas experiências são vividas e significadas continuamente ao longo da vida.

Cada indivíduo estrutura um sistema de crenças, construído e constantemente modificado utilizando-se de informações oriundas de experiências vividas e significadas no decurso de sua existência, dentro de um espaço social, por meio de interações sociais. Pode-se imaginar, esquematicamente, um sistema de crenças como uma teia que reúne elementos

muito diversos: palavras, imagens, aromas, odores, e todas as experiências. Nas relações de encontro com outros sistemas de crenças e sob influências de cada ambiente, esses elementos vão ocupando espaço nessas teias mentais (sistema de crenças) enquanto o indivíduo interpreta e atribui significado a esses elementos. Dessas interpretações, significações e atribuições de valores a cada elemento, fato ou situação se originam as crenças. O modo como isso acontece depende, em grande parte, do ambiente social onde esse processo de interpretação e atribuição de sentidos é realizado.

O processo pelo qual as crenças se estruturam se dá a partir de crenças já existentes, bem como de influências advindas dos ambientes onde as interações acontecem e as experiências são vividas. Esses ambientes mais restritos sofrem influências de tendências advindas da cultura vigente, em sentido mais amplo. Num processo dinâmico, as crenças funcionam como condicionantes da forma de significar cada experiência, mas sofrem pressões desses ambientes e podem ser modificadas ou desestruturadas no próprio rito hermenêutico. Por isso se fala em estruturação (a formação de uma crença), desestruturação (o enfraquecimento e extinção dessa crença) e reestruturação (a formação de uma nova crença ou modificação daquela que deu origem à interpretação da experiência em questão).

Além disso, cabe considerar que cada crença tem o potencial de se reproduzir, gerando novas crenças. Por isso, o sistema de crenças é complexo e apresenta uma tendência a se complexificar indefinidamente. Por complexidade, nesse sentido, entende-se o aumento dos elementos que compõem o sistema. No caso do sistema de crenças esses elementos são as crenças, que se multiplicam ao longo da vida.

Na teoria do SECS, as crenças são classificadas em dois grandes gêneros, de acordo com as funções que elas exercem no sistema. Elas podem ter uma função terapêutica (kalogênica) ou adoecedora (patogênica). Segundo Pires (2013), o adjetivo *kalos* origina-se do grego e significa bom ou virtuoso, em contrapartida ao adjetivo *pathos*, também do grego, que significa dor, sofrimento ou doença. Pires (2013) nomeia as crenças terapêuticas e com finalidade kalogênica como crenças alcalinas e as crenças adoecedoras, com finalidade patogênica, como crenças oxidantes. O sistema de crenças, operando através das lógicas de interação, manifesta seu estado patogênico (adoecido) ou kalogênico (saudável), na medida em que as crenças operam com uma determinada função, num processo dinâmico. As crenças alcalinas operam em sua função kalogênica com tendência a gerar mais crenças alcalinas, caracterizando o caráter kalogeracional de um sistema saudável. O mesmo processo ocorre quando as crenças oxidantes operam sua função patogeracional de gerar outras crenças patogênicas.

Todo sistema de crenças é formado por crenças de ambos os gêneros, alcalinas e oxidantes. Quando predominam crenças alcalinas a pessoa tende a manter maior nível de sobriedade. Isso significa interpretar as experiências e a si mesmo nelas com mais clareza e capacidade de avaliar bem as evidências que dão suporte a uma compreensão da realidade vivida. Delas se desenvolve maior potencial de compreensão realista, mas que visa à superação dos desafios vividos. São crenças que estão na base de uma atitude esperançosa, bem como da capacidade de se manejar bem as frustrações e experiências negativas.

Por outro lado, quando predominam crenças do tipo oxidante, as interpretações tendem a sofrer distorções. As distorções atuam como obstáculos à compreensão sóbria das experiências. Olhando uma experiência através de uma crença oxidante, a pessoa tende a perceber tanto a situação como a si mesmo de forma distorcida. Inimigos imaginários, bem como a percepção de obstáculos maiores do que realmente são, assim como a falta de recursos para enfrentá-los, são desdobramentos possíveis de interpretações enviesadas por distorções. Evidências que questionam a crença tendem a ser descartadas enquanto as que a confirmam ganham um valor exagerado e podem ser generalizadas.

Em sentido negativo, elas operam com função patogênica, produzindo interpretações mais pessimistas e que podem causar sofrimento e percepção de incapacidade para superação. Essa dinâmica não pode ser pensada no indivíduo isolado, mas sempre em interação com outros. Por isso, uma pessoa com o sistema de crenças adoecido (oxidado) tende a interagir também de forma oxidante, produzindo lógicas de interação patogênicas. De acordo com Pires (2013a), o sistema de crenças oxidado funciona com a predominância de crenças patogênicas, que buscam despotencializar o desempenho cognitivo-moral do sistema de crenças do outro na interação. Nessa perspectiva, “Adoecer o outro é regra de conduta de quem elege essa lógica de interação” (PIRES, 2013a, p. 171).

Segundo Pires (2013a), lógica de interação é a relação racional e intencional entre os interagentes. Assumindo a perspectiva da sociologia compreensiva de Max Weber, o autor entende o comportamento humano como ação social, subjetivamente visada. O sujeito da ação é quem define, de modo consciente, o sentido e a finalidade das suas ações. Trata-se de ação racional (planejada), que visa determinados fins e que, portanto, é carregada de intencionalidade. Há uma lógica que define o modo como cada pessoa age e estabelece suas interações. O comportamento/ação é sempre definido a partir da interpretação das experiências e de objetivos definidos pelo sujeito em interação. Nesse sentido, o autor propõe um novo conceito para se referir ao comportamento humano: lógica de interação.

As lógicas de interação do comportamento são definidas pelas intenções dos sujeitos. Essas intenções têm como fundamento as crenças. Em um meio social complexo e que muda constantemente, as lógicas de interação do comportamento são entendidas como “um modo operacional do indivíduo funcionar em processo interacional, cujas intenções são constantemente (re) definidas para uma melhor monitoração reflexiva feita dele mesmo à luz da complexidade do meio” (PIRES, 2013a, p. 161). Assim como o sistema de crenças é flexível e está sempre em processo de mudança na dinâmica das interações, as lógicas de interação refletem esse movimento. O gênero da crença operacionalizada numa lógica de interação, da mesma forma, é o que define se esta será patogênica ou kalogênica.

As lógicas de interação patogênicas têm como finalidade potencializar no sistema de crenças da pessoa com quem se interage um senso de incompetência moral, produzindo disfunções na sua forma de interpretar a si mesmo e à sua experiência, e no modo de estabelecer suas lógicas de interação com os outros e com o mundo. Da mesma forma, lógicas de interação kalogênicas ocorrem em sentido oposto: há, no processo interativo, um senso de cuidado na preservação do sistema de crenças do outro com quem se interage. A finalidade das lógicas de interação kalogênicas (terapêuticas) é promover o bom funcionamento do sistema de crenças do outro.

O adoecimento e a saúde são, portanto, fortemente influenciados pela dinâmica das lógicas de interação estabelecidas entre as pessoas. É nas interações que a patonoesis (o adoecimento) ou a kalonoesis (um funcionamento saudável) ganham movimento. Se as lógicas de interação que predominam no ambiente escolar forem de natureza patogênica, esse será um ambiente propício ao adoecimento dos interagentes. Espera-se, portanto, que o ambiente escolar seja pensado a partir do tipo de interação que ali predomina.

É importante considerar que cada ambiente estabelece modos próprios de interação, porque se organiza a partir de crenças que definem modos aceitos como adequados de funcionar, as regras de conduta e o sentido de tudo que faz parte desse contexto. Essas crenças, coletivamente compartilhadas no ambiente, exercem um tipo de coerção sobre a consciência das pessoas (DURKHEIM, 2008). Esse é um fator importante analisado por Pires (2013a). O sistema de crenças de cada interagente (cada pessoa) opera através de lógicas de interação que precisam ser analisadas contextualmente, em cada ambiente onde são estabelecidas e mantidas. O mesmo indivíduo, pensado como uma unidade ontológica, opera através de muitas lógicas de interação. As lógicas de interação variam de acordo com o ambiente social e os sentidos definidos como normas de conduta (crenças e valores) de cada ambiente. Isso significa que, se o objetivo é promover uma relação saudável dos estudantes

com o processo educacional e uma dinâmica interacional kalogênica entre professores e estudantes, faz-se necessário pensar sobre as crenças e valores coletivamente compartilhados e que atuam influenciando as lógicas de interação no ambiente escolar. Nas lógicas de interação saudáveis (kalogênicas) é maior o potencial para se desenvolver sistemas de crenças saudáveis e que visam promover a saúde dos interagentes. A saúde e o adoecimento são pensados a partir dos encontros entre sistemas de crenças, formando lógicas de interação kalogênicas ou patogênicas. Há considerações importantes a serem feitas a partir dessa compreensão, sobre as lógicas de interação professor-aluno, no ambiente escolar. Este é o tema tratado no próximo subtópico.

2 LÓGICAS DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar é constituído por indivíduos que interagem dentro de sistemas sociais complexos. Cada indivíduo é único e traz para esse espaço suas crenças a partir das quais estabelece suas lógicas de interação. No espaço da escola, assim como em todo ambiente social, o que ocorre é o encontro entre pessoas únicas, isto é, sempre diferentes. Trata-se do encontro de sistemas de crenças que se influenciam/geram impacto, mutuamente. Cada um desses sistemas de crenças em interação opera através de lógicas de interação, sofrendo influências de cada uma dessas unidades (pessoas), mas também da cultura mais ampla e do espaço específico em que estão. É importante reiterar que nessas interações, enquanto a pessoa sente e significa suas experiências, são definidos os gêneros das crenças. Experiências sentidas de forma negativa (com sofrimento, dor, medo) podem estruturar crenças oxidantes e com função patogênica. É no modo de sentir a experiência (de modo patogênico ou kalogênico), enquanto se atribui sentido a ela, que a estrutura psíquica da crença se forma. A estrutura psíquica da crença, portanto, é formada por sentimentos, emoções, disposições/vontade a agir de determinada forma e pela memória da experiência vivida. Ao viver uma experiência sentida de forma pática (com dor, sofrimento, medo, raiva), os sentimentos negativos presentes, associados às emoções a ele relacionados e às disposições geradas pelas interpretações dessa situação, definem o gênero oxidante dessa crença. Essa experiência vivida de forma prática fica registrada na memória da crença estruturada em tal situação. A mesma dinâmica se dá na estruturação de crenças alcalinas, quando a experiência é sentida sem dor ou sofrimento, mas de modo positivo (PIRES, 2013a).

As experiências sentidas e significadas na interação professor-aluno, portanto, podem desempenhar uma função importante na construção dos sentidos que o estudante atribui à experiência de ser avaliado, nesse contexto. Nas interações estabelecidas em sala de aula, o professor tem o papel fundamental de subsidiar o processo de aprendizagem. Ele ocupa um lugar de alta responsabilidade como interagente de quem se espera maior maturidade e influência nas lógicas de interação nesse espaço. Sua participação nesse sistema social pode ser terapêutica (kalogênica), quando as interações são pensadas primando por lógicas de interação saudáveis que promovem o desenvolvimento de crenças alcalinas. Ainda que a relação professor-aluno seja transitória, é importante considerar que elos sociais são construídos dispondo condições para que lógicas de interação kalogênicas ou patogênicas se desenvolvam. Pires (2013a) considera que no encontro de diferentes sistemas de crenças uma dupla contingência está sempre presente.

Por dupla contingência entende-se a possibilidade de que toda lógica de interação possa se tornar kalogênica ou patogênica enquanto se vive cada experiência. Na constante interpretação das experiências vividas, sentidas e significadas (no rito hermenêutico), o sistema de crenças está sempre mudando. Essas mudanças podem ocorrer tanto pela estruturação e predominância de crenças com função kalogênica como de outras com função patogênica. Por isso, uma lógica de interação que em dado momento funciona de forma terapêutica (kalogênica) pode tornar-se patogênica e vice-versa, a partir de uma experiência vivida, sentida e significada. Para que seja possível desenvolver lógicas de interação kalogênicas a teoria do SECS destaca um vetor de natureza interacional que define a saúde/resiliência do elo social, nas lógicas de interação: o capital afetivo.

Pires (2013a, p. 171) define o capital afetivo como responsável por “um sistema de funcionamento alcalino das crenças kalogeracionais”. Quando estabelecidas com a influência do capital afetivo, um interagente percebe o outro como tendo um valor simbólico e moral significativo. Disso resulta maior preocupação em preservar a integridade e saúde do sistema de crenças do outro nas lógicas de interação. Esse modo de significar o outro torna o elo social mais resiliente. A elasticidade promovida pelo capital afetivo contribui para evitar a quebra do elo social. Isso significa que o capital afetivo sustenta lógicas de interação kalogênicas (saudáveis). A elasticidade significa maior tolerância ao choque/conflito inevitavelmente produzido pelas diferenças que são próprias de cada pessoa/interagente.

As interações sociais, porém, não são lineares ou estáticas. As lógicas de interação possuem uma intencionalidade determinada pela crença de cada indivíduo interagente e, portanto, são imprevisíveis em contextos muito complexos como o de uma sociedade globalizada. É impossível garantir a estabilidade do capital afetivo nas interações professor-aluno. Em vários momentos essas interações irão apresentar elementos complexos e de divergentes interpretações muitas vezes desprovidas de afeto pelo outro. Isso pode gerar crenças patogênicas, tornando a relação entre os interagentes cada vez menos atrativa e carregada de capital desprezativo.

Nesse caso, o capital desprezativo revela diretamente a existência de crenças afirmativas de que o outro não tem importância moral ou simbólica que o torne tão indispensável na estrutura de relacionabilidade que envolve o eu e o tu. Do desinteresse afetivo decorre a lógica de interação patogênica, pela qual processos de construção progressiva de contingenciamento da doença relacional se desenvolvem e ganham densidade ontológica. (PIRES, 2013a, p. 45).

O capital desprezativo é operacionalizado em lógicas de interação instrumentais, nas quais o outro é percebido sem um valor simbólico e moral que o torne indispensável. Nesse

caso, o outro pode ser significado de modo funcional/pragmático, ocupando uma função instrumental na interação. Quando o outro ocupa uma função meramente instrumental seu valor afetivo é baixo ou inexistente. Interage-se com o outro, portanto, tendo como critério de sustentação da interação o que ele pode oferecer (seus predicados ou sua função pragmática) e não seu valor em sentido afetivo. As interações, então, tendem a se tornar mais frágeis. Sem a ação do capital afetivo no modo de perceber o outro, a tolerância tende a ser baixa ou ausente. Isso torna o elo social rígido, com baixo potencial de sustentação. Os interagentes, nesse caso, tendem a perder sua capacidade criativa para enxergar as situações e a si mesmos na interação de forma a renovar os sentidos pelos quais as interações acontecem.

Se o capital afetivo pode ser entendido como saúde inter-relacional, o capital desprezativo é “sinônimo de patologia microrrelacional” (PIRES, 2013a, p. 177). Não é possível, portanto, estabelecer interações saudáveis (kalogênicas) sem o capital afetivo. O conceito de capital afetivo assume aqui uma definição objetiva e não sentimentalista. A única forma de identificar a operação do capital afetivo é o sentido assumido pela própria lógica de interação. Quando o outro assume uma função instrumental, a lógica de interação se revela como capital desprezativo. Já as lógicas de interação que revelam o cuidado dos interagentes na preservação do sistema de crenças do outro, se revelam como capital afetivo. Nelas, o valor do outro se sobrepõe aos sentidos pragmático-funcionais na interação. As crenças selecionadas para definir as lógicas de interação, nesse caso, têm função kalogênica.

Na interação professor-aluno, corre-se o risco de se estabelecer uma lógica que se resume em um tipo de interação cliente-prestador de serviço, por exemplo. O professor pode atribuir aos alunos um sentido meramente instrumental, enquanto os alunos podem vê-lo como uma ameaça (um inimigo). Esse é um risco que está presente, mas que pode ser prevenido. Quando o professor entende sua função como a de prestar um serviço à vida, no exercício da sua atividade profissional, isso pode orientar um modo diferente de enxergar os alunos. É possível vê-los como pessoas, com diferentes potenciais e limites, necessidades e objetivos na vida. Olhar para os alunos como pessoas com valor simbólico e moral a quem se deve prestar um serviço que depende de uma lógica de interação saudável para ser bem-sucedido, pode fazer diferença em sentido positivo.

