



## OUTROS TEMAS

# A relação professor-estudante e a retenção acadêmica: dor e sofrimento provocados pelos processos avaliativos

*The teacher-student relationship and academic retention: pain and suffering due to evaluation processes*

**Fatima Maria Leite Cruz<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9620-4424](https://orcid.org/0000-0002-9620-4424)  
[fatima.cruz@ufpe.br](mailto:fatima.cruz@ufpe.br)

**Bruno de Brito Silva<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-7123-6481](https://orcid.org/0000-0001-7123-6481)  
[bruno.bbs8@gmail.com](mailto:bruno.bbs8@gmail.com)

**Carolina Carvalho<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0003-1793-2288](https://orcid.org/0000-0003-1793-2288)  
[cfcarvalho@ie.ulisboa.pt](mailto:cfcarvalho@ie.ulisboa.pt)

**Lygia Maria Valença de Carvalho<sup>1</sup>**

[orcid.org/0009-0006-4581-7120](https://orcid.org/0009-0006-4581-7120)  
[lygia.valenca@ufpe.br](mailto:lygia.valenca@ufpe.br)

**Recebido em:** 13 mar. 2025.

**Aprovado em:** 22 set. 2025.

**Publicado em:** 10 nov. 2025.

**Resumo:** A retenção acadêmica é um fenômeno educacional que desperta, em diferentes atores sociais, leituras plurais, comumente associadas à avaliação da aprendizagem. Essas leituras articulam processos psicossociais que precisam ser compreendidos na sua polissemia e polêmica, entendendo-se que algumas delas facilmente estão presentes em explicações próximas do senso comum. Utilizou-se a Teoria das Representações Sociais para enquadrar esta pesquisa, cujo objetivo é analisar significados da retenção acadêmica segundo universitários, bem como suas interfaces com a relação professor-estudante e a avaliação da aprendizagem. A abordagem do estudo é qualitativa em duas fases: na primeira, foram aplicados Testes de Associação Livre de Palavras a 104 estudantes; na segunda, formaram-se dois grupos focais na modalidade *online*, com 12 participantes de cursos diversos da área das ciências exatas. A análise temática de conteúdo de Bardin explicitou nos resultados sentidos compartilhados de dor e sofrimento causados pelos processos avaliativos, considerados conservadores e classificatórios pelos estudantes. A relação professor-estudante foi representada como interatividade negativa, distante; e a avaliação, como seletiva e autoritária nos períodos iniciais, com ancoragem simbólica de vilã, e como adequada e satisfatória no ciclo profissional, com ancoragem de parceria e avaliação justa e colaborativa na formação.

**Palavras-chave:** Relação professor-estudante; Retenção acadêmica no ensino superior; Avaliação da aprendizagem.

**Abstract:** Academic retention is an educational phenomenon that awakens multiple interpretations in different social actors, many associated with the students' learning evaluation. These interpretations articulate psychosocial processes that need to be understood in their polysemy and controversy, understanding that some of them are easily present in explanations close to common sense. We used the Social Representations Theory to frame this research, whose objective was to analyse the meanings of academic retention according to university students and its interfaces with the teacher-student relationship and learning evaluation. The approach of this study is qualitative, in two phases: in the first, the application of Free Word Association Tests to 104 students; in the second methodological phase we carried out two focus groups, in remote modality, with 12 participants from different courses in the exact sciences' area. Bardin's thematic content analysis made explicit in the results shared feelings of pain and suffering due to the evaluation processes considered by the students as conservative and classificatory. The teacher-student relationship was represented with negative, distant interactivity and selective and authoritarian evaluation, with symbolic anchoring of the villain in the initial periods. In contrast, in the professional cycle, the interaction was represented as adequate and satisfactory, with anchoring partnership and fair and collaborative evaluation in formation.

**Keywords:** Teacher-student relationship; Academic retention in higher education; Learning evaluation.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal.

## Introdução

Esta pesquisa integra o projeto "Juventudes e as aprendizagens/não aprendizagens na Educação Superior: investigando as implicações dos processos interativos e avaliativos no desempenho acadêmico", que tem como objetivo compreender as representações sociais da retenção acadêmica elaboradas por universitários dos cursos das ciências exatas de uma universidade pública brasileira. Os objetivos específicos são: a) conhecer os sentidos da retenção acadêmica segundo os estudantes; b) cotejar a situação de retenção com os processos avaliativos desenvolvidos; c) analisar as implicações dos processos interativos professor-estudante no desempenho e sucesso/insucesso acadêmico.