Se os interagentes envolvidos nas lógicas de interação são pensados como “engenheiros do próprio sistema de crenças”, suas ações são conscientes e podem ser pensadas e repensadas constantemente. É possível que cada pessoa entenda quando o capital afetivo ou o capital desprezativo está operando, bem como agir sobre o próprio modo de significar aos outros e às experiências, visando promover mudanças nas lógicas de interação.

As mudanças, nesse caso, são operadas no próprio sistema de crenças de quem deseja promover a saúde relacional. Mudar a forma de significar o outro e as experiências vividas nas lógicas de interação com ele é tarefa de quem percebe um problema relacional e tem o objetivo de produzir mudanças na realidade percebida. Isso só é possível pela via do capital afetivo.

É importante compreender que a teoria valoriza a liberdade de cada interagente, o que significa que as pessoas podem agir sobre a própria forma de pensar e mudar suas formas de interagir. O uso dessa liberdade, no entanto, pode encontrar maior dificuldade devido a rotinização das lógicas de interação. Todas as lógicas de interação enfrentam esse risco, mas o ambiente escolar, onde se cumprem rituais repetitivos e desgastantes, com metas a serem cumpridas, cobranças necessárias ou não, prazos e comparações, pode ser um ambiente de risco à saúde das interações. Isso torna ainda mais necessário que se compreenda como esses vetores interacionais, o capital afetivo e o capital desprezativo afetam a saúde relacional e, consequentemente, dos interagentes.

A ausência do capital afetivo se torna um problema maior quando as interações ocorrem em um ambiente que favorece a repetição e desfavorece a criatividade para renovação dos sentidos sobre os quais ela se sustenta. Estabelecer uma lógica de interação meramente instrumental com uma pessoa com quem não será necessário interagir novamente é diferente de fazê-lo com alguém que está inserido no cotidiano. No caso da vida cotidiana, os interagentes que se encontram repetidamente sem a presença do capital afetivo tendem a estabelecer lógicas de interação mecânicas e com baixa capacidade criativa para mudar ou ampliar os sentidos assumidos. Por isso, elas se engessam, num processo definido por Pires (2013a) como contingenciamento.

Contingenciar significa impor limites para a mudança. Lógicas de interação só podem ser mantidas com saúde quando há mobilidade hermenêutica, ou seja, uma capacidade criativa para renovar os sentidos e promover mudanças. Essas mudanças dependem da quebra dos ciclos de repetição de movimentos pobres ou vazios de capital afetivo. As lógicas de interação que se repetem dentro de um cotidiano e de uma rotina, tendem a se transformar em uma cultura. A repetição mecânica dos movimentos dos interagentes, com baixo capital afetivo, promove o engessamento da interação. Quanto mais se repetem os movimentos interacionais sem o capital afetivo, mecanicamente, menos se consegue enxergar possibilidades de ressignificação e renovação das lógicas de interação. Dessa repetição e da rigidez que ela promove, se desenvolve a alienação interafetiva.

A alienação interafetiva é um fenômeno que se estabelece quando o capital afetivo se torna muito baixo ou inexistente. A crença de que não é possível renovar a lógica de interação e reestabelecer a saúde do elo social leva a um tipo de esperança em sentido negativo: já não se enxerga um futuro para a relação entre os interagentes mecanicamente envolvidos numa lógica de interação marcada pelo capital desprezativo. Essa condição leva à desistência afetiva dos interagentes. Nesse caso, ocorre a falência da relação. O outro passa a ser visto sem qualquer valor afetivo e as lógicas de interação tendem a se tornar oxidantes, com alto potencial de adoecimento (PIRES, 2013a). Quando a alienação interafetiva ocorre na interação professor-aluno, o risco de adoecimento para todos os envolvidos se torna mais alto. Tanto estudantes como professores podem se tornar reféns da repetição de lógicas de interação patogênicas, sustentadas em crenças oxidantes. O espaço da instituição de ensino, portanto, pode assumir um sentido patogênico para ambos, professores e estudantes. A memória de crenças estruturadas em experiências sentidas de forma negativa (com raiva, tristeza ou medo, por exemplo) pode tornar a ida à escola, tanto para estudantes como para professores, uma experiência com alta carga de sofrimento.

Cabe lembrar que as lógicas de interação são definidas por crenças. São elas que definem o sentido atribuído ao outro e à interação. É através das crenças que se define o sentido e o valor de cada pessoa e cada coisa no mundo. Para mudar uma lógica de interação é necessário desestruturar crenças matriciais do gênero oxidante. As crenças matriciais são aquelas que assumem uma função de comando no sistema de crenças. Elas podem, como todas as crenças, assumir função oxidante ou alcalina. Quando crenças oxidantes orientam as lógicas de interação e estas são contingenciadas na repetição dos movimentos no cotidiano, as interações tornam-se patogênicas e rígidas. Torna-se mais difícil realizar o movimento de reestruturação a partir da promoção de novos sentidos (novas formas de significar o outro, a interação e as experiências que isso envolve). A interação torna-se refém dos sentidos que nascem das crenças oxidantes e assim se engessa no seu modo patogênico de funcionar. Isso, porque “a crença sempre determina a lógica adotada” (PIRES, 2013a).

Sistemas de crenças oxidados e que sustentam lógicas de interação patogênicas podem gerar transtornos diversos para os interagentes, incluindo os transtornos depressivos e os de ansiedade. O contingenciamento significa a perda de uma mobilidade hermenêutica, isto é, da capacidade de ampliar o horizonte de possibilidades criativas para mudar os sentidos a partir da reestruturação de crenças. Devido a percepção da impossibilidade de mudança, os envolvidos tendem a enxergar esse modo de operar como inexorável e a repetição das interações adoecidas como inevitáveis. Uma crença comum que se estrutura em lógicas de

interação contingenciadas é: “as coisas são assim mesmo e a mudança é impossível”. A repetição de movimentos pobres ou vazios de afeto torna-se a normalidade percebida e mantida pelos interagentes. Quando não se enxerga possibilidade de mudança, a ausência do senso criativo, próprio da mobilidade hermenêutica, fica evidente.

Até este ponto, foi considerado o ambiente da escola para se compreender o adoecimento de estudantes (e de professores) na interação professor-aluno. Há que se considerar, no entanto, que a escola e sua cultura estão inseridos dentro de um contexto sociocultural mais amplo e que influencia os diversos sistemas de estruturação de crenças nele estabelecidos. O contingenciamento e a alienação interafetiva se tornam problemas mais complexos quando pensados no cenário hedocultural do mundo globalizado. Pires (2013a e 2013b) destaca esse problema contextualizando a dificuldade de promoção do capital afetivo num contexto cultural de uma sociedade do glamour. Nesse ambiente, o valor maior que se torna critério para a sustentação das lógicas de interação é definido de modo hedônico (que tem o prazer como valor máximo). Nesse cenário, as lógicas de interação são estabelecidas sem afeto, priorizando em nível m busca por prazer/autossatisfação.

Segundo Alves (2011), estamos vivendo a Quarta Idade da Máquina, a era das inovações tecnológicas em que as máquinas deixam de ser apenas de produção e invadem o campo da reprodução social exigindo cada vez mais da representação estética do indivíduo. Teóricos sociais como Anthony Giddens (2007), Zygmunt Bauman (2001), Anderson Pires (2013b), dentre outros, têm feito leituras das mudanças culturais no cenário global que vem se expandindo mais rapidamente a partir dos anos 1990. Essas mudanças culturais são importantes porque dispõem um ambiente carregado de fatores que fazem parte de um sistema mais amplo de estruturação de crenças. Tais autores estão apontando para uma relação entre o ambiente cultural, a subjetividade e as interações nos espaços da vida cotidiana.

Pires (2013a) afirma que o novo modelo de vida baseado no prazer e na representação estética faz com que a estabilidade ceda espaço para o provisório e os efeitos desse novo estilo de vida incidem diretamente na psicologia das interações: “Lógicas de encontro que não provocam sensações de prazer e satisfação são cada vez mais compreendidas como lógicas de interação que adoecem o indivíduo interagente” (PIRES, 2013a, p. 184). Em lógicas de interação pobres de capital afetivo, a ausência de prazer torna-se desgastante, porque a resiliência é baixa devido à sua natureza instrumental. As pessoas, nesse contexto, estão sendo condicionadas a terem baixa tolerância nas interações, diante de toda experiência da qual não se possa obter prazer.

Bauman (2004) também descreve a fragilidade dos laços humanos num mundo onde a busca pelas experiências máximas (de prazer máximo) produzem muito rapidamente a saturação dos relacionamentos. Ele afirma que os relacionamentos estão sendo substituídos por conexões que podem ser facilmente desfeitas, como ocorre nas redes sociais. A afirmação de Pires (2013a) é que num espaço hedocultural a tolerância ao desconforto e à ausência de sensações prazerosas tende a ser cada vez menor. Deste modo, as pessoas e seus elos sociais podem se tornar cada vez menos resilientes (PIRES, 2013b). No encontro dos diferentes, afinal, o conflito é inevitável e não há como manter o prazer sempre presente. Por isso o capital afetivo e toda a criatividade (mobilidade hermenêutica) que ele promove é indispensável para a renovação e fortalecimento do elo social. Ainda que o prazer tenha o seu valor nas experiências cotidianas e mesmo nas interações entre as pessoas, o problema está em torná-lo o critério máximo que define as lógicas de interação pessoa-pessoa e pessoa-mundo.

Essas variáveis do ambiente cultural mais amplo de um mundo globalizado afetam o espaço da educação e das interações que acontecem na escola. De acordo com Bauman (2009), na liquidez do mundo moderno a ideia de uma educação sólida, estruturada no acúmulo de conhecimento visando atingir objetivos a longo prazo não é mais agradável aos olhos de uma juventude imprevisível e imediatista. Isso se reflete também nas lógicas de interação do que é descrito por Bauman (2004) como um tipo de amor líquido, isto é, sem consistência e fluido. A lógica de consumo estabelecida entre pessoa e objeto passa a determinar também as interações pessoa-pessoa. O outro, numa sociedade onde avança uma tendência de “amor líquido” (frágil e transitório, baseado no prazer como critério máximo), tende a ser visto a partir de um sentido instrumental. Quando um objeto já não atende ao que se busca dele, tende-se a descartá-lo ao invés de encontrar novos sentidos que possam renovar a relação com o mesmo. O mesmo passa a valer nas interações entre as pessoas. Isso se adequa ao que Pires (2013a) chama de uma lógica de interação marcada pela ingerência do capital desprezativo. As pessoas interagem com uma disposição cada vez menor de investir na promoção do capital afetivo e por isso o risco da alienação interafetiva é sempre alto.

O futuro sempre foi incerto, mas seu caráter inconstante e volátil nunca pareceu tão inextricável como no líquido mundo moderno da força de trabalho “flexível”, dos frágeis vínculos entre os seres humanos, dos humores fluidos, das ameaças flutuantes e do incontrolável cortejo de perigos camaleônicos (BAUMAN, 2005, p. 74).

Esse ambiente descrito por Pires (2013a e 2013b) e por Bauman (2009) sugere instabilidade, intolerância e fragilidade das relações humanas. Está sempre presente o risco de não conseguir atingir os critérios para ser aceito. De acordo com Durkheim, citado por Pires (2013a), as crenças, valores e sentimentos coletivamente compartilhados num ambiente social formam uma consciência coletiva que exerce uma força coercitiva sobre a consciência dos indivíduos que nele interagem. Nesse sentido, a consciência coletiva que caracteriza uma sociedade hedocultural pressiona os sistemas de crenças dos interagentes para que se auto avaliem de acordo com padrões de beleza (estética, desempenho, habilidades, etc.) tidos como ideais. Isso significa manter um olhar para a própria identidade (quem eu sou) de modo comparativo aos outros e lidando com o receio de não conseguir atingir os padrões necessários para se ser percebido como belo (atraente). Apresentar-se como se é de fato ou como se quer ser percebido é sempre um dilema nesse ambiente (PIRES, 2013b). A exposição de uma fraqueza ou um fracasso, tal como a obtenção de notas ruins, pode expor a falta de predicados para se ser percebido como belo (inteligente e competente). Um professor que é visto como carrasco e cujas avaliações são percebidas como impossíveis de serem resolvidas, pode se tornar um inimigo (real ou imaginário, no modo de interpretar de cada estudante) porque é interpretado como um obstáculo na busca por uma performance de destaque. Os critérios para definição do que é o belo, nesse caso, são culturalmente definidos.

Para Pires (2013b, p. 247), o belo “[...] é uma produção sociocultural que revela o status dominante de uma preferência socialmente imposta como valor de tendência hegemônica”. A busca por um ideal de beleza glamourizado pelos critérios hedoculturais e o medo de ser descartado, se desdobram na luta contra inimigos imaginários e por vezes na falsificação da própria identidade para se apresentar de modo mais atraente (BAUMAN, 2004, 2008; PIRES, 2013b). Se as interações no processo de ensino-aprendizagem não provocarem prazer e ameçarem expor as desvantagens comparativas em relação aos outros, o estudante pode, portanto, se perceber em uma condição de ameaça/risco. O risco aqui mencionado é o de que suas fraquezas e características que os tornam menos atraentes, conforme os ideais culturais de beleza, sejam expostos. Perceber-se nessa condição, em uma experiência de vida já saturada por cobranças excessivas de totalidade e transformação de um mundo mutante, pode se tornar um gatilho para a eclosão de sentimentos de mal-estar, podendo se configurar como um transtorno. Entre os males que mais atingem as pessoas no mundo atual estão os transtornos de ansiedade (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017).

Esse adoecimento não deve ser pensado de forma dualista e fragmentada (mental, físico, social). Quem se adoecesse nesse processo são as pessoas, pensadas como unidades

complexas que fazem parte de sistemas sociointerativos. As pessoas e as lógicas de interação estabelecidas entre elas reproduzem o ambiente adoecido ou saudável de seus sistemas de crenças. Cada pessoa, compreendida como uma unidade ontológica, tem uma existência composta por sua biologia, sua história e seu sistema de crenças operacionalizado através de suas lógicas de interação. Um sistema de crenças oxidado produz o adoecimento de toda essa unidade, afetando outros interagentes que participam dos sistemas de interação dos quais essa pessoa faz parte. Essa oxidação não pode ser compreendida fora da história de experiências vividas, sentidas e significadas. Os sentimentos e emoções, registrados na memória das experiências vividas e significadas, de acordo com Pires (2013), fazem parte da estrutura psíquica das crenças. Na situação de um quadro de ansiedade ou de depressão, essas crenças são do gênero oxidante (com função patogênica).

Essa dinâmica sociointerativa é a perspectiva a partir da qual este trabalho propõe a análise e compreensão de processos pelos quais os estudantes podem se adoecer no ambiente escolar, com especial atenção à experiência de serem avaliados. A avaliação formal, que faz parte da vida escolar, precisa ser compreendida como parte de um processo de autoavaliação mais complexo. Há um sistema de estruturação de crenças, composto por vários subsistemas de interações sociais, nos quais crenças e valores influenciam as metas definidas pelo estudante, suas expectativas, seus inimigos imaginários e sua auto percepção frente a isso. Tais crenças são estruturadas nesse sistema complexo, com elementos macro culturais, influências do ambiente da escola, da vida familiar, do mercado de trabalho e das interações professor-aluno. Essa complexidade tende a aumentar em sentido negativo, nesse caso.

Por complexidade se entende um sistema com maior número de elementos que o constituem (LUHMANN, 2009). Sistemas simples são formados por poucos elementos, enquanto os mais complexos por muitos elementos. É uma complexificação em sentido negativo, nesse caso, porque as crenças oxidantes se reproduzem gerando novas crenças com potencial patogênico (PIRES, 2013). Esse é o caminho para um quadro patológico que pode envolver várias patologias, incluindo transtornos de ansiedade. Se as avaliações e o próprio conteúdo de uma disciplina são interpretados como impossíveis de serem compreendidos/superados e, portanto, oferecem ameaças ao desenvolvimento acadêmico, isso significa que as crenças que estão operando nesse rito hermenêutico têm função patogênica. Da repetição de lógicas de interação originadas dessas crenças patogênicas estruturadas e mantidas no ambiente escolar, podem se desenvolver transtornos de ansiedade e outras patologias. De estados de ansiedade localizados na escola e relacionados especificamente a uma ou mais disciplinas e/ou professores, mas que se repetem no cotidiano da vida escolar,

pode-se considerar a possibilidade de agravamento e o desdobramento na formação de um transtorno.