A retenção acadêmica é um fenômeno educacional plural e multicausal, de ampla extensão, por abranger diferentes modalidades de ensino, cursos e contextos, sobretudo quando a matemática é a ciência matriz. A relevância dessa temática de investigação se justifica porque a retenção acadêmica tem sido um dos obstáculos à integralização profissional; e, do ponto de vista social, é porta aberta para o/a abandono/evasão das instituições de ensino, repercutindo na qualidade de vida dos estudantes. Destacamos a preocupação com a permanência e o sucesso acadêmicos, fundamentais na transição de uma universidade pública historicamente elitista para a acolhida da população universitária na atualidade, cada vez mais heterogênea em virtude da democratização do acesso (Casanova et al., 2021).

Fatores diversos se cruzam com a situação de retenção, além da vulnerabilidade social e econômica dos estudantes retidos ou desistentes de seus cursos, tais como: questões socioinstitucionais, pela falta de engajamento na instituição e na turma; conflitos na relação professor-estudante; processos avaliativos inadequados; percursos acadêmicos e a condição de estudante-trabalhador (privação do sono, cansaço); acesso tardio ao ensino superior. No dizer de Araújo (2017), o sucesso no rendimento acadêmico é um fenômeno global complexo e multideterminado, aliado à satisfação, ao desenvolvimento pessoal, ao

envolvimento, à adaptação, entre outros aspectos.

Sabendo que a relação professor-estudante é um dos fatores na construção do fenômeno da retenção, indagamos: como essa relação repercute nos processos avaliativos e no desempenho acadêmico? Nos períodos iniciais da Educação Superior, a relação professor-estudante inadequada define a retenção? Na Educação Superior no Brasil, ainda são escassos os trabalhos cujo destaque seja a retenção, embora os altos quantitativos de retenção e evasão em algumas áreas e cursos preocupem as políticas públicas educacionais em todo o mundo.

Em Portugal, no final do primeiro ano de uma licenciatura, de acordo com os Dados e Estatísticas de Cursos Superiores (2024), as taxas de abandono escolar aumentaram nas instituições de ensino superior públicas, fixando-se em 11,73%. Na realidade brasileira, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (Instituto Semesp, 2024), em comparação com a modalidade presencial, a maior taxa de abandono do ensino superior é na educação a distância (EaD) em 56,3% das graduações. Nas instituições privadas, a evasão atinge quase 61%, enquanto, nas públicas, fica em menos de 40%. Os cursos presenciais de graduação têm 52,6% de desistência, ao passo que, nos cursos a distância, o índice é de 64%.

## Enquadramento teórico

### *Processos avaliativos e a aprendizagem/não aprendizagem*

Neste estudo, adotamos a concepção de avaliação formativa e reguladora, cuja matriz epistemológica compreende a mediação, o acompanhamento e o diálogo, que qualificam as aprendizagens em uma formação profissional. A avaliação formativa é uma abordagem contínua que acompanha e apoia o processo de aprendizagem dos estudantes (Hoffman, 2008), diferentemente da avaliação por exames e testes padronizados, de caráter excludente, classificatório e punitivo, a qual marginaliza, reforça desigualdades e foca mais resultados numéricos do que o aprendizado real e significativo (Álvarez

Méndez, 2003), não contribuindo para o desenvolvimento e a emancipação dos estudantes.

A avaliação formativa é caracterizada pela aplicação de instrumentos diversos, de modo regular e continuado, o que permite *feedback* imediato ao estudante e, ao mesmo tempo, possibilita ao(a) professor(a) ajustar as estratégias de ensino. Esse tipo de avaliação é essencial para a compreensão do conteúdo de forma eficaz e oportuniza intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades individuais de estudantes e grupos. A prática formativa envolve, portanto, a observação constante, a interpretação das manifestações, a participação questionadora dos estudantes e a adaptação das atividades educativas, oferecendo a mediação que poderá favorecer o processo de aprendizagem, além de criar uma relação de confiança mútua e promover oportunidades para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Nesta perspectiva, a avaliação mediadora se baseia em três princípios:

- a) *Princípio dialógico/interpretativo*: interação contínua entre professor e estudantes em diálogo, por meio da qual os(as) professores(as) compreendem melhor as necessidades e os progressos;
- b) *Princípio da reflexão prospectiva*: observação positiva das manifestações de aprendizagem dos estudantes, de modo a individualizar o ensino, ajustar atividades e planejar os próximos desafios para alunos, grupos, turmas, pois o avanço é contínuo;
- c) *Princípio da reflexão na ação*: reflexão constante do professor sobre sua prática pedagógica. Como refere Perrenoud, essa reflexão é uma ação complexa que acontece durante o processo de instrução e se traduz no questionamento sobre o "que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos" (Perrenoud, 2002, pp. 30-31). O autor acrescenta que o professor reflete sobre a sua ação quando a toma "como

objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la" (Perrenoud, 2002). Ambas as possibilidades partem do trabalho pioneiro de Schön (1993) sobre o profissional docente reflexivo.

Com tais princípios, o diálogo é fundamental e o(a) professor(a) questiona a sua própria prática, o que ensinar e como ensinar, dispondo-se a encontrar problemas que, de uma outra forma, não seriam visíveis e propor soluções para resolvê-los. Consequentemente, pode ajustar suas intervenções pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, atento(a) ao progresso diário dos estudantes e a suas interações no ambiente de aprendizagem. De fato, um(a) professor(a) que reflete mais facilmente estimula os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem dentro da sala de aula.

Assim, a avaliação mediadora é um processo contínuo e dinâmico, e o erro é a oportunidade de construção do aprendizado, como pontua Hoffmann (2008). Nesta perspectiva construtivista, não há foco no certo ou errado, e sim na mediação docente que ajuda a reorganização do saber durante a construção do conhecimento pelo estudante.

Essa concepção de avaliação apresenta, ainda, três características básicas: a natureza processual, a diversidade de instrumentos e a intencionalidade educativa. Silva (2017, p. 13) afirma que o caráter processual da avaliação acompanha a relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, com o objetivo de "sempre informar os sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens". A diversidade nas escolhas dos instrumentos não se dissocia da forma de avaliar, ou seja, não basta aplicar a "prova" ou um instrumento avaliativo qualquer, como trabalho, exercício, monografia, pesquisa, seminário, redação. A apreciação do desempenho e a entrega do resultado ocorrem através de uma devolutiva personalizada; e, a partir dos

erros, os professores retomam o que ainda não foi aprendido pela maioria dos estudantes. Dessa maneira, os erros são ressignificados e o ensino retoma as lacunas diagnosticadas.

Vale destacar que os processos avaliativos são permeados de ideologias e valores que consolidam situações de hierarquização, e uma dessas é o valor que o erro assume. De acordo com Luckesi (2018), o erro pode assumir diferentes papéis: fonte de castigo ou fonte de virtude; no segundo, o docente observa o fato e fortalece os benefícios possíveis aos estudantes, com a reflexão acerca da prática docente.

A abordagem construtivista, ao lidar com os erros, incentiva a metacognição e a autorreflexão entre os estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades críticas e autonomia no aprendizado. Além disso, a análise dos erros é capaz de esclarecer os processos de pensamento dos estudantes, o que é essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes. Pode-se, por exemplo, inserir um erro na aula para que ele seja observável e gerar questionamentos acerca das formas de resolução possíveis. Esteban (2005) enfatiza uma abordagem humana e reflexiva na avaliação, em que o erro seja oportunidade de aprendizado, e não uma falha a ser punida.

Luckesi (2018) afirmou que tal processo avaliativo ainda não é prática adotada por grande parte dos docentes nos vários níveis de ensino. A variedade de sujeitos, conteúdos, cenários e aprendizagens envolvidos em um processo pedagógico exige que a materialização do processo avaliativo seja realizada com diversos instrumentos e um número maior de informações. A revisão que considera as dificuldades dos estudantes como ponto de partida para os processos de ensino e de aprendizagem adota a avaliação como uma ferramenta que incentiva a reflexão, a compreensão e a autonomia, em vez de simplesmente medir o desempenho de forma estática.