Algumas hipóteses reflexivas nascem da descrição do ambiente cultural, que podem orientar a investigação do adoecimento no ambiente escolar. O professor pode estar comunicando essas crenças sobre o sentido da disciplina e das suas avaliações na sua interação com os alunos. Isso pode acontecer a partir da própria linguagem adotada por esses educadores, ou de forma antecipada a partir de crenças que já circulam no ambiente da escola. Outra possibilidade nasce da possibilidade de que crenças possam antecipar sentidos das interações e predispor as pessoas a definirem sua forma de agir antes mesmo de terem contato com os professores (PIRES, 2013a). Essas crenças que já circulam na cultura vigente no espaço escolar, nesse caso, podem ter ou não a sua origem no modo com que os professores interagem com seus alunos. Compreender se isso está acontecendo e como, é parte do que se busca com o estudo aqui proposto. É importante lembrar que essas interpretações definem o modo como cada estudante constrói um entendimento dessas experiências. Sob influência de crenças já existentes, de outras já presentes na consciência coletiva do espaço interacional da escola, bem como da cultura mais ampla, no rito hermenêutico cada estudante sente enquanto significa suas experiências. Os desdobramentos desse processo devem considerar o espaço sociocultural micro e macro, mas precisam ser entendidos a partir do modo como cada indivíduo/interagente os desenvolvem nas suas lógicas de interação.

2.1 ESTRUTURAÇÃO DE CRENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Pires (2013a), os processos sociointerativos são estruturados em torno da ação, da liberdade, da linguagem, da comunicação e da inteligibilidade reativa. O conceito de ação é adotado pelo autor a partir da concepção da sociologia compreensiva de Max Weber (2009). A ação humana é definida como o objeto das ciências humanas e sociais, sendo sempre pensada no processo de interação e nunca em indivíduos isolados. Cada ação é impregnada de linguagem, comunicando sentidos que são interpretados pelos interagentes envolvidos e desencadeiam ações reativas (reatividade). Por isso, para Weber (2009) o comportamento humano é entendido como ação subjetivamente visada. Cada agente (aquele que se comporta) o faz a partir dos sentidos que define para suas ações. Entender que a ação é impregnada de linguagem significa assumir que ela comunica crenças.

Para Pires (2013a, p. 173) “A linguagem é uma condutora efetiva de crenças”, ou seja, a linguagem é responsável por conduzir as crenças que são estruturadas no sistema de crenças,

enquanto se interpreta e se atribui sentido a cada experiência. Nessa perspectiva, a ação humana é assumida como sendo livre e intencional. É ação subjetivamente visada (WEBER, 2009). Nas interações pessoa-pessoa e pessoa-mundo, diante do que é comunicado, a pessoa está sempre interpretando enquanto busca atribuir sentido a cada uma de suas experiências. A partir disso se age de modo ativo, mas também reativo. As interpretações são feitas num processo ativo de compreender a partir das crenças já estruturadas, mas que, ao mesmo tempo, sofrem o impacto das crenças que são comunicadas na própria experiência. Por isso, crenças novas nascem (são estruturadas), outras são desestruturadas e novas se reestruturam a partir de algumas preexistentes. Através das crenças a pessoa atribui sentido a sua experiência, mas ao mesmo tempo sofre mudanças na sua estrutura cognitiva e pode mudar o modo de compreender o mundo com o qual interage. Trata-se de um tipo de dialética na qual a crença orienta o entendimento de cada situação, mas ao mesmo tempo pode ser modificada nesse processo.

É importante considerar que no seu processo de estruturação, as crenças assumem sua função kalogênica ou patogênica (do gênero alcalino ou oxidante). Isso acontece porque as experiências são sentidas enquanto são significadas. Os sentimentos, as emoções, as disposições/vontade e a memória formam a estrutura psíquica da crença (PIRES, 2013a). Como já afirmado, quando sentida com sofrimento, essa experiência é associada à memória da crença de forma patogênica. Isso dá forma à crença, que irá se estruturar gerando emoções, sentimentos e disposições coerentes com essa memória (sofrimento/doença). Por isso, o que é sentido na experiência de ser avaliado é parte do processo de estruturação das crenças que orientam o modo como o estudante compreende o que isso significa.

Em uma situação de avaliação, por exemplo, ouvindo considerações de professores e/ou colegas sobre uma prova a ser realizada, o estudante pode concluir que está diante de algo muito difícil e os limites cognitivos auto percebidos podem parecer ameaçadores. As crenças estruturadas nas interações com os pais, familiares e outros, de que é necessário sempre tirar as maiores notas, influenciam o sentido e a definição do valor atribuído a isso. Essas crenças podem operar juntamente com outras que fazem parte do seu sistema, acerca do que as pessoas significativas pensam sobre quem fracassa em atingir essa meta e o que significa ser percebido como estudante que tira notas ruins. O olhar para o futuro pode ser afetado, gerando o medo de não conseguir atingir outros objetivos maiores e mais distantes associados ao sucesso acadêmico e profissional.

O estudante sente essa experiência de ameaça percebida de forma sofrida e com emoções negativas. Esse estado de ansiedade sustentando nessas crenças pode prejudicar a

capacidade de concentração e estudo, antecipando uma sensação de fracasso. Ao ser submetido à avaliação, o estudante já antecipa sua percepção sobre si mesmo como incapaz e fracassado. Vivendo a situação dessa forma e confirmando a crença com uma nota abaixo do esperado, ele pode passar a ver a situação e a si mesmo diante dela de forma negativa, estruturando uma crença oxidante: “isso é muito difícil, sou incapaz e serei percebido como um fracassado”. Esses sentimentos, emoções e disposições ficam gravados na memória da crença e definem o seu gênero a partir da sua função oxidante. Ao ser avaliado em situações futuras, após a estruturação desta crença oxidante, a memória da crença traz à tona sentimentos e emoções negativos. Diante da situação de avaliação, a memória da crença sobre ser avaliado pode trazer o sentimento de medo, juntamente com emoções associadas a isso (com sintomas como sudorese, taquicardia, respiração acelerada, por exemplo) e a disposição para fugir da situação ou tentar superá-la de modo inadequado (com uma tentativa de colar, por exemplo).

Esse processo de estruturação das crenças, tanto oxidantes como alcalinas, não pode ser pensado a partir de indivíduos isolados, mas dentro de um contexto sociointerativo em que as crenças coletivamente compartilhadas na cultura vigente em cada ambiente participam do processo. Para Pires (2013a), em acordo com Durkheim (2008), as crenças, valores e sentimentos presentes na consciência coletiva exercem uma força de coerção sobre a consciência dos indivíduos que ali interagem. O processo de sentir e significar as experiências, portanto, é complexo. Ele sofre a influência de múltiplas variáveis, incluindo as crenças já existentes no sistema de crenças da pessoa, o modo como a experiência atual é sentida e as pressões culturais do contexto social onde a interação acontece. Por isso a teoria aponta para sistemas sociais de estruturação das crenças.

No ambiente familiar um sistema de estruturação se desenvolve, vindo da interação com os pais e outros interagentes significativos desse contexto. Os amigos podem formar outro sistema de estruturação de crenças. A escola também forma outro sistema (ou mais de um sistema). O que o estudante lê nas redes sociais, vê nas séries e filmes que consome, ouve nas músicas, também participa desse processo de estruturação. Todos esses sistemas, formados em ambientes distintos, dão forma a um conjunto de crenças que definem o modo como o estudante se vê e entende sua própria capacidade de lidar com o desafio de uma prova, por exemplo. O nível de dificuldade atribuído à avaliação, o valor do desempenho a ser mostrado, bem como a própria capacidade de lidar com esse desafio são definidos por crenças que são operacionalizadas através de lógicas de interação estabelecidas no ambiente social da escola e, mais especificamente, da sala de aula. Nessa situação, tais crenças podem se tornar

mais consistentes ou podem ser desestruturadas, dando espaço a outras. Da mesma forma, crenças formadas no ambiente familiar podem se multiplicar, interagindo com outras do ambiente escolar e formando novas crenças. Cada sistema de crenças, portanto, tem uma complexidade muito alta e em constante expansão.

De acordo com a teoria do SECS (2013a), concordando com as afirmações teóricas da Terapia Cognitivo-Comportamental de Aaron T. Beck (BECK, 2013), portanto, são essas crenças operando no processo de interpretar e atribuir sentido à experiência de ser avaliado que irão desencadear diversas reações emocionais que podem gerar indicadores de ansiedade patológica. As descrições das reações emocionais dos alunos, tais como tremores, sudorese, tontura, são desencadeadas por percepções da experiência que são interpretadas como ameaçadoras. Essas reações emocionais estão diretamente ligadas a crenças, que por sua vez definem o que a experiência significa para cada aluno.

O ambiente cultural da escola, ainda que seja um dentre vários sistemas de estruturação das crenças que operam para formar o sistema de crenças do estudante, é considerado em destaque neste trabalho. Por ambiente cultural entende-se o conjunto de crenças e valores que definem a lógica do ambiente, ou seja, o sentido de cada elemento que o compõem e das ações empreendidas dentro dos seus limites. Aqui ele é considerado como um combinado de expectativas acerca do que significa a instituição e estar nela, mas também do que é comunicado dentro desse espaço nas interações entre as pessoas que transitam por ele. A isso, somam-se influências de pessoas com as quais esses alunos interagem em outros espaços, crenças estruturadas na sua biografia (experiências anteriores), formando um complexo sistema de estruturação de crenças de natureza sociointerativa.

É no espaço educacional onde as avaliações são realizadas e que o resultado dessa complexa rede de fatores é manifesto através de interações que comunicam as crenças de cada estudante sobre ser avaliado. Os interagentes mais importantes deste espaço são alunos e professores. Nas experiências escolares cotidianas, as interações entre professores e alunos estruturam crenças que são conduzidas tanto no próprio contato entre eles como na comunicação que ocorre nos relatos das percepções das experiências sentidas e significadas pelos colegas. Por isso é importante compreender como alunos e professores são percebidos e como isso contribui para a formação de crenças coletivamente compartilhadas e com potencial estruturante nesse ambiente.

Por vezes, os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11). Esse processo ocorre, em grande parte, no mundo imaginário

do próprio aluno que interpreta e significa a si mesmo nas suas interações, no ambiente escolar e na vida. Para aqueles que sentem o medo de serem reprovados no ambiente escolar, em casa e perante a sociedade, pode ser que nada mais venha a ser satisfatório ou prazeroso no ato de aprender. Nesse sentido, é importante destacar o que Pires (2013a, p. 148) denomina como efeito da crença oxidante (com função patogênica), em que

[...] A ontologia dos processos interativos é marcada pela presença intoxicante de um pessimismo cosmoantropológico na atividade reflexiva do indivíduo determinado pela ação corrosiva da *patonoesis* (atividade compreensivo-racional marcada pelos condicionamentos patogênicos das crenças oxidantes).

O inverso também pode ocorrer mesmo quando a avaliação é classificatória, se esta foi interpretada não como um objeto depreciador, assustador ou maléfico, mas como algo sem poder ameaçador, permitindo que o aluno se sinta seguro para a sua realização. O aluno pode ver no resultado de uma avaliação negativa (uma nota baixa), por exemplo, a oportunidade de identificar uma dificuldade na qual pode intervir (buscando ajuda ou definindo melhor o foco de estudo) visando seu próprio desenvolvimento. Neste caso há a predominância das crenças alcalinas, que orientam uma forma sóbria e positiva de ver a si mesmo e a própria capacidade de superação pelo esforço (dedicação, atenção, foco, estudo). A estruturação de crenças alcalinas depende da relação com outras crenças que significam o espaço da escola, relacionadas ao seu lugar nesse ambiente e às interações que são estabelecidas ali. Se uma nota ruim for interpretada como oportunidade de detectar uma dificuldade de aprendizagem, tem-se uma condição oferecida para que não se torne um problema. Vendo desta forma (significando a experiência assim) o estudante pode desenvolver motivação para estudo e superação de uma dificuldade.

A atitude e as lógicas de interações mantidas por crenças alcalinas têm um potencial de promover um desenvolvimento mais saudável, marcado pela busca da superação de dificuldades ao invés da auto depreciação e da desistência. Avaliações sóbrias da própria capacidade e potenciais nascem de crenças que orientam interpretações acerca de si mesmo. Da mesma forma, um entendimento da própria capacidade de crescer e ampliar habilidades e conhecimento pode ser formado a partir da estruturação de crenças alcalinas relacionados ao ser um estudante em constante processo de desenvolvimento. Uma nota ruim, para quem se percebe dessa forma, não será vista como definidora do seu valor como pessoa, mas como um dos indicadores que deve orientar o planejamento da vida escolar. Nesse sentido, Pires (2013a, p. 147) afirma que: “[...] um indivíduo com um sistema de crença com maior potencial alcalino seria mais otimista em relação à leitura que faz de si, do mundo e dos

outros com os quais ele interage”. Por isso, ações de natureza educativa podem assumir a função terapêutica de promover crenças que valorizam os estudantes para além de uma classificação por desempenho.

O presente texto não tem o objetivo de transparecer que avaliações de desempenho sejam maléficas, mas que é necessário pensar no sentido que assumem e como participam da estruturação de crenças e lógicas de interação no espaço escolar. Ainda que o desempenho possa ter o seu valor, é possível promover a crença de que isso não deve definir a pessoa, mas ajudar a identificar deficiências e limites a serem superados. Um ambiente social que ofereça oportunidades de se receber ajuda para superar possíveis dificuldades cognitivas com uma disciplina, por exemplo, pode ajudar na construção da disposição para se engajar e superar dificuldades. Isso não diminui a complexidade e os riscos de oxidação sempre presentes nas interações, mas pode contribuir para promover crenças que tornem as interações mais saudáveis.

É importante reiterar que a escola não é o único espaço importante do qual se depende para que essas condições favoráveis sejam criadas para uma relação mais saudável com as avaliações escolares. O sistema de crenças de cada estudante é resultante de uma dinâmica muito mais complexa, que envolve um sistema muito mais amplo (com muito mais elementos), como já apontado. Deve-se considerar, todavia, que é nele que o estudante tem acesso às aulas e interage com os professores e outros estudantes. Um ambiente escolar onde se propagam crenças alcalinas com potencial descomplexificante pode ajudar a desestruturar crenças estruturadas em outros sistemas. Da mesma forma, crenças oxidantes propagadas nesse ambiente podem potencializar o efeito oxidativo (patogênico) de crenças desse gênero que vêm de outros espaços e sistemas. Por isso, o foco nas interações professor-aluno é importante. Considerando que se espera que os professores sejam os interagentes com maior maturidade nessas lógicas de interação, eles podem compreender essa dinâmica e a partir disso pensar sobre como estabelecer lógicas de interação saudáveis com seus alunos.

Tendo considerado a dinâmica de estruturação, desestruturação e reestruturação de crenças, bem como o sentido patogênico ou kalogênico que esse movimento pode assumir, o próximo tópico aborda um dos possíveis sistemas de estruturação de crenças que pode influenciar o modo como os estudantes se percebem no espaço escolar em questão. A instituição aqui estudada é o Campus Trindade do Instituto Federal Goiano. No próximo tópico serão abordadas algumas crenças sobre o significado dessa instituição na cultura local e como isso pode fazer parte da estruturação de crenças dos seus estudantes.

3 ESTUDAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS TRINDADE: EXPECTATIVAS E CRENÇAS

Para entender o valor cultural atribuído à Rede Federal de Ensino é importante entender a sua origem. As Instituições que formam essa Rede são oriundas, na sua grande maioria, das Companhias de Aprendizes Artífices criadas na época do Brasil império, juntamente com as Companhias de Aprendizes Marinheiros, com a finalidade de compor força de trabalho em várias áreas e, principalmente, de retirar os órfãos das ruas para que não ficassem ociosos e se tornassem adultos desocupados (MARCÍLIO, 1998). Mais tarde, com a instauração do regime de República Federativa, sob a presidência de Nilo Peçanha, as companhias de Aprendizes Artífices foram transformadas em 19 escolas de Aprendizes e Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo esse o marco inicial da Rede Federal. Anos mais tarde, passaram a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo transformadas em Liceus Industriais, posteriormente escolas industriais e agrícolas e, em 1959, transformadas em autarquias, sendo denominadas Escolas Técnicas Federais.