Quanto às funções da avaliação da aprendizagem, tem-se:

- a) *Função diagnóstica*: verificar o perfil inicial do aluno ou do grupo e estabelecer

indicadores que descrevam tanto o patamar de qualidade das aprendizagens no início do processo avaliativo quanto as aprendizagens esperadas;

- b) *Função prognóstica*: prescrever indicadores que revelem as possibilidades de aprendizagens dos estudantes – em aproximação com os indicadores de expectativa resultantes dos diagnósticos –, incluindo atualização contínua e registro dos avanços e superação dos obstáculos;
- c) *Função somativa*: avaliar, selecionar e classificar os resultados, de modo a direcionar medidas em longo prazo, o que implica as subfunções qualificativa, cumulativa e certificativa;
- d) *Função formativa*: orientar, sob a ótica emancipatória e democratizadora, atitudes, saberes e capacidades relacionados a regulação, comunicação e negociação, para facilitar as aprendizagens e o desenvolvimento de processos de análise, síntese e reflexão criativa.

Luckesi (2018), em toda a sua obra, frisa que a avaliação é uma ferramenta para melhorar o processo educacional, visto que ela incentiva a reflexão, a compreensão e a autonomia dos estudantes. O autor defende uma avaliação inclusiva e formativa, que acolha as dificuldades dos estudantes e os motive a avançar. Esteban, por seu turno, argumenta que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, profundamente integrado ao cotidiano escolar, com as imprecisões e imprevisibilidades do ambiente de sala de aula reconhecidas e valorizadas. A sala de aula é, portanto, um lugar de atendimento às singularidades, sem a tentativa de homogeneizar o que é plural.

Para a efetivação da aprendizagem, o ensino também é revisitado com atividades de problematização e criação de situações didáticas diversas que mobilizem o diálogo, a escuta, a leitura e a escrita, relacionando conceitos e situações, resolução de problemas e mobilização de campos conceituais (Cruz, 2021). Na avaliação formativa, que se engendra na raiz mediadora e relacional, temos, então, a aprendizagem autor-

regulativa e significativa.

Neste sentido, a avaliação é emancipatória, haja vista que o foco é simultâneo no professor, no estudante e no saber em ação interdisciplinar. As situações didáticas são criadas diante de erros construtivos, possibilidades e dificuldades, porque o processo é aberto, negociado e inclusivo, em uma construção ativa, qualitativa, participativa e coletiva. Os sujeitos aprendentes têm, nesta perspectiva, a oportunidade da autonomia intelectual e moral; e cada recurso avaliativo objetiva a análise e interpretação da realidade em tela e a tomada de decisões.

### *A relação professor-estudante e a aprendizagem formal*

Para Vygotsky, a interação social e a mediação são elementos centrais do processo educativo. Nesta contextualização, Moraes (2003, p. 210) define mediação pedagógica como "Um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados". O papel do professor, no contexto da avaliação formativa, é atuar como um mediador, criando situações desafiadoras. Este tipo de avaliação promove autonomia intelectual, fortalece vínculos e torna o processo educacional mais humanizado, efetivo e colaborativo entre estudantes e professores(as).

Segundo Luckesi (2018), a avaliação é, por fim, um ato amoroso, através do qual o professor não apenas mensura o conhecimento dos estudantes, mas se engaja em um processo contínuo de acolhimento e suporte, ajudando-os a superar suas dificuldades e a se desenvolverem plenamente. O autor propõe a avaliação integrada ao cotidiano escolar, em um processo dinâmico e participativo.

Na avaliação formativa, os processos metacognitivos de autocontrole e autorregulação negociam sentidos e estabelecem transparência de critérios e metas, porque a intencionalidade é a formação de pessoas abertas às mudanças, solidárias, críticas e democráticas. Para favorecer as aprendizagens, a relação professor-estudante se ancora na orientação, indicação de novas leituras ou explicação das leituras já realizadas,

sugestão de novos processos de investigação, criação de vivências amplificadoras do saber e estimulação de atitudes inerentes à construção do conhecimento – curiosidade, dúvida, diferentes posicionamentos e interpretações sobre um dado e/ou fato, inovação.

Estes pontos parecem-nos distanciados nas situações de retenção, a seguir comentadas.

### *Retenção e insucesso acadêmico: relações com a evasão na Educação Superior*

A retenção, no contexto da Educação Superior, refere-se ao tempo adicional para completar a graduação frente ao tempo de integralização curricular previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). É retido aquele estudante que, em função da não aprovação em alguma disciplina do percurso formativo, mesmo após ter esgotado o prazo fixado como padrão, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na instituição. De acordo com Lima et al. (2019), as retenções ocorrem em decorrência de suspensão, cancelamento/desistência de matrícula ou mesmo repetência/insucesso em uma ou mais disciplinas.

Por sua vez, a evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos (Gaioso, 2005) por diversas causas, como orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras que se tornam obstáculos à permanência na instituição de ensino, falta de perspectiva de empregabilidade e ausência de laços afetivos na universidade. Neste estudo, é entendida como uma das possíveis consequências da retenção acadêmica.

Conforme Prim e Fávero (2013), a retenção, na perspectiva pedagógica, é um dos fatores que antecedem a evasão. Seguindo a mesma linha, os estudos de Campello e Lins (2008) e Silva et al. (2006) afirmam que atrasos na conclusão da graduação podem levar à evasão do estudante. Assim, as duas definições estão intimamente relacionadas, destacando a importância da redução das taxas de retenção para a prevenção de uma das causas da evasão.

Baggi e Lopes (2011) apontam que, no debate

sobre evasão acadêmica na Educação Superior, usualmente se assume a falta de recursos financeiros do estudante como causa principal e/ou única da interrupção dos estudos. Lima et al. (2019) declaram que a complexidade desse fenômeno vai além das informações estatísticas. Em consonância, Silva (2017), ao estudar a retenção e a evasão no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal da Paraíba, indica que elas são determinadas por fatores externos e internos. A respeito dos fatores internos, afirma que estão associados ao curso, como dificuldades nas disciplinas e metodologias dos professores, o que também acreditamos ser fator condicionante do fenômeno apresentado. Outro estudo brasileiro (Adachi, 2009) analisa a evasão dos estudantes em paralelo à retenção na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mostra que "o fraco desempenho do estudante nas disciplinas é outro motivo que tem impacto relevante na evasão".

Apresentamos adiante uma teoria psicossocial como uma das explicações para fenômenos complexos.

### *A Teoria das Representações Sociais e o fenômeno da retenção acadêmica*

Na Teoria das Representações Sociais (TRS), os membros de determinado grupo social firmam relações entre si, em conexão com as dinâmicas históricas e socioculturais que os circunscrevem. Dessa maneira, um objeto representado permite a compreensão das histórias de vida dos sujeitos sociais, bem como das práticas que os guiam. Da mesma forma que os sentidos compartilhados entre os membros de um grupo em relação a um objeto social orientam valores e crenças a respeito do mundo e da realidade, as expectativas e os significados são impregnados da simbologia que acompanha os sujeitos e grupos. Os discursos sobre um objeto social são, portanto, historicamente construídos, foco de debates e disputas nas experiências cotidianas dos grupos.

Segundo Moscovici (1978), na construção da TRS, dois conceitos organizam a comunicação social: a objetivação e a ancoragem. A objeti-

vação é um processo sociocognitivo ativo que materializa uma determinada ideia acerca de um objeto, como meio de impregnar de familiaridade concreta o que é, em princípio, apenas um sentido abstrato. Assim, a objetivação aproxima o objeto pensado (Moscovici, 1978) através de uma construção representacional seletiva, organizando as informações que estavam dispersas e usando para tal um filtro que se articula aos conhecimentos prévios, aos valores culturais e à tradição do objeto em questão.

Na ancoragem, o objeto é associado a um sistema preexistente, que o classifica de acordo com os esquemas sociocognitivos validados pela cultura. Essa malha de significados reveste o objeto e é permeada pelas referências socioculturais e pelos valores já consolidados socialmente. Assim, a ancoragem atribui sentidos ao objeto, articulados e hierarquizados à cultura.

Apresentamos, a seguir, o desenho metodológico da pesquisa.

### **Metodologia**

Para este trabalho, adotamos a abordagem qualitativa, buscando capturar elementos relacionados aos sentimentos, valores e atitudes do objeto de pesquisa. No campo de investigação, a dificuldade encontrada foi o calendário acadêmico, reajustado devido às consequências da pandemia da covid-19. Assim sendo, a coleta de dados ficou curta, e a demora na adesão dos participantes atrasou o desenvolvimento da pesquisa.