Ao longo dessa trajetória, devido ao avanço do desenvolvimento agrícola e industrial no Brasil e a necessidade de ampliar o contingente de mão de obra técnica especializada, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais. Nos anos 90, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’S). Em 2005 iniciou-se uma expansão e reordenamento da Rede Federal de Educação Tecnológica que culminou, em 2008, no surgimento dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. O estado de Goiás passou a contar com dois Institutos: o Instituto Federal de Goiás, composto pelas antigas Escolas Técnicas e o Instituto Federal Goiano, composto pelas antigas escolas Agrotécnicas (BRASIL, IF GOIANO, 2019).

O Instituto Federal Goiano é uma autarquia federal equiparado à Universidades Federais. Possui atualmente 12 campi em Goiás, atendendo a mais de 6 mil alunos. Oferece educação superior, básica, profissional e também oferta pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Seu Plano de Desenvolvimento Institucional de 2019 a 2023 traz em suas concepções pedagógicas o compromisso de ruptura com a dualidade entre teoria e prática e entre formação técnica e formação humana (BRASIL, IF GOIANO, PDI, 2019-2023). Um meio de alcançar essa ruptura é considerar os saberes produzidos pelos discentes ao longo de suas trajetórias vividas, optando por uma avaliação de aprendizagem contínua, cumulativa e

articulada. A proposta do plano é de que isso deve ser feito considerando os conhecimentos teóricos e práticos, bem como a formação humana e cidadã dos educandos (BRASIL, IF GOIANO, PDI, 2019-2023).

O Instituto Federal Goiano, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), propõe um modelo de educação na sua totalidade, considerando o trabalho como princípio educativo. Isso significa fornecer uma educação que integre trabalho, ciência e cultura, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A proposta, de acordo com a perspectiva assumida no plano, é de formar um indivíduo comprometido com uma sociedade mais justa, sob o prisma da competência técnica, da formação humanística e ética, dentre outras políticas de ensino (BRASIL, IF GOIANO, PDI, 2019-2023).

Sob esse olhar, estabeleceu-se na cidade de Trindade, Goiás, em 2015, um Campus do Instituto Federal Goiano. Esse empreendimento trouxe a esperança de que Trindade fosse vista além da cidade da fé e da confecção, gerando expectativa em centenas de jovens quanto a oportunidade de estudar em uma escola pública, de qualidade reconhecida nacionalmente, com programas de ensino, pesquisa e extensão. Esse contexto dispõe condições que podem ter influenciado o modo como os estudantes atribuíram sentido e valor, no processo de formação das suas expectativas sobre a experiência de estudar nessa instituição.

Estudar numa instituição federal classificada com conceito 5 no MEC certamente caracteriza uma grande responsabilidade e pode gerar grandes expectativas nos discentes, em suas famílias, nos professores e nas empresas que oferecerão vagas de estágio e emprego. Esse contexto pode dispor condições para a estruturação de crenças tanto alcalinas como oxidantes. Se ser aprovado num processo seletivo de uma instituição federal respeitada pode significar sucesso em dado momento da vida, esse acontecimento também traz consigo desafios, expectativas e responsabilidades novas. Isso pode influenciar percepções negativas das experiências e que podem desencadear processos de adoecimento na interação com a escola e com as pessoas que dela fazem parte. Expectativas exageradas podem adoecer porque se distanciam dos limites reais e nascem de um modo distorcido de estabelecer as metas e definir o que é valor (por exemplo, a expectativa de obter sempre a nota máxima e ser o primeiro da turma e que isso só é possível abdicando da vida social). Interpretações distorcidas podem influenciar tanto o modo como se significa esse espaço escolar e os desafios dele advindos, como também a percepção de si mesmo e da própria capacidade de responder a isso.

O conceito de adoecimento aqui utilizado não considera uma visão fragmentada da pessoa, mas abrange a sua existência biológica, mental e sociointerativa. A pessoa é

compreendida, assim, como uma unidade ontológica. A saúde, nesse caso, não pressupõe uma perfeição a ser atingida, mas uma capacidade de renovar o sistema de crenças promovendo crenças alcalinas e que operam despotencializando o efeito de crenças oxidantes, constantemente (PIRES, 2013a).

4 ANSIEDADE EM TEMPOS NORMAIS E EM TEMPOS DE PANDEMIA: FATORES ANSIOGÊNICOS NO ENSINO REMOTO

Anteriormente, este texto abordou o contexto de uma sociedade hedocultural e a complexidade dos sistemas nos quais as crenças são estruturadas, influenciando as lógicas de interação. Foi apresentado um cenário complexo, socialmente instável e carregado de fatores patogeneracionais. Durante o desenvolvimento do presente trabalho, no entanto, uma mudança brusca e de dimensões globais acrescentou novos elementos, complexificando ainda mais a vida no mundo atual. Essa situação inesperada tornou necessária a inclusão deste tópico neste trabalho.

A pandemia da Covid-19 impactou de um modo inédito a rotina das pessoas em todo o mundo. O senso de segurança ontológica, já bastante prejudicado no cenário de um mundo globalizado, sofreu um impacto ainda maior. Por segurança ontológica entende-se um senso de segurança do indivíduo, fundado na percepção de ordem e estabilidade da vida (GIDDENS, 2007). No cenário global de incerteza causado pelas reações à pandemia da Covid-19, a insegurança e a incerteza foram elevadas de forma significativa. Isso tornou necessárias algumas mudanças na proposta deste trabalho, já que a vida escolar foi diretamente afetada pela pandemia. O presente tópico inclui tal cenário de crise, em consonância com o que foi apresentado até aqui.

Desde 11 de março de 2020, diversos tipos de distanciamento social foram impostos, com diferentes níveis de rigor. O isolamento no espaço doméstico, a proibição de circulação em vários ambientes e outras restrições de movimento e acesso a recursos, se tornaram parte da vida em todo o planeta. Segundo o site BBC News em março de 2020 (BBCNEWS, 2020), estimou-se que ao menos 2,8 bilhões de pessoas estavam vivendo sob algum tipo de restrição de movimento ou acesso a serviços desde o início da pandemia. Esse é um cenário em que as interações sociais foram seriamente afetadas.

O ensino remoto, preocupações com os riscos de adoecimento, um grande volume de informações dramáticas veiculadas diariamente pelos meios de comunicação, as divergências de opiniões na comunidade médica e científica e entre autoridades diversas, produziram um cenário de grande incerteza. O aumento da insegurança criou um cenário ainda mais propício ao adoecimento das pessoas (GAMEIRO, 2020). Conforme revisão sistemática de estudos sobre adoecimento mental realizada por Moreira, Sousa e Nóbrega (2020), estudantes estão entre as categorias sociais mais afetadas mentalmente no contexto da pandemia de Covid-19. O estudo mostra que entre os problemas classificados como mentais, o estresse e a ansiedade

ocupam lugar de destaque. Os autores ressaltaram que o cenário favorece tanto o surgimento de sintomas de quadros patológicos em pessoas saudáveis, como potencializa sintomas em pessoas que já têm histórico de transtornos mentais.

Esse cenário de incertezas, preocupações, medos e inseguranças, contrasta com as expectativas produzidas no cenário hedocultural idealizado pela sociedade do século 21. Dificilmente um adolescente sente prazer ao ter que gerir o próprio tempo e responsabilizar-se pelo seu próprio aprendizado. Não parece ter um potencial prazeroso não conseguir assistir a uma videoaula pela falta de acesso ou acesso limitado à internet, ou mesmo pela falta de atrativos desse formato. Os espaços físicos das residências nem sempre são tão harmoniosos e confortáveis e o acúmulo de atividades de naturezas distintas num mesmo espaço somado à redução da vida social pode promover estresse mais elevado na vida cotidiana. Este é um cenário onde a obtenção de prazer nas atividades cotidianas pode se tornar mais difícil. Como já foi exposto, em lógicas de interações frágeis pela ausência do capital afetivo, quando não há prazer ou satisfação o risco de adoecimento é potencializado.

Para Camargo (2009), tratando especificamente da ansiedade e concordando com Beck (1997) e Pires (2013a), a interpretação que cada indivíduo faz de uma situação é o que determinará a intensidade da reação de ansiedade. Quanto mais ameaçadoras parecerem ser as consequências da situação e quanto menos recursos a pessoa avaliar que tem para enfrentá-la, maior será a reação de ansiedade. As restrições das interações sociais associadas ao fluxo acelerado de informações pessimistas advindas sobretudo da internet e da televisão podem afetar a interpretação da realidade de cada indivíduo e levar à estruturação de crenças com potencial oxidante. Para Pires (2013a, p. 144) “o gênero da crença está associado às experiências vividas e significadas dos/pelos interagentes [...]”. O modo como uma pessoa sente uma situação enquanto a interpreta pode ser influenciado pelas notícias que recebe e pelo modo como as mesmas são comunicadas. Isso se soma aos outros fatores de natureza sociointerativa.

Durante a Pandemia, as interações professor-aluno foram limitadas, reduzidas à comunicação apenas por meio de aplicativos e/ou aulas gravadas. Tanto professores como estudantes tiveram suas rotinas concentradas no ambiente doméstico. A interação aluno-aluno de modo direto (presencial) foi suspensa, portanto, na maioria das escolas. Sendo assim, a experiência do ensino remoto durante a pandemia pode ter prejudicado o funcionamento do sistema de crenças de estudantes e professores. Se o cenário hedocultural já não favorecia o capital afetivo, somou-se a isso o medo e as incertezas como potenciais condições de agravamento das lógicas de interação patogênicas. Este parece ser um cenário propício à

complexificação de condições de ansiedade patológica já existentes no ambiente físico da escola. Ao mesmo tempo, é importante verificar como a situação específica de avaliação escolar tem sido vivida e se continua, no ensino remoto, ocupando um lugar de destaque entre os fatores ansiogênicos da vida educacional. Esse novo cenário dispõe, portanto, a necessidade de ampliação da investigação originalmente pensada neste trabalho. Não deve ser desconsiderada a hipótese de que no ensino remoto a experiência de avaliação escolar possa ter assumido uma função menos ameaçadora, cedendo espaço a outros fatores ansiogênicos mais significativos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho é de natureza qualitativa e interpretativa. O método qualitativo apresenta-se como o mais adequado para o objetivo de identificar as crenças e sua relação com a saúde dos discentes em situações de avaliação escolar. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender a visão de mundo dos sujeitos diante das diversas situações através de valores, crenças, atitudes, representações, significados e opiniões. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida dentro do ambiente escolar, a fim de “[...] captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 82).

Para alcançar os objetivos definidos neste trabalho, foram aplicados dois questionários semi-estruturados com questões abertas e fechadas, sendo o Questionário I (ANEXO I) aplicado aos alunos do IF Goiano com o propósito de traçar o perfil dos mesmos, bem como identificar que tipo de crenças (alcalinas ou patogênicas) foram estruturadas no sistema sociointerativo de cada aluno que contribuíram para motivações e expectativas dos alunos quanto a professor e disciplina, e por fim diagnosticar se essas crenças contribuem para o desencadeamento de um transtorno de ansiedade. Quanto ao questionário II (ANEXO II) também aplicado a estudantes, tratou da percepção dos mesmos quanto ao ensino remoto, como esses estudantes se saíram ao utilizar este método como ensino e como esse método de ensino aliado às experiências vividas com seus familiares, amigos e professores durante o período de Pandemia contribuíram para estruturação de crenças alcalinas ou patogênicas.

5.1 UNIVERSO DE PESQUISA

O universo de pesquisa foi composto por discentes dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano – *Campus* Trindade. Foram enfatizadas as disciplinas de Matemática, Desenho Técnico e Circuitos Elétricos. Esses cursos e disciplinas foram escolhidos a partir de relatos da Assistente de Alunos (Apêndice I). Os relatos apontam que são cursos e disciplinas com alto índice de queixas de mal-estar nas épocas de avaliações trimestrais.

Antes da realização dessa pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Goiás, Campus Anápolis. Foi elaborado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos discentes e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis, pelos quais cada participante e seu responsável legal tiveram a garantia do seu anonimato, tomaram ciência do que o projeto aborda e tiveram assegurado o direito de desistir

a qualquer momento. Nesses termos, foi dada também a garantia de acesso ao resultado da pesquisa. Os termos foram lidos antes de cada participação e foram assinados pelo pesquisador, pelo participante e pelos responsáveis legais dos participantes, ficando uma via com cada parte. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foram obtidos de forma presencial, no Câmpus Trindade. Nos casos em que foi impossível a obtenção de forma presencial devido à Pandemia Covid-19, a autora entrou em contato com os discentes e seus responsáveis legais por meio telefônico para explicar a pesquisa e a importância dos termos e, posteriormente, enviou os termos em formato editável, via e-mail, aos discentes e a seus responsáveis para que pudessem fazer a leitura e consentir ou não a participação na pesquisa e fazer a devolutiva também via e-mail. Nesse caso, o próprio e-mail foi considerado válido como consentimento, juntamente com a assinatura digitalizada e inserida nos documentos. Houve também a autorização da Direção Geral do Campus Trindade para a realização da pesquisa dentro da Instituição.

5.2 COLETA DE DADOS

Quanto à coleta de dados, durante o terceiro trimestre letivo de 2021 foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas aos discentes que fazem parte do universo de pesquisa definido anteriormente. Isso foi feito a fim de identificar como o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o processo avaliativo, está sendo interpretado. Considerando que as interpretações dessas experiências têm as crenças como principais condicionantes, elas foram identificadas. O questionário incluiu perguntas que visaram, portanto, identificar crenças que os discentes apresentam sobre serem avaliados e quais sentimentos, emoções (associadas a reações fisiológicas) e disposições as compõem. As questões solicitaram ainda o relato de memórias associadas a experiências anteriores, sejam relacionadas a experiências ocorridas no ambiente escolar ou não, mas que estejam relacionadas às crenças sobre serem avaliados. Esses são elementos importantes, pois são considerados como parte da estrutura psíquica da crença, conforme apontado na teoria de referência deste estudo.

Devido ao Ensino Remoto, em obediência aos decretos e orientações do Ministério da Saúde e das secretarias estadual e municipal de saúde para enfrentamento da Covid-19, os questionários foram aplicados online, utilizando a ferramenta gratuita do Google, o Google Forms. O Google Forms é uma ferramenta online que permite a coleta, organização e análise de dados.

5.3 O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), foi criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Campus Trindade iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015, com a oferta dos cursos técnicos em Informática para Internet, Eletrotécnica, Edificações e Automação Industrial. Atualmente, o Campus Trindade atende 950 alunos e oferta, além dos cursos técnicos integrados ao ensino médio já citados anteriormente, os cursos subsequentes em: Edificações, Informática para Internet, Eletrotécnica e Segurança do Trabalho. Oferece, também, cursos em nível de graduação, na modalidade de Bacharelado em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação e Especialização Lato Sensu em Ensino de Humanidades.

Por ser uma unidade urbana, os cursos estão voltados preferencialmente para as áreas de Indústria e Serviços. Isso visa promover o trabalho em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural da região (BRASIL, IF GOIANO, PDI, 2019-2023).

Participaram da pesquisa alunos de ambos os sexos, matriculados e frequentando as aulas nos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos Integrados ao Ensino Médio, do Campus Trindade. No momento da coleta dos dados, esses estudantes tinham idades entre quatorze e dezessete anos. Não foi adotado nenhum critério de exclusão para a participação no estudo, ficando livre a participação de qualquer aluno dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

6 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Considerando o viés teórico assumido e o objeto deste trabalho, assumiu-se que a situação de ser avaliado e os métodos avaliativos em si não são os fatores mais importantes para gerar as reações de ansiedade nos alunos, mas sim o modo como cada um interpreta, sente e atribui sentido a essa experiência. A crença ganha um lugar de destaque ao ser considerada um condicionante a partir do qual, num rito hermenêutico, a pessoa interpreta a experiência e reage a ela. É sentindo e significando cada experiência de ser avaliado que o estudante estrutura crenças que definem o modo como ele interpreta e reage a tal situação. Deve ser considerada, portanto, a complexidade de cada pessoa orientada pelo seu sistema de crenças, nas suas interações com os outros, em cada experiência vivida e significada. Desde crenças oriundas de outros ambientes, como a família e os amigos, até no contato com colegas estudantes e do ambiente da escola, cada estudante é influenciado nesse processo e define seu modo de significar a experiência de se submeter às avaliações escolares.