- a) *Participantes*: todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após conhecerem os objetivos da investigação e serem informados de que suas respostas seriam confidenciais e anônimas. O critério de inclusão dos participantes foi a aprovação nas disciplinas do primeiro período, que apresentam os maiores índices de retenção acadêmica. Na primeira fase do estudo, houve a aplicação de Testes de Associação Livre de Palavras (TALP) a 104 estudantes dos

segundos períodos de cursos na área das ciências exatas.

- b) *Procedimentos e instrumentos*: nos TALP, as expressões indutoras foram *retenção na universidade, retenção no ciclo básico, o que sinto na reprovação*. Os estudantes escreveram as quatro primeiras palavras que lhes vieram à mente ao lerem as expressões. Essa técnica identifica o campo semântico das representações sociais, possibilitando um acesso rápido e fácil ao universo semântico do objeto de investigação, além da identificação dos elementos centrais e periféricos da representação (Sá, 1996).

Na segunda fase, formaram-se dois grupos focais, com seis participantes cada um, selecionados entre os que entregaram o aceite. Após as instruções acerca da análise realizada dos TALP, os participantes receberam, através de slides projetados, a provocação para o debate coletivo inicial, sobre a *interação de docentes e discentes* e os *processos avaliativos* no curso. As falas durante os encontros foram gravadas nos celulares das pesquisadoras e videogravadas pelo Google Meet.

A análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2016) levou à leitura e releitura das falas produzidas nos grupos focais. Os diálogos foram transcritos, e preparamos protocolos com as recorrências e repetições. Por fim, seguimos o modelo de análise lexical dos conteúdos e procedemos à classificação das palavras e expressões

usadas pelos estudantes.

## Resultados e Discussão

O perfil dos participantes é jovem, na faixa etária de 18 a 25 anos. Estão na primeira graduação e ingressaram na universidade entre os anos de 2016 e 2022. Seu histórico escolar inclui retenção acadêmica em uma ou várias disciplinas. Em função disso, eles(as) não são bloqueados em um único período e cursam disciplinas diversas, principalmente as eletivas ofertadas.

Vejam, a seguir, o que disseram sobre a retenção.

### *Retenção na Educação Superior: sentidos de tristeza e naturalização*

Os estudantes de cursos de Engenharia representaram a retenção com o sentido compartilhado de *"normal, natural, comum na Área II"*, embora a objetivação na *"dimensão afetivo-emocional"* tenha sido mais intensa, com a expressão de sentimentos de *"tristeza, frustração, decepção e fracasso"*. Essa dissonância cognitiva, por um lado, apresenta o "natural" como esperado e, ao mesmo tempo, faz com que experimentem dor e sofrimento. Para alguns estudantes, a *"reprovação é normal, comum"*, estando mais ligada à Área Básica de Ingresso (ABI) e, sobretudo, a algumas disciplinas emblemáticas na retenção, que são marcadores de quem conseguirá ou não seguir no curso.

**TABELA 1** - Palavras mais evocadas nos TALP para a expressão indutora "Retenção/Reprovação na universidade"

<p><b>Retenção/Reprovação na universidade</b></p>	<p><b>35 Tristeza.</b> <i>Ansiedade, Angústia, Estresse, Medo, Desmotivador, Desânimo, Cansaço;</i>  <b>24 Frustração.</b> <i>Decepção, Fracasso, Insegurança, Atraso, Incapacidade;</i> <b>19 Normal.</b>  <i>Comum, Poucas pessoas não reprovam, Frequente, Orgulho de reprovar, Todo mundo reprova, Em ciências humanas é fácil não reprovar, Faz parte, É a vida, Sempre acontece, Pode acontecer com todo mundo;</i> <b>12 Área II</b> <i>Ciclo básico, Cálculo, Física, Álgebra linear, Química, Geometria, Ausência de liberdade de cátedra no ciclo básico</i></p>
---	--

Encontramos um cenário com 95,3% dos participantes da pesquisa em situação de retenção e com sentimentos destrutivos de sua autoestima. Em relação à retenção, objetivaram *"o sentimento*

*de frustração, inferioridade intelectual, estresse, tristeza, perda de tempo"*, questionando a própria capacidade de aprender, como mostra a Tabela 2 a seguir.