O contato com a experiência cotidiana, nas interações estabelecidas dentro do campus, no entanto, pode confirmar ou refutar as crenças previamente estruturadas. A cultura do próprio ambiente do campus combinada com o modo de funcionamento de cada estudante, influenciam a dinâmica de interpretação e atribuição de sentido de cada experiência vivida, sentida e significada. Os relatos dos estudantes sobre suas crises comunicam crenças estruturadas nesse processo sociointerativo. O presente estudo propõe a conceituação de algumas dessas crenças, a partir das informações que foram levadas ao núcleo de Apoio Estudantil. A análise dessas crenças pode ajudar na compreensão do modo como os estudantes estão construindo suas expectativas antes de entrarem no IF Goiano (Campus Trindade), bem como sentindo e significando suas experiências nesse ambiente escolar. Algumas das crenças previamente identificadas nos relatos dos estudantes nos atendimentos do Núcleo de Apoio Estudantil, foram: 1) “Entrar no IF Goiano é a minha grande chance de mudar de vida”; 2) “Esse ou aquele curso é mais fácil ou mais difícil”; 3) “Estudar no IF é abdicar da minha vida social”; 4) “Essa matéria é a mais difícil de todas”; 5) “Esse professor é o mais exigente e rude”.

Parte dessas crenças podem se estruturar no contato com falas dos próprios professores expressando o quão importantes suas disciplinas são e as consequências de não as dominar. Outra forma de estruturar essas crenças é na interação com colegas de períodos posteriores que já passaram pela disciplina. Nesse caso, pode-se considerar que tais crenças já fazem parte da cultura do ambiente escolar e circulam nas conversas entre os estudantes. Alguns

professores, seja de modo lúdico ou não, ressaltam o quão difíceis são suas avaliações. A forma como o estudante interpreta essa nova realidade e essas crenças comunicadas por meio da linguagem oral e de atitudes, pode estar ligada a um modo patogênico de sentir a experiência de ouvir sobre e passar por avaliações escolares. Reações emocionais com sintomas fisiológicos, principalmente, durante os períodos de avaliações formais da aprendizagem podem estar indicando interpretações dessa natureza. As falas e atitudes sobre as avaliações e posturas dos professores são interpretadas por cada aluno, sendo sentidas, significadas e compreendidas em termos de valor (o que é mais ou menos importante) (PIRES, 2013a).

Para analisar os dados coletados foi feita, inicialmente, a tabulação e organização dos dados descritivos visando apresentar e distribuir os dados quanto à série, curso que os alunos estão matriculados e idade.

Posteriormente, foram levantados dados sobre o que motivou os discentes a ingressarem no IF Goiano - Campus Trindade. Foram questionadas quais eram as expectativas dos discentes e de seus familiares e amigos sobre o IF Goiano e se elas estão se concretizando ou não e por qual motivo. Identificou-se também se os discentes já haviam ouvido algo a respeito das disciplinas ou de seus professores antes do contato com os mesmos. Se já ouviram, que sentimentos essas informações prévias causaram nos discentes. Foram identificadas quais palavras ou frases ditas com mais frequência pelos professores, bem como atitudes que os deixam mais ou menos motivados em relação ao processo avaliativo.

Logo após foram identificadas as principais diferenças entre o processo avaliativo presencial e remoto, tais como forma e critérios de avaliação, tempo e espaço. Quais sentimentos ou reações eram predominantes quando a avaliação era realizada de forma presencial: alegria, tristeza, preocupação excessiva, raiva, esperanças, superação, tranquilidade, tensão muscular, tremores, suor excessivo, falta de ar, respiração ofegante, medo. Buscou-se identificar se há diferenças apontadas nos relatos sobre a realidade da avaliação presencial em relação à remota. Se sim quais sentimentos ou reações foram predominantes? Foi analisado ainda se durante o ensino remoto os discentes ouviram, por parte de colegas, familiares ou professores, mais palavras ou frases motivacionais ou desmotivadoras acerca do ensino remoto. A experiência de ser avaliado remotamente ficou “mais fácil” ou “mais difícil” do que presencialmente, e por quais motivos?

Por fim, os dados e as respostas foram analisados, comparados e ponderados de forma reflexiva, tendo como base a teoria do SECS. Buscou-se verificar o que ou quais elementos

têm contribuído para a estruturação de crenças terapêuticas¹ (kalogênicas) ou adoecedoras (patogênicas) durante o processo de ser avaliado presencial ou remotamente.

6.1 ANÁLISE I – QUESTIONÁRIO 1

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa por livre adesão, sem definição de perfil para participação. O questionário I foi respondido por 37 estudantes dos cursos técnicos do IF Goiano Campus Trindade com o objetivo de investigar a relação das crenças dos estudantes sobre as experiências pré-ingresso e durante a permanência na Instituição, sobretudo experiências de serem avaliados e os indicadores de ansiedade. Foram abordadas questões referentes à motivação para o ingresso na Instituição, expectativas, impressões a respeito de disciplinas e professores e indicadores de ansiedade patológica.

Os resultados obtidos pelo questionário I foram divididos em três categorias: 1. Expectativas relacionadas ao ingresso na Instituição de Ensino; 2. Experiência vividas e significadas em relação à disciplinas e professores no período pré-Ingresso e durante a permanência na Instituição; 3. Ansiedade patológica já diagnosticada X convicção de ter sofrido crise de ansiedade na escola.

As categorias foram subdivididas em 6 (seis) tabelas: Tabela 1 – Identificação; Tabela 2 – Ingresso no IF Goiano (motivação, sentimentos e expectativas); Tabela 3 – Experiências vivenciadas relacionadas à disciplina de matemática; Tabela 4 – Disciplina com maior dificuldade de aprendizado; Tabela 5 – Comunicação professor-aluno e ansiedade; Tabela 6 – Ansiedade (Diagnosticada por profissional da saúde/Crise de ansiedade na escola).

6.1.1 Expectativas relacionadas ao ingresso na instituição de ensino

A Tabela 1 revelou que, dos alunos que se propuseram a responder o questionário 1, a maioria são alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio, a sua maior parte cursando Informática para Internet Integrada ao Ensino Médio, entre 15 e 18 anos.

¹ O sentido de terapêutico aqui é o de promoção e preservação da saúde da pessoa que interpreta, enquanto sente e significa suas experiências. O texto (Pires, 2013a) se refere às crenças alcalinas, com função kalogênica, como crenças do tipo terapêutico.

Tabela 1 – Série/Curso/Idade

Série		Curso		Idade	
1º ano do E.M.	37%	Automação Industrial	6%	Entre 15 e 16 anos	49%
2º ano do E.M.	24%	Edificações	24%	Entre 17 e 18 anos	48%
3º ano do E.M.	39%	Eletrotécnica	30%	19 anos ou mais	3%
		Informática	40%		

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 2, o principal motivo para os alunos ingressarem no IF Goiano, Campus Trindade, foi a qualidade de ensino, seguido pela possibilidade de cursar o ensino médio integrado a um curso técnico e à influência de parentes e amigos. A maioria dos alunos sentiu alegria ao ser selecionado e uma parcela de 13,5% revelou sentir-se preocupado. Após o ingresso na Instituição, 67% tiveram suas expectativas correspondidas de acordo com a motivação para o ingresso e 18,9% relataram que suas expectativas foram correspondidas em partes, principalmente devido ao ensino remoto ocasionado pela Pandemia da COVID 19. Percebe-se de forma destacada a crença na qualidade de ensino dos Institutos Federais, sobretudo do Campus Trindade, seguida de uma crença de que a escola é boa por oferecer a oportunidade do aluno conquistar um diploma de Técnico ao se formar no Ensino Médio, configurando um passaporte para a entrada no mundo do trabalho. Para Pires (2013), reiterando Beck (2013), “As crenças centrais acabam influenciando o desenvolvimento das crenças intermediárias, que consistem em atitudes, regras e suposições”, o que explicaria a suposição por parte dos alunos de que o curso técnico seria um diferencial positivo ao ingressar no Ensino Médio do Campus Trindade.

O sentimento de alegria ao ingressar no IF Goiano - Campus Trindade citado pela grande maioria dos participantes da pesquisa revela a presença de uma crença alcalina. Os sentimentos e as emoções expressas nas lógicas de interação são as formas mais evidentes do gênero da crença presente no sistema de crenças nessa ocasião (PIRES, 2013a, p. 18). Uma parcela expressiva, no entanto, revelou sentir-se preocupada ao ingressar na Instituição. O sentimento de preocupação, geralmente, vem acompanhado de medo e insegurança, revelando parte da estrutura psíquica de uma crença do gênero oxidante com função patogeracional. A preocupação sugere a percepção de alguma ameaça frente a qual não se dispõe dos recursos necessários para o enfrentamento.

Com relação às expectativas sobre a qualidade do ensino geradas antes do ingresso e a realidade após o ingresso, a Tabela 2 mostra que o sistema de crenças se manteve alcalino

para grande parte dos entrevistados. Isso contrasta com uma parcela de 18,9% que se frustrou especificamente com o ensino de forma remota. O significado que essa parcela menor dos interagentes atribuiu a essa experiência mostra um impacto negativo (oxidação) no sistema de crenças dos mesmos. Isso sugere uma demonstração da natureza dinâmica do sistema de crenças, nos processos de estruturação, desestruturação e reestruturação enquanto cada pessoa vive novas experiências e as sente enquanto as interpreta e significa. De acordo com Pires (2013a), “Crenças novas aparecem, e antigas são alteradas, vitalizadas ou mesmo substituídas”.

Tabela 2 – Motivação/Indicadores de Ansiedade/Expectativas

MOTIVAÇÃO		SENTIMENTO APÓS SELEÇÃO		CONCRETIZAÇÃO DA EXPECTATIVAS	
Qualidade de Ensino:	45,9%	Alegria	59,5%	Correspondidas	67,5%
Ingressar em um Curso técnico:	18,9%	Preocupação	13,5%	Não correspondidas	8%
Influência de parentes e amigos	16,2 %	Conquista	21,6%	Em parte	18,9%
Infraestrutura	5,4%	Outros	5,4%	Não opinaram	5%

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Seguem algumas das respostas dos estudantes nos excertos abaixo:

Excerto 01: Pesquisadora: O que te motivou a participar do processo seletivo para ingresso no IF Goiano- Campus Trindade?

Busca por ensino melhor dentre às escolas e colégios da minha região, cursar o técnico e por influência direta de amigos e familiares. (Aluno 1 – questionário 1)

Excerto 02: O que me motivou a entrar no IF foi um ensino de qualidade. (Aluno 10 – questionário1)

Excerto 03: O curso técnico me incentivou, pois ter uma formação a mais me ajudaria futuramente no mercado de trabalho (Aluno 19 – questionário 1)

Excerto 04: Recomendação de pessoas que já estudaram na instituição (Aluno 6 – questionário 1)

Excerto 05: a infraestrutura, ensino de qualidade e cursos técnicos (Aluno 8 – questionário 1)

Excerto 06: Pesquisadora: As expectativas que você tinha a respeito da escola se concretizaram após o seu ingresso? Por quê?

Excerto 07: Sim, consegui absorver grande parte dos conteúdos da grade curricular, aprendi sobre assuntos que não fazem parte do estudo mas são necessários, descobri e vivi bem mais que podia imaginar no If. (Aluno 1- questionário 1)

Excerto 08: Não, porque eu esperava um ensino completamente diferente do EAD. (Aluno 11 – questionário 1)

6.1.2 Experiência vividas e significadas em relação à disciplinas e professores no período pré-ingresso e durante a permanência na instituição

A Tabela 3 apresenta dados sobre as experiências vivenciadas em relação à disciplina de matemática antes do ingresso no IF e no momento da pesquisa realizada. Os dados revelam que mais de 70% dos entrevistados sentem desespero e/ou preocupação ao serem avaliados na disciplina de matemática. Esses mesmos 70% ouviram dizer, antes de ingressar no Campus Trindade, que os professores que atuam nessa disciplina eram bons/excelentes, porém rígidos/exigentes. A maioria também ouviu que a disciplina era difícil/muito difícil, seguida de complicada/muito complicada e/ou complexa. Quando questionados sobre o que ouvem dizer sobre os professores dessa disciplina, agora que já fazem parte da Instituição, os dados revelam que 43,2% relatam ouvir opiniões positivas sobre como são bons professores e/ou explicam bem; porém 27% ouvem dos próprios colegas que os professores não dão a atenção necessária aos alunos/deixam a desejar. A maioria continua ouvindo opiniões de que a disciplina de matemática é difícil/muito difícil, seguida de complicada/muito complicada e/ou complexa. Essas opiniões podem ser verificadas nos excertos seguintes:

Excerto 09: Pesquisadora: Ainda sobre a disciplina de matemática - a) O que você já ouviu a respeito, antes de cursar a disciplina, sobre: I. Os professores:

Excerto 10: Que tinham uma boa metodologia de ensino e uma boa interação com os alunos (Aluno 7 – questionário 1)

Excerto 11: Que eles ou elas eram muito rígidos em sua matéria (Aluno 8 – questionário 1)

Excerto 12: Pesquisadora: Ainda sobre a disciplina de matemática - b) O que você já ouviu a respeito, antes de cursar a disciplina, sobre: II. A disciplina:

Excerto 13: Que seria a matéria mais difícil e detalhada que eu iria cursar (Aluno 18 – questionário 1)

Excerto 14: Pesquisador: O que você ouve a respeito, atualmente, sobre: I. Os professores:

Excerto 15: Que alguns professores não estão fazendo muita questão de ensinar, a comunicação com alguns professores é quase nada (Aluno 7 – questionário 1)

Excerto 16: Que estão sempre disponíveis a nos dar melhor suporte! (Aluno 21 – questionário 1).

Em toda lógica de interação, o indivíduo interagente é um livre agente, ou seja, ele é livre para aceitar ou rejeitar as crenças que os agentes externos estão comunicando de forma determinante (PIRES, 2013a, p. 153). Apesar dessa liberdade de ação, de aceitação ou recusa,

lógicas de interação carregadas de crenças oxidantes tendem a reproduzir mais crenças oxidantes e a despoticizar um sistema alcalino tornando-o oxidado, ou a potencializar ainda mais um sistema já previamente adoecido (PIRES, 2013a, p. 148). Como já foi citado neste estudo, “a linguagem é uma condutora efetiva de crenças” (PIRES, 2013a, p. 173), ou seja, os dados revelados no Grupo 3 sobre aquilo que foi e está sendo levado por meio da linguagem verbal aos alunos nessas lógicas de interação, reforçam a força da palavra na estruturação de crenças e revelam, especificamente, que as opiniões carregadas de pessimismo a respeito dos professores e da disciplina de matemática, associadas às experiências já vividas e significadas pelos interagentes, contribuem para a estruturação de crenças patogênicas, influenciando o modo como a estrutura da crença se forma. Os sentimentos, emoções e até mesmo reações fisiológicas deixam transparecer um sistema oxidado, ao tornar evidente a estrutura de crenças que estão na base das lógicas de interação.

Tabela 3 – Indicadores de Ansiedade ao ser Avaliado e Impressões

Sentimento ao ser avaliado	O que ouviram a respeito do (s) professor (es) antes de ingressar	O que ouviram a respeito da disciplina antes de ingressar
Desespero 37,8%	Rígidos e/ou exigentes 35,1%	Difícil/Muito difícil 37,8%
Preocupação 35,1%	Bons e ou/ excelentes: 35,1%	Pouco difícil 2,7%
Tranquilidade 21,6%	Qualificados 5,4%	Complicada/Muito complicada/ Complexa 18,9%
Outros 5,5%	Atenciosos 2,7%	Pouco complicada 2,7%
	Ruins 8,1%	Alto índice de reprovação 5,4%
	Não ouviram nada a respeito: 19,9%	Boa/ muito boa/ fácil 8,1%
		Chata 2,7%
O que ouvem atualmente sobre o (s) professor (es)		O que ouvem atualmente a respeito da disciplina
Bons professores/explicam bem 43,2%		Difícil/ Muito difícil 37,8%
Não dão a atenção necessária aos alunos/ deixam a desejar 27%		Pouco Difícil 2,7%
Não ouvi nada 27%		Complicada/Muito complicada/ Complexa 18,9%
Legais 2,7%		Pouco complicada 2,7%
Mais flexíveis 2,7%		Alto índice de reprovação 5,4%
Difíceis de lidar 2,7%		Boa/muito boa/fácil 8,1%
		Chata 2,7%

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Os dados apresentados na Tabela 4 revelam a disciplina de maior dificuldade de aprendizado de acordo com a maior parte dos participantes desta pesquisa, bem como seus sentimentos ao serem avaliados nessa disciplina e o que já ouviram dizer sobre a disciplina antes de cursarem. Os dados sugerem que o que os alunos ouvem sobre a disciplina parece desempenhar um papel mais importante do que o que ouvem sobre os professores, na estruturação de crenças oxidantes. Isso não significa que as interpretações negativas sobre os professores não desempenhem uma função patogênica na experiência sociointerativa cotidiana na escola, já que 27% relatam terem ouvido afirmações negativas sobre os mesmos. A maior parte dos relatos (43,2%), no entanto, indicam relatos positivos sobre os professores. Isso parece apontar para a construção de um cenário em que se propagam crenças de que o maior problema está na complexidade das disciplinas. O nível de dificuldade percebido num conhecimento a ser construído também pode estar relacionado a auto percepção da capacidade de aprender um conteúdo complexo. Em estudos posteriores, sugere-se combinar perguntas sobre a percepção do nível de dificuldade que se acredita que as disciplinas têm, com outras que indiquem percepções sobre a própria capacidade de superar as dificuldades cognitivas e aprender.

Química é citada como sendo a disciplina de maior dificuldade de aprendizado atualmente, contrariando dados exploratórios levantados ao início deste estudo. Os dados prévios sugeriam que as disciplinas percebidas como mais difíceis eram matemática e desenho técnico. Todas elas, no entanto, são disciplinas da área de ciências exatas. Essa informação merece atenção e pode ser melhor explorada em estudos posteriores.

Cabe considerar que apenas alguns alunos que faziam parte do ambiente onde os dados prévios foram levantados participaram do estudo atual. Ainda que esses façam parte da cultura do ambiente escolar estudado e participem como interagentes que integraram os sistemas de estruturação de crenças ali operantes, faz-se necessário destacar a natureza dinâmica desses processos. As crenças propagadas no ambiente da escola podem mudar, na medida em que os próprios interagentes passam por constantes mudanças em seus sistemas de crenças. Tais interações também podem ter sofrido impacto de novas variáveis que se apresentaram no contexto do ensino remoto, num cenário que aumentou em complexidade, ou seja, que introduziu mais elementos influenciadores do modo de se sentir e significar as experiências de aprendizagem escolar.

Os processos de interação são dinâmicos e o sistema de crenças dos interagentes é constantemente reestruturado de acordo com as experiências vividas e significadas, alterando, vitalizando ou substituindo as crenças ali existentes (PIRES, 2013a).

Por essa razão, o sistema de crença dos interagentes nunca permanece inalterado na experiência de encontros significados. Crenças novas aparecem, e antigas são alteradas, vitalizadas ou mesmo substituídas.

[...] Em cada experiência, um novo significado é incorporado a uma crença existente, que se reproduz, se complexifica. O sistema de crença é composto de crenças que se movimentam continuamente. (PIRES, 2013a, p. 153).

Os dados da Tabela 4 também mostram que os sentimentos mais apresentados pelos entrevistados ao serem analisados nessa disciplina é de preocupação e desespero. Ao serem questionados sobre o que já haviam ouvido previamente sobre a disciplina, a grande maioria relatou ter ouvido que a disciplina de Química era difícil, muito difícil e/ou complicada.

Tabela 4 – Disciplina com maior Dificuldade de Aprendizado/Indicadores de Ansiedade/Impressões

Disciplina com mais dificuldade de aprendizado	Qual o sentimento ao ser avaliado nessa disciplina	O que você já ouviu dizer a respeito dessa disciplina assim que ingressou no curso?
Química 22%	Medo 8,1%	Difícil/muito difícil/complicada: 26 70,2%
	Desespero 35,1%	Fácil/tranquila: 4 10,8%
	Preocupação 48,6%	Não opinaram/ não ouviram nada: 7 18,9%
	Outros 5,4%	

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Na Tabela 5 tem-se a informação de palavras ou frases utilizadas pelos professores em sala de aula que, segundo os alunos que responderam a essa pesquisa, deixam os mesmos animados ou ansiosos. A maioria relatou que frases de carinho, incentivo ou até mesmo um simples bom dia contribuíam para o sentimento de entusiasmo, enquanto frases relacionadas a avaliação, nota e/ou aprendizagem (“esse conteúdo é difícil de aprender”) lhes causavam um sentimento de ansiedade (aflição), conforme constatado nos excertos abaixo:

Excerto 17: Pesquisadora: Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula te deixam mais animado (a), quais?

Excerto 18: “Nós somos campeões mundiais” (Aluno 4 – questionário 1).

Excerto 19: Você é a melhor, ou vocês são capazes. (Aluno 14 – questionário 1).

Excerto 20: Pesquisadora: Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula que te deixam ansioso (a), quais?

Excerto 21: Não está tão difícil assim, pelo menos pra mim não. (Aluno 11 – questionário 1).

Excerto 22: Sim, “se não aprender isso, o próximo conteúdo também vai ser difícil de aprender” (Aluno 15 – questionário 1).

Excerto 23: “A avaliação desse trimestre vai estar complexa” (Aluno 24 – questionário 1).

Tabela 5 – Comunicação Oral na Sala de Aula e Ansiedade

Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula que te deixam animado (a), quais?		Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula que te deixam ansioso (a), quais?	
SIM 21 (frases de carinho, de incentivo, e até mesmo um simples bom dia)	56,7%	Sim, relacionadas a avaliação	29,7%
NÃO	35,1%	Sim, relacionadas a notas	13,5%
		Sim, relacionadas a aprendizagem	13,5%
		Sim, relacionadas a trabalhos/projetos	10,8%
		Não/ não opinaram	10,8%

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Esses resultados apresentados nas Tabelas 4 e 5 corroboram a discussão já realizada com os dados da Tabela 3 de que a linguagem conduz crenças. Segundo Pires (2013a) “a linguagem tem o potencial estruturante ou desestruturante, ela pode contingenciar ou descontingenciar o sistema de crenças sociointerativo implantando um potencial kalogênico ou patogênico nas relações estabelecidas por meio da comunicação” (PIRES, 2013a, p. 175). Da mesma forma, esses dados são coerentes com a hipótese de que as crenças sobre a complexidade das disciplinas são mais patogênicas do que aquelas sobre os professores. A maior parte dos alunos relatam frases dos professores que os incentivam, animam ou são percebidas como carinhosas, do que o contrário disso. Ao mesmo tempo, ainda que em menor percentual, o que os professores dizem ainda têm uma função significativa na estruturação de crenças com função patogênica relacionadas à ansiedade em situação de avaliação. Essa análise pode ser mais detalhada e enriquecida ao combinar, em estudos futuros, os relatos sobre as falas dos professores e as crenças que os alunos apresentam sobre si mesmos, a auto percepção da capacidade de aprender, o que consideram como bom desempenho e o valor atribuído a isso nas disciplinas em questão.

6.1.3 Ansiedade Patológica já Diagnosticada X Convicção de Ter Sofrido Crise de Ansiedade na Escola

A última tabela, de número 5, aponta que 59,5 % dos entrevistados acreditam já ter sofrido crise de ansiedade na escola, tendo sentimentos de preocupação excessiva, dor no peito ou aceleração dos batimentos cardíacos e medos irracionais. Apenas 10,8%, no entanto,

possui diagnóstico de Transtorno de Ansiedade realizado por um profissional da saúde. É importante considerar a diferença entre um transtorno de ansiedade e sentir-se ansioso em situações e ambientes específicos, de forma transitória. Ainda que os dados mostrem características que sugerem um transtorno de ansiedade, tais como dores no peito, taquicardia e relatos do que os sujeitos consideraram medos irracionais, não foram explorados fatores como intensidade, frequência e extensão desses sintomas para além da situação desencadeadora, de avaliação escolar. Sugere-se maior detalhamento em estudos futuros, incluindo investigação sobre os motivos pelos quais esses alunos, apesar dos relatos de crises, não procuraram avaliação profissional.

Tabela 6 – Crise de Ansiedade na Escola

Diagnóstico de transtorno por um profissional?		Acredita já ter sofrido crise de ansiedade na escola?		Se você acredita já ter sofrido uma crise de ansiedade na escola, o que você sentiu?
Transtorno de Ansiedade	10,8%	SIM	59,5%	Preocupação excessiva: 18,9%
Outros	8,2%	NÃO	40,5%	Dor no peito ou aceleração dos batimentos cardíacos: 16,2%
Nunca foi diagnosticado	81%			Medos irracionais: 16,2%
				Nunca tive crise de ansiedade na escola: 40,4%

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

6.2 ANÁLISE II – QUESTIONÁRIO 2

O questionário 2 foi respondido por 34 alunos do Ensino Médio Técnico Integrado do IF Goiano, Campus Trindade, durante o terceiro trimestre letivo de 2021, sob livre adesão, sem critérios de escolha ou exclusão, com o objetivo de investigar os significados que estavam sendo atribuídos, por parte dos alunos, à experiência do Ensino Remoto. Ao analisar os dados obtidos com o questionário 2 constatou-se que algumas respostas já haviam sido expressas no Questionário 1, pois devido ao Ensino Remoto decorrente da Pandemia, sentimentos de incerteza, frustração e dificuldade de aprendizado tornaram-se evidentes.

O paradoxo apresentado nas respostas dos alunos, as quais veremos mais adiante, motivação x desmotivação, incentivo X medo, revelam que cada indivíduo interagente possui seu próprio sistema de estruturação de crenças que significa e ressignifica as experiências vividas (PIRES, 2013a). Apesar do incentivo recebido por familiares, amigos e professores, vários alunos significaram o Ensino Remoto como algo de menor valor perante ao Ensino Presencial. As mesmas famílias que incentivaram seus filhos a continuarem estudando, também diziam frases de desmotivação em relação ao ensino aprendizagem durante a

pandemia; ou seja, é evidente que crenças oxidantes imperavam sobre as alcalinas no que tange ao Ensino Remoto. O medo de não aprender ou de reprovar ao final do ano devido à ausência física do professor revela a saturação das relações de ensino-aprendizagem à distância, da falta do capital afetivo, que Pires (2013a) nomeia de alienação interafetiva, conceito já discutido anteriormente. Isso ressalta ainda crenças que valorizam a presença física do professor na interação professor-aluno.

O Questionário 2 foi constituído por 10 (dez) questões semiestruturadas a respeito das experiências dos alunos em relação ao Ensino Remoto no âmbito escolar e familiar. Os dados obtidos foram analisados e distribuídos em 3 categorias: I. O Ensino remoto e a família; II. O Ensino Remoto e à Escola; III. O Ensino Remoto: desafios e expectativas para a conclusão do ano letivo.

6.2.1 O Ensino Remoto e a Família

Os dados obtidos revelaram que 94,1 % dos participantes eram incentivados pela família a continuarem estudando durante o ensino remoto. Ao serem questionados se a família e/ou amigos falavam mais frases de incentivo ou desmotivação em relação ao ensino-aprendizagem, porém, 51% relataram ouvir frases de incentivo contra 49% de desmotivação. Apesar do incentivo mencionado por 94,1 % a continuarem estudando durante a pandemia, 52,9% relataram sentir-se preocupados com maior frequência, 20,8 % disseram sentir cansaço, angústia, frustração, incapacidade, ansiedade, tranquilidade e 17,6% relataram sentir tristeza e raiva.

Excerto 24: Recebi mais apoio dos colegas que me incentivaram a continuar. Fiquei desmotivada depois das inúmeras cobranças repetitivas dos familiares. (Aluno 10, questionário 2).

Excerto 25: Da escola eu consigo ouvir mensagens mais positivas no requisito que se importam de verdade com a saúde mental dos alunos e dos funcionários também. Isso me faz sentir aliviado mesmo depois de ter pensado demais e ter crises de ansiedade. Da família depende do dia e momento. Às vezes ouço que esse ano foi perdido e que é melhor eu repetir de ano e começar de ano por causa de certas matérias, mesmo eu não querendo isso e odiar bastante sobre essa hipótese acontecer. Eu também escuto outras coisas negativas, mas acabo tentando não pensar muito ou sobre, porque acabo inventando problemas que nem existem, e esse momento de isolamento só piorou isso, me causando uma certa desmotivação aos estudos, mas acho que tudo vai voltar ao normal quando eu ir presencialmente para o IF. (Aluno 32, questionário 2).

6.2.2 O Ensino Remoto e a Escola

Quando questionados sobre o amparo da escola (professores e servidores) durante a pandemia, 76,5 % dos alunos disseram que se sentiram amparados, porém quase a metade dos participantes revelaram que sentiram vontade de trancar o curso durante a Pandemia.

Excerto 26: Já tive vontade de trancar e não tenho muita motivação pra continuar não, eu tenho uma dificuldade absurda de estudar em casa, eu sempre costumava deixar isso pra fazer mais na escola mesmo, em casa qualquer coisinha tira meu foco e eu acabo não conseguindo realizar atividades (Aluno 2, questionário 2).

Excerto 27: Já tive vontade de trancar o curso, por saber que o ensino remoto não funciona tão bem quanto o presencial. (Aluno 8, questionário 2).

6.2.3 O Ensino Remoto: desafios e expectativas para a conclusão do ano letivo

Durante o Ensino Remoto os dados revelaram que os alunos sentiram maior dificuldade de aprendizado nas disciplinas exatas e nas disciplinas técnicas e que, no Ensino remoto ficou mais difícil aprender tanto as disciplinas do núcleo regular comum quanto as da área técnica. Ficou evidente também o medo que os alunos sentiam de não conseguirem ser aprovados no final do ano letivo (38,2%) ou de não terem aprendido o suficiente (47,1%).

Excerto 28: Pesquisadora: Em qual (s) disciplina (s) você teve mais dificuldade (de aprender) durante o Ensino Remoto?

Excerto 29: Mecânica de Equilíbrio, Física Mecânica, Química, Matemática, Matemática Aplicada. (Aluno 32, questionário 2).

Excerto 30: Meu desempenho caiu muito em matemática e química... programação nem se fala. (Aluno 29, questionário 2).

Excerto 32: Pesquisadora: Com relação às disciplinas do Núcleo Regular Comum, no ensino remoto ficou mais fácil ou mais difícil aprender? Por quê? Cite exemplos e especifique.

Excerto 33: Pra mim ficou mais difícil, porque faz muita falta um professor pra explicar o conteúdo às vezes, da pra pesquisar e tudo mais só que não é a mesma coisa, além de envolver bastante leitura, o que acaba sendo cansativo a maior parte do tempo. (Aluno 2, questionário 2).

6.3 AVALIAÇÃO ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS

É importante reiterar a natureza aplicada da presente pesquisa. Além de conhecer de modo descritivo e exploratório o objeto abordado, também se propõem ações com objetivo de contribuir com a promoção de melhores condições educacionais e de saúde dos interagentes que fazem parte da realidade social aborda. Após a análise dos dados obtidos, o que se propõe são ações que visam à desdramatização da experiência de se submeter à

avaliação escolar tanto de forma presencial quanto de forma remota. Isso só é possível, de acordo com Pires (2013a) pela via da kalonesis, isto é, da reprodução de crenças alcalinas.

A complexificação de um sistema de crenças alcalino (o aumento do volume de crenças alcalinas operando no sistema de crenças) resulta numa melhor capacidade de desdramatização no processo de interpretar as experiências. A desdramatização é entendida aqui como uma capacidade de enxergar a experiência sem amplificar de forma distorcida o seu potencial ameaçador. O que se propõe é o olhar sóbrio, que permita interpretações que não desconsideram as dificuldades, mas promova a identificação de possibilidades de superação dos desafios impostos. A transcendência de uma realidade imposta e a abertura do leque de possibilidades depende da mobilidade hermenêutica, isto é, da capacidade de atribuir novos significados às experiências vividas sem a negação da realidade diante com a qual se interage.