**TABELA 2** - Palavras ou expressões nos TALP associadas ao termo indutor "Na retenção/reprovação me senti"

<b>Na retenção/ reprovação me senti</b>	<p><b>32 Frustrado</b>, <i>Decepcionado, Humilhado, Envergonhada, Desmotivado, Cansado, Desestimulado, Exausto, Fadigado, Sem vontade de continuar o curso, Sem ânimo para ir às aulas, Fracassado, Invalidado, Sem saber como melhorar, Desacreditado</i>; <b>30 Inferior</b>, <i>Incapacidade, Inapto, burro, Sem inteligência, Sem conseguir aprender, Insuficiente, Fraca, Idiota, Péssimo... Um lixo, Zero à esquerda, Preguiçosa, Pior que os outros</i>; <b>15 Estressado</b>, <i>Angústia, Nervoso, Ansioso, Choque, Preocupada, Mal, Com raiva, Irritado</i>; <b>12 Triste</b>, <i>Desgostoso, Deprimido, Desesperança, Chateado, Sozinho, Impotência, Culpado, Vazio</i>; <b>11 Perda de tempo</b>, <i>Esforço em vão, Como se meu esforço tivesse sido jogado fora, Perdendo tempo, No lugar errado, Deslocado em relação aos outros alunos do curso, Injustiçado, Enganado, Atrasada</i>;</p> <p><b>3 Em dúvida, Pensativa, Reflexiva</b>; <b>3 Conformada, Normal, Superado</b></p>
---	--

Na análise das expectativas acadêmicas, Soares et al. (2018, p. 209) afirmam que

o confronto com os desafios reais apresentados pelas vivências do Ensino Superior conduz a um reajustamento das expectativas iniciais dos alunos no primeiro ano do curso. Assim, as expectativas dos universitários parecem sofrer algum tipo de evolução ao longo do tempo. De todo modo, parecem-nos ter clareza de que a retenção se constitui como uma porta para a evasão.

Os sentimentos podem se tornar gatilhos para situações dramáticas em relação à saúde mental, pelo intenso sofrimento que provocam, como expresso no grupo focal por um estudante com o desejo de terminalidade da vida por ter a retenção no seu currículo: "*cogitei até colocar um fim em tudo*" (Discente, Engenharia Civil).

### *As vozes dos discentes das Engenharias sobre avaliação e retenção: autoritarismo, distanciamento do ensino, pressão emocional*

Os estudantes apresentaram respostas mais longas e fundamentadas e se mostraram mais críticos, seguros e enfáticos sobre o vivido nas avaliações. Grande parte deles apontou que, na Área II, a avaliação é tradicional, e as objetivações apareceram em "*relações assimétricas, distantes da realidade dos assuntos ministrados em sala de aula, verticalizadas e autoritárias*".

Nos grupos focais, os discentes detalharam que a avaliação é problemática. Uma parte intro-

jetou a narrativa construída pelo mercado privado da educação, de que há um distanciamento entre o saber acadêmico das universidades e o saber exigido no mundo do trabalho: "*avaliações muito distantes da nossa realidade de trabalho*". Outra parte citou o desconforto nas relações interativas professores-estudantes nas situações avaliativas, mediante a ancoragem simbólica "*pressão emocional que sentem e sofrem*", descrevendo como é esse sofrimento:

*"é sempre um período de muito estresse físico e mental"* (Discente, Engenharia Química).

*"muita ansiedade e desmotivação"* (Discente, Engenharia Biomédica 2).

*"Muito pressionado, há professores que falam durante a prova apressando os alunos, sinto que não tenho bom rendimento por conta dessa pressão"* (Discente, Engenharia de Controle e Automação).

Além das interações professor-estudante inadequadas, que provocam desconforto, mal-estar e adoecimento emocional, os alunos relataram o despreparo dos docentes em relação ao processo avaliativo. Assim, a avaliação se torna o instrumento de poder do(a) docente: "*Embora importantes, em muitas das provas, era visível que a intenção não era testar o conhecimento do aluno, mas sim fazer uma prova realmente difícil*" (Discente, Engenharia Biomédica 3).

Os participantes também discutiram sobre práticas reprodutivistas, instrumentos avaliativos e correções inadequados e distanciados do que é ensinado em sala de aula:

*"a avaliação muitas vezes é totalmente desconhecida com o conhecimento da disciplina"* (Discente