A proposta teórica incentiva a reinterpretação das experiências vividas na medida em que se compreende a dinâmica de funcionamento das lógicas de interação, ampliando a capacidade de ressignificar as experiências vividas. É necessário valorizar as novas possibilidades de enfrentamento e crescimento frente a cada desafio, na medida em que se supera o medo de viver novas experiências significando-as a partir de mudanças no modo de pensar (no sistema de crenças). A avaliação escolar pode ser percebida, nesse sentido, como um processo importante e necessário da vida educacional, mas cujos resultados negativos já vividos não devem ser entendidos como definidores definitivos do valor e da capacidade da pessoa avaliada. Compreender o que é necessário para atender aos objetivos da avaliação e saber como e onde buscar ajuda para superar as próprias dificuldades de aprendizagem também são pontos importantes. Por isso é necessário promover a crença de que ter dificuldades para aprender algo ou sentir-se mal ao ser avaliado não torna uma pessoa menos capaz e menos importante, bem como não define seu valor simbólico e moral.

Superar dificuldades deve ser parte de um conjunto de metas pessoais da vida educacional. Por isso, é necessário aprender a pensar nos resultados negativos como indicadores que ajudam a identificar onde investir mais tempo e esforço, visando à superação das dificuldades cognitivas. Saber para onde direcionar o investimento do estudo, com ou sem ajuda, pode ajudar a desdramatizar o sentido de se fazer uma prova, apresentar um seminário ou qualquer outro método de avaliação. A percepção de que se trata de um processo de amadurecimento, crescimento e aprendizagem, ao invés de testes definitivos de capacidade/inteligência constitutiva, pode reverter a auto percepção negativa em motivação para a construção e alcance de metas. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada reúne educação e saúde num mesmo universo, que foca o indivíduo sem deixar de valorizar o

sistema social (sistema de estruturação de crenças sociointerativo) dentro do qual ele se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a ansiedade-estado, em situações de avaliação escolar. Os objetivos foram conhecer e identificar o que pode influenciar de modo patológico a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da situação de serem avaliados. Foram investigados fatores que podem influenciar a estruturação de crenças oxidantes, com função patogênica, sobre a situação de avaliação escolar. Foram identificadas crenças relacionadas à experiência de serem avaliados e como foram estruturadas no processo de ensino-aprendizagem, nas interações estabelecidas com a escola, destacando a interação professor-aluno.

Os objetivos do estudo foram atingidos, ainda que seja necessário propor novas pesquisas que aprofundem a compreensão das lógicas de interação professor-aluno, considerando tanto sistemas de crenças dos estudantes como dos professores e outros interagentes relevantes para a compreensão da experiência sociointerativa no ambiente escolar.

Conforme discutido neste estudo, não se pode afirmar que a escola em si, Instituto Federal Goiano-Campus Trindade, seja a causa de transtornos de ansiedade nos estudantes. Um transtorno é um quadro complexo, que envolve uma intrincada rede de fatores que incluem a constituição biológica e o sistema de crenças. Este trabalho não analisou transtornos de ansiedade em perspectiva psiquiátrica e/ou psicológica, mas relatos de experiências que sugerem risco para esse tipo de desdobramento na saúde dos estudantes. Buscou-se analisar como os estudantes têm sentido e significado as experiências de avaliação escolar, considerando os sistemas de estruturação de crenças sociointerativos dos quais fazem parte. Nas lógicas de interação, dentro desses sistemas que envolvem a cultura local, as famílias, os colegas de escola e os professores, é que as crenças sobre serem avaliados surgem, mudam ou se desestruturam. Das experiências sentidas e significadas de modo patogênico podem se estruturar crenças que estão na base do desenvolvimento de possíveis transtornos.

O sistema de crenças de cada pessoa é formado por um conjunto de crenças que são estruturadas dentro de uma dinâmica sociointerativa. Nas lógicas de interação, sob influência de múltiplos fatores, as experiências são sentidas e significadas. Novas experiências, enquanto a pessoa transita por vários ambientes e se engaja em diferentes encontros com outros interagentes, influenciam a estruturação, desestruturação e reestruturação das crenças. O sistema de crenças é, portanto, dinâmico, em constante processo de mudança. Há sempre a possibilidade de adoecimento ou saúde, diante de cada situação vivida e significada, nas lógicas de interação. Por isso, não é possível compreender a saúde e o adoecimento humano

de modo simples, a partir de um único fator, como já apresentado por Pires (2013a). Quando analisados os transtornos de ansiedade, bem como os transtornos depressivos, pode-se confirmar essa complexidade ao se assumir que nenhum deles pode ser compreendido a partir de um único fator isolado, tal como consideram Rodrigues (2000), Mendes, Olivares, Ros (2005) e pelo Serviço Nacional de Saúde (NHS, 2019).

As interações professor-aluno-família, no entanto, ocupam um lugar importante e podem influenciar a forma como o estudante significa as experiências de avaliação escolar. Nessas experiências, podem se estruturar crenças de natureza oxidante e que podem ajudar a compreender as reações compatíveis com indicadores de ansiedade patológica. No modo como sentem e significam as experiências de avaliação escolar, estudantes podem se adoecer, levando a desdobramentos mais complicados, como o desenvolvimento de transtornos ou, pelo menos, criando dificuldades de aprendizagem ou influenciando a evasão escolar.

Os dados aqui analisados apontaram uma grande expectativa dos estudantes quanto à qualidade do ensino na instituição, bem como da competência dos professores, o que possivelmente influencia crenças do gênero alcalino. As crenças sobre a complexidade de algumas disciplinas também revelaram possíveis desdobramentos de natureza patogênica, produzindo expectativas negativas quanto ao nível de dificuldade a ser enfrentado nas mesmas. Essas expectativas devem ser compreendidas dentro de um quadro onde podem estar um conjunto de crenças de natureza patogênica, ligadas aos sistemas familiares, às metas de desenvolvimento pessoal e sobre o futuro, bem como sobre a percepção da própria capacidade de superar desafios e aprender. Estudos futuros podem ampliar a compreensão a respeito dessa dinâmica, detalhando tais crenças e abordando o modo como elas se relacionam com as estratégias de estudo e a relação com as disciplinas, os professores e a escola. Tal aprofundamento pode ajudar no desenvolvimento intervenções mais efetivas no apoio aos estudantes, bem como nas orientações às famílias, professores e gestores educacionais.

Considerando os resultados aqui expostos e a importância das lógicas de interação no ambiente escolar com foco específico nas interações professor-aluno, professores podem ser orientados a contribuir na construção de interpretações que influenciem a estruturação de crenças alcalinas, com potencial desdramatizante/descomplexificante. Isso diz respeito à experiência escolar de modo mais amplo, mas aqui se destaca o modo como os estudantes sentem e significam as situações de avaliação escolar. A interação professor-aluno pode ser pensada a partir dessa relação entre crença e lógica de interação. Crenças alcalinas estão na base de lógicas de interação com sentido terapêutico, isto é, que promovem a saúde dos sistemas de crenças dos interagentes. Isso deve ser pensado sem desconsiderar o valor dos

desafios e os níveis de cobrança que fazem parte da vida escolar e são liderados pelos professores de cada disciplina, visando promover um ambiente escolar mais saudável, com base em lógicas de interação com potencial terapêutico.

Importante considerar que não se propõe aqui um afrouxamento das cobranças necessárias ao desenvolvimento de habilidades e conhecimento tanto acadêmico, como para a vida. O que se propõe é que os professores considerem suas próprias crenças como base das lógicas de interação desenvolvidas com seus alunos. O capital afetivo é vetor pelo qual tais lógicas de interação podem ser desenvolvidas visando à promoção da saúde de todos os envolvidos no sistema de estruturação de crenças do qual participam. Para que sejam saudáveis/kalogênicas é importante pensar a própria atividade docente como carregada de sentido que visa à prestação de um serviço orientado a pessoas com valor simbólico e moral significativo. Isso destaca a responsabilidade no modo de interagir e os cuidados quanto aos impactos das crenças que são comunicadas nas interações com os alunos. Preparar os alunos para as dificuldades, desafios, limites a serem superados, pode ganhar sentido terapêutico ao se pensar as disciplinas e avaliações como parte de um processo de desenvolvimento. Os professores podem ser agentes promotores de formas saudáveis de pensar essas experiências. Uma nota ruim ou uma dificuldade identificada em qualquer momento educacional podem assumir significado de indicador fundamental para o planejamento do próprio desenvolvimento e não como uma barreira insuperável. Crenças que orientem esse tipo de interpretação das avaliações escolares podem ajudar no desenvolvimento acadêmico e em lógicas de interação mais saudáveis.

Por se tratar de objeto complexo e em constante processo de mudança, propõem-se que novas pesquisas sejam realizadas, permitindo melhor detalhamento das lógicas de interação no ambiente escolar, tanto no que diz respeito às avaliações escolares como a outras situações da vida sociointerativa nesse espaço. As crenças dos professores e o aprofundamento de análises a respeito de como têm sentido e significado suas experiências no trabalho escolar cotidiano, são importantes. A partir disso pode ser possível compreender como têm desenvolvido suas lógicas de interação e como podem contribuir para influenciarem percepções mais positivas sobre as disciplinas e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos em cada uma delas.

Por fim, destaca-se que o tempo que se passa na escola e a importância da vida acadêmica na formação do indivíduo no mundo atual, justificam uma atenção especial a esse tema e aos problemas que dele se podem levantar. A vida acadêmica, desde a infância até a formação superior, envolve uma parte muito significativa das experiências sociointerativas de

cada pessoa ao longo da vida. Por isso, os espaços educacionais e as experiências vividas dentro deles geram demandas importantes para pesquisadores interessados em promover a saúde e melhorias na qualidade da educação. A teoria aqui adotada para esse trabalho mostrou um grande potencial analítico e reflexivo para se abordar tais questões. Espera-se que este trabalho seja apenas um ponto de partida em um universo rico de possibilidades para pesquisas de natureza interdisciplinar e que integrem objetivos tanto da saúde quanto da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- BAPTISTA, A.; CARVALHO, M.; LORY, F. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Psicologia*, v. 19, n. 1/2, p. 267-277, 2005. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.407>.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BECK, A. Thinking and depression: II Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*. Belmont: JAMA & Archives, v. 10, n. 6, p. 561-571, 1964
- BECK, A. T. et al. *Terapia cognitiva da depressão*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BECK, Judith S. *Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BORBA, Camila de Souza; HAYASIDA, Nazaré Maria de Albuquerque; LOPES, Fernanda Machado. Ansiedade social e habilidades sociais em universitários. *Psicol. pesq.* [online], v. 13, n. 3, pp. 119-137, 2019. ISSN 1982-1247.
- BRASIL. OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. *Busca por aumenta o número de pessoas com depressão no mundo Brasil*. 2017. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Um suicídio ocorre a cada 40 segundos no mundo, diz Organização Mundial da Saúde*. 2019. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/809-um-suicidio-ocorre-a-cada-40-segundos-no-mundo-diz-organizacao-mundial-da-saude>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BRASIL. Manual da Assistência Estudantil do Instituto Federal Goiano. 3. ed. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/MANUAL_ASSISTENCIA_ESTUDANTIL_FGdEBLQ.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BRASIL. *Plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal Goiano 2019-2023*. 2019. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/28_-_Minuta_PDI_2019-2023.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAMARGO, Eduardo Vieira. *A ansiedade e seus efeitos na aprendizagem*. España: Universidade de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, 2009.

CARMO, J. dos S.; SIMIONATO, A. M. Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 317-327, 2012.

CARMO, J. S. Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de intervenção. In: CAPOVILLA, F. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa*. São Paulo: Memnon, 2011. pp. 249-255.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUNHA, J. A. *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2001.

CURY, A.; MENEZES, P. Ansiedade no puerpério: prevalência e factores de risco [versão electrónica]. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, v. 28, n. 3, p. 171-178, 2006.

DURKHEIM, Emile. *A educação moral*. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ELLIS, A. *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart, 1962. (Revised and updated edition: Secaucus: Carol, 1994).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais A.Teixeira, 2006.

GAMBOA, Silvio Sanches. *Projetos de pesquisas, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GAMEIRO, Natália. *Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia*. Brasília: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAEFF, Frederico G. Ansiedade, pânico e o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal. *Rev. Bras. Psiquiatr.* v. 29, Supl. I, p. S3-S6, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462007000500002.

HOWLAND, R. H.; THASE, M. E. Comorbid depressions and anxiety: When and how to treat. *Journal of Psychiatry*, v. 11, p. 891-1047, 2005.

- KAPLAN, Sadock, B. J.; SADOCK, V. A. Transtornos de Ansiedade. In: SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A. *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. (pp. 572-629).
- KNAPP, Paulo. *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KOVACS, M.; DEVLIN, B. Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 39, p. 47-63, 1998.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUHMANN, Nicklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MÉNDEZ, F. X.; OLIVARES, J.; ROS, M. C. Características clínicas e tratamento da depressão na infância e adolescência. In: CABALLO, V. E.; SIMÓN, M. A. (Orgs.). *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos gerais*. São Paulo: Livraria Santos, 2005. (pp. 139-185).
- MOREIRA, L. C. de O.; BASTOS, P. R. H. de O. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 445-453, 2015.
- MOREIRA, W. C.; SOUSA, K. H. J. F.; SOUSA, A. R. de; SANTANA, T. da S. ZEITOUNE, R. C. G.; NÓBREGA, M. do P. S. de S. Mental health interventions in times of COVID-19: a scoping review. *SciELO Preprints*, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1007/1437>
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NHS. *Causes - clinical depression*. 2019. Disponível em: <https://www.nhs.uk/conditions/clinical-depression/causes/>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- OLIVEIRA, Cláudio Ivan de; PIRES, Anderson Clayton; VIEIRA, Timoteo Madaleno. A terapia cognitiva de Aaron Beck como reflexividade na alta modernidade: uma sociologia do conhecimento. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 25, n. 4, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400020>.
- PAHO. OPS. Pan American Health Organization. *The Burden of Mental Disorders in the Region of the Americas*. Whashington, DC, 2018. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275120286_eng.pdf?sequence=10&isAllowed=y.

PERRENOUD, Ph. Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. (trad. en portugais de L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998).

PIRES, Anderson Clayton. Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo: estruturação de crenças, lógicas de interação e processos de contingenciamento. *Psicólogo Informação*, v. 17, n. 17. jan./dez. 2013a.

PIRES, Anderson Clayton. Sociedade do Glamour, ética do consumismo e a ontologia da verdade: uma análise crítica à sociedade hedocapitalista. *Estudos teológicos*, v. 53, n. 2, p. 244-254, 2013b.

RODRIGUES, M. J. S. F. O diagnóstico de depressão. *Psicologia USP*, v. 11, n. 1, p. 155-187, 2000.

SADOCK, B.; SADOCK, V.; RUIZ, P. *Compêndio de Psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. 11 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SIBILE, Alice ; DIOMÁRIO, Dayane da Rosa. *Transtornos psiquiátricos na infância*. ABC da Saúde. 2001. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?46>. Acesso em: 03 ago. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Ática, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; rev. tec. Gabriel Cohn. 4 ed. Brasília: UnB, [1913], 2009.

WHO. World Health Organization. *World Health Statistics*. Monitoring Health for the SDGs. WHO, 2018.

<https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 01/12/2019.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

**Por Uma Escola
Mais Saudável.**

Anápolis - GO

2022

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto e dapesquisa, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

R696p

Rodrigues, Márcia Luisa de S. B.

Por uma escola mais saudável. / Márcia Luisa de S. B. Rodrigues;
Timóteo Madaleno Vieira. Anápolis-GO: IFG, 2022.
13 f.; il. col.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus
Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica, 2022.

1. Crenças 2. Avaliação escolar. 3. Ansiedade 4. Produto
Técnico/Tecnológico – vídeo documentário. I. Rodrigues, Márcia Luisa
de S. B. II. Vieira, Timóteo Madaleno. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Hevellin EstrelaCRB1/2453.

Todos os direitos reservados - Licença Creative Commons²¹



² **Atribuição-NãoComercial-SemDerivações - CC BY-NC-ND** - Licença para download do produto e compartilhamento mediante citação de autoria. Não possui autorização para alteração de nenhuma forma e não poder ser utilizado para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Documentário em Vídeo</u> | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 06/ 08 /2022.

Marcia Luiza de S.O. Rodrigues

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

FICHA TÉCNICA

Protagonistas³²

Alunos

Arthur Rodrigues Martins
Kethellin Montelo da Silva
Gabriel Ribeiro Batista
Maria Luiza Barbosa Ferreira Castro

Professores

Pollyana Laurindo de Oliveira
Wildes Jesus Rodrigues

Mãe/Responsável

Patrícia Ribeiro da Silva Batista

Psicólogos

Maha El Zein Falluh
Raul Moreira Nader

Sociólogo

José Luiz Moreira

Autoria

Márcia Luisa de S.B. Rodrigues
Timóteo Madaleno Vieira

Produção e Roteiro

Márcia Luisa de S. B. Rodrigues

Técnica Imagem, Som, Edição

Ana Luisa Bezerra Noronha
Enzo Miguel Bezerra Noronha

³ Todos os entrevistados consentiram com a gravação e o uso de sua imagem e som de voz, por meio de Termo de Consentimento específico.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	6
1 O PRODUTO EDUCACIONAL: POR UMA ESCOLA MAIS SAUDÁVEL	7
2 VALIDAÇÃO	9
CONSIDERAÇÕES FINAIS	10
AGRADECIMENTOS	11
REFERÊNCIAS	12

APRESENTAÇÃO

Esse Produto Educacional é resultado da pesquisa: “Avaliação Escolar e Indicadores de Ansiedade: Um Estudo a partir da Teoria do Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - (ProfEPT). O objetivo é abordar este problema especificamente na relação dos estudantes com a avaliação escolar. Para isso, chamando as famílias, as escolas, os estudantes e a comunidade para uma breve reflexão. Esta reflexão visa promover mudanças na forma de se pensar o que significa ser avaliado e, a partir disso, influenciar relações mais positivas dos estudantes com os professores, as disciplinas e a escola. A produção audiovisual está disponível gratuitamente para visualização no canal do *YouTube* através do link a seguir: <https://youtu.be/-JL7rko8PSM>.

INTRODUÇÃO

O Produto Educacional (PE), é parte integrante da Dissertação para obtenção do Título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado em rede, abrangendo todo território nacional, seguindo exigências da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para conclusão dos Mestrados Profissionais, a fim de aproximar a teoria da prática.

O mestrado profissional, necessariamente, deve atender às aspirações de um processo formativo que não separe teoria e prática. A separação entre teoria e prática muitas vezes ocorre nos mestrados acadêmicos, em que em grande parte há o afastamento do mestrando de seu próprio local de trabalho, ou, às vezes, ainda nem atua profissionalmente (MOREIRA, 2004; RIBEIRO, 2005).

O documentário “Por Uma Escola Mais Saudável” é direcionado especialmente aos estudantes e aos docentes, bem como aos gestores educacionais. Entende-se que uma parte importante da estruturação de crenças sobre ser avaliado pode nascer na interação professor-aluno. As crenças são originadas da experiência sócio-interpretativa (sócio-hermenêutica) e por isso o professor ocupa um lugar importante no SECS formado no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, a oferta de oportunidades para superar dificuldades de aprendizagem e os próprios limites, ainda que não dependam somente da escola, devem estar entre as preocupações de gestores educacionais. As reflexões apresentadas no documentário também podem se estender à comunidade acadêmica, às famílias e à comunidade em geral, considerando que cada estudante participa de vários sistemas de estruturação de crenças.

1 O PRODUTO EDUCACIONAL: POR UMA ESCOLA MAIS SAUDÁVEL

O vídeo “Por Uma Escola Mais Saudável” busca promover a desdramatização das experiências dos alunos nas avaliações escolares, pela via da desestruturação de crenças oxidantes e a estruturação de crenças alcalinas. Esse processo de renovação do sistema de crenças é uma tarefa a ser realizada por cada pessoa individualmente, mas como tratado anteriormente, múltiplas influências ocorrem sobre cada sistema de crenças, nas lógicas de interação, dentro da dinâmica dos processos sociais. Dessas crenças, podem ser promovidas interações mais saudáveis que visam a uma relação mais sóbria, segura e saudável dos alunos com suas avaliações de desempenho escolar. Não há como saber sobre o modo como cada aluno irá sentir, interpretar e estruturar suas crenças, mas o objetivo é influenciar esse processo de modo kalogênico, pela via da comunicação de crenças alcalinas.

Para a realização desse documentário foram necessários: uma Câmera com qualidade mínima de imagem Full HD (1920x1080 pixels), baterias para a câmera, cinco (5) cartões de memória profissionais – Classe 10 – 64gb, um Microfone Boom Profissional Mic Rode, um gravador ou aplicativo de gravação para smartphone, um microfone de lapela, um (1) tripé para câmera profissional, um (1) mini tripé, leds de iluminação de estúdio com suporte para câmera (para ambientes muito fechados). Foram entrevistados 09 (nove) alunos, 02 (dois) professores e uma responsável (mãe) de aluno. Devido à pandemia da Covid 19, para registro dos relatos de cada participante, foram tomados os devidos cuidados sanitários (distanciamento, higienização de equipamentos e uso de equipamentos de segurança), conforme orientações/normas vigentes e publicadas pelos órgãos oficiais de saúde durante o período de coleta de dados. Essas orientações foram consultadas através de documentos oficiais das secretarias de saúde estadual e municipal, bem como do Ministério da Saúde.

Cada participante recebeu um termo de consentimento antes de gravar e um termo de liberação de uso da imagem e som após a vista sob o material editado. Isso garante que cada participante torne explícito se concorda ou não com a fala que será recortada pela montagem. O documentário só será publicado com todas as autorizações devidamente assinadas e o participante poderá desistir a qualquer momento sem qualquer dano ou custo para si próprio. Os alunos depoentes levaram para seus responsáveis a carta convite e os Termos de Consentimento.

As entrevistas foram filmadas em mini estúdios montados em salas de aulas e/ou biblioteca disponíveis devido a logística, questões de clima e condições acústicas. Os roteiros das entrevistas com os alunos e professores foram compostos por 20 questões em cada

segmento, porém o número de perguntas realizadas a cada aluno ou professor desenrolou-se de acordo com o momento, não ficando enrijecido. Por isso, algumas questões surgiram naturalmente sem prévia elaboração. O roteiro da entrevista com a responsável legal por um aluno foi composto por 10 questões, sendo algumas também realizadas sem roteiro prévio conforme o andamento da entrevista. As respostas dos entrevistados às perguntas não tiveram limite de tempo.

2 VALIDAÇÃO

O vídeo “Por Uma Escola Mais Saudável” - foi validado por 86 pessoas, entre alunos, professores, gestores, pais e comunidade em geral, por meio de formulário do Google Forms e foi visto por 256 pessoas pela plataforma YouTube na sua primeira versão (<https://youtu.be/Nl3cLXMppGc>), num espaço de tempo de 5 (cinco) dias e recebeu 56 (cinquenta e seis) marcações como “gostei”. A segunda versão do vídeo, após uma pequena adequação solicitada pela Banca de Defesa, o vídeo encontra-se disponível em: <https://youtu.be/-JL7rko8PSM>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Educacional apresentado buscou evidenciar as percepções dos alunos acerca de ser avaliado, bem como levar a uma reflexão sobre quais tipos de crenças eles estão estruturando em seu sistema de crenças que poderiam contribuir para o surgimento de uma ansiedade patológica e qual o papel do professor, da gestão e da família nesse processo para que sejam construídas relações mais saudáveis na escola.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ao Corpo Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

REFERÊNCIAS

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p.161-174, 2013.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 02, n. 01, p. 106-107, dez. 2016.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1. p. 131-142, 2004.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na atual política da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 2-15, jul. 2005.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I PARA PESQUISA DE CAMPO

Questionário I para Pesquisa de Campo

" Avaliação Escolar e Indicadores de Ansiedade Patológica: Um Estudo a partir do Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo"

*Obrigatório

1. Série: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 ano
☐ 2 ano
☐ 3 ano

2. Curso: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Automação Industrial
☐ Edificações
☐ Eletrotécnica
☐ Informática para Internet

3. Idade: *

4. 1. O que te motivou a participar do processo seletivo para ingresso no IF Goiano- Campus Trindade? *

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

5. 2. Ao ser selecionado no processo seletivo, quais sentimentos você teve: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Alegria
☐ Tristeza
☐ Preocupação
☐ Raiva
☐ Conquista
☐ Superação
☐ Outros *

6. * Especifique, caso sua resposta tenha sido "outros" na questão anterior:

7. 3. As expectativas que você tinha a respeito da escola se concretizaram após o seu ingresso? Por que? *

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

8. 4. Com relação à disciplina de Matemática, especificamente, como você se sente ao ser avaliado(a) (ao fazer uma prova ou uma atividade avaliativa)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Raiva
☐ Medo
☐ Desespero
☐ Preocupação
☐ Tranquilidade
☐ Alegria
☐ Gratidão
☐ Esperança
☐ Outros *

9. * Especifique, caso sua resposta tenha sido "outros" na questão anterior:

10. 5. Ainda sobre a disciplina de matemática - a) O que você já ouviu a respeito, antes de cursar a disciplina, sobre: I. Os professores: *

11. II. A disciplina: *

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

12. b) O que você ouve a respeito, atualmente, sobre: I. Os professores: *

13. II. A disciplina : *

14. 6. Dentre as disciplinas que você cursa atualmente, em qual você tem mais dificuldade de aprender? *

15. 7. Qual o seu sentimento ao ser avaliado na disciplina que você citou na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Medo
- ☐ Raiva
- ☐ Desespero
- ☐ Preocupação
- ☐ Tranquilidade
- ☐ Alegria
- ☐ Gratidão
- ☐ Esperança
- ☐ Outros*

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

16. * Especifique, caso sua resposta tenha sido "outros" na questão anterior:

17. 8. Ainda sobre a disciplina que você tem mais dificuldade de aprendizado, o *
que você já ouviu dizer a respeito dessa disciplina assim que ingressou no
curso ?

18. 9. Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula te *
deixam mais animado (a), quais?

19. 10. Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula que te *
deixam ansioso (a), quais?

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

20. 11. Você já foi diagnosticado (a) por um médico como sendo portador(a) de algum transtorno? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Transtorno de Ansiedade
- ☐ Transtorno Depressivo
- ☐ Insônia
- ☐ Outros*
- ☐ Nunca fui diagnosticado(a) por um médico como sendo portador (a) de nenhum transtorno.

21. * Se a sua resposta para a questão anterior é positiva, quando ocorreu o diagnóstico? Você faz acompanhamento médico ou tratamento com outro profissional regularmente?

22. 12. Você acredita já ter sofrido uma crise de ansiedade na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

13/08/2022 10:10

Questionário I para Pesquisa de Campo

23. 13. Se você respondeu SIM na resposta anterior, marque as alternativas que corresponderam ao que você sentiu: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ataques de pânico
- ☐ Suor excessivo
- ☐ Preocupação excessiva
- ☐ Falta de ar ou respiração ofegante
- ☐ Dor no peito ou aceleração dos batimentos cardíacos
- ☐ Medos irracionais
- ☐ Nunca tive crise de ansiedade na escola

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II PARA PESQUISA DE CAMPO

Questionário II para Pesquisa de Campo

"Avaliação Escolar e indicadores de Ansiedade Patológica: Um Estudo a partir do Sistema de Estruturação de Crenças Sociointerativo"

***Obrigatório**

1. A respeito das atividades remotas devido à Pandemia COVID 19: 1. Durante a pandemia e com a realização do ensino de forma remota, você tem ouvido de colegas, familiares ou professores mais frases que incentivam ou que desmotivam o ensino-aprendizagem? *

2. 2. Durante a realização das atividades remotas, quais sentimentos você tem com maior frequência: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Alegria
☐ Tristeza
☐ Preocupação
☐ Raiva
☐ Esperança
☐ Superação
☐ Outros*

3. * Caso sua resposta tenha sido "Outros" na questão anterior, especifique:

13/08/2022 10:11

Questionário II para Pesquisa de Campo

4. 3. Seus familiares te incentivam a continuar estudando mesmo que seja remotamente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
☐ NÃO

5. 4. Você se sentiu amparado(a) pelo corpo docente (professores) e ou/ servidores do Campus durante o período de isolamento social? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ SIM
☐ NÃO

6. 5. Você se sente motivado(a) a continuar o estudando ou tem vontade (ou teve) de trancar o curso e retomar após a pandemia? Por quê? *

7. 6. Em qual (s) disciplina (s) você teve mais dificuldade (de aprender) durante o Ensino Remoto? *

8. 7. Em qual (s) disciplina (s) você teve mais facilidade (de aprender) durante o Ensino Remoto? *

13/08/2022 10:11

Questionário II para Pesquisa de Campo

9. 8. Com relação à conclusão do ano letivo, marque a opção que melhor represente a sua condição: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Medo de não conseguir ser aprovado
- ☐ Medo de não ter aprendido o suficiente
- ☐ Motivado a seguir em frente
- ☐ Indiferente

10. 9. Com relação às disciplinas do Núcleo Regular Comum, no ensino remoto ficou mais fácil ou mais difícil aprender? Por quê? Cite exemplos e especifique. *

11. 10. Com relação às disciplinas da área técnica, no ensino remoto ficou mais fácil ou mais difícil aprender? Por quê? Cite exemplos e especifique. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE/RESPONSÁVEL LEGAL

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Como é a relação do seu filho (a) com você, com a família?

Seu filho (a) já teve ou tem sintomas de transtorno de ansiedade?

Ele (a) Já foi diagnosticado por um médico?

Você acha que a ansiedade pode ser causada pela escola?

O que você pensa que a Instituição pode fazer para prevenir ou auxiliar os alunos que possuem transtorno de ansiedade?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DISCENTES

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Qual o seu maior sonho?

Qual é a sua relação com sua família e a escola?

O que te motivou a participar do processo seletivo para ingresso no IF Goiano- Campus Trindade?

Onde você estudava antes de ingressar no IF Goiano?

Como você se sentiu ao ser selecionado no processo seletivo do IF Goiano?

Quais eram suas expectativas ao entrar no IF Goiano?

Com qual idade você ingressou no IF Goiano?

Qual disciplina você teve ou mais tem dificuldade aqui no IF Goiano?

Antes de ingressar no IF Goiano, o que você escuta a respeito dos professores?

Quando você entrou no IF você contatou que os professores eram mesmo do jeito que contavam pra você?

Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula te deixam mais animado (a), quais?

Há palavras ou frases que os professores utilizam em sala de aula que te deixam ansioso (a), quais?

O que te deixa mais ansioso hoje?

Você já foi diagnosticado (a) por um médico como sendo portador(a) de algum transtorno?

Você acredita já ter sofrido uma crise de ansiedade na escola?

Como você se sentiu fazendo as atividades remotas durante a Pandemia COVID 19?

Sua família te incentivava ou te cobrava durante o ensino remoto?

Você se sente motivado a continuar estudando ou sente vontade de trancar o curso?

Qual foi a disciplina que você mais teve dificuldade durante o ensino remoto?

Qual foi a disciplina que você mais teve facilidade durante o ensino remoto?

Você sentiu amparado pelos servidores/professores durante a Pandemia?

Você acredita que há alguma coisa que a escola ou os professores possam fazer para diminuir a ansiedade dos alunos?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Quanto tempo faz que você está exercendo a profissão de professor?

Você está no IF Goiano – Campus Trindade há quanto tempo?

Qual o seu maior sonho?

Qual é a sua relação com sua família e a escola, tanto no âmbito de professor quanto de pai?

O que te motivou a entrar no IF Goiano- Campus Trindade?

Para ser professor do IF precisa fazer uma seleção?

Como você se sentiu ao ser selecionado no processo seletivo para professor do IF Goiano?

Qual a sua visão a respeito de como os alunos enxergam a disciplina que você leciona?

Como você sente os alunos em relação a sua pessoa de professor?

Na sua percepção, qual disciplina você pensa que seja mais difícil dentro do IF?

Há palavras ou frases que você utiliza em sala de aula que possa deixar o aluno mais ansioso?

Você já presenciou algum aluno com crise de ansiedade?

Na sua percepção, há algum professor que causa ansiedade nos alunos?

Você acredita que os professores/ instituição pode fazer alguma coisa para mudar essa realidade (ansiedade nos alunos)?

Você acredita que a escola pode contribuir para o distúrbio de ansiedade nos alunos?

Qual foi a sua percepção sobre a participação dos alunos durante o ensino remoto?

O retorno às aulas presenciais pós ensino remoto pode causar ansiedade nos alunos?

O que você pensa que a Instituição pode fazer para prevenir ou auxiliar os alunos que possuem distúrbio de ansiedade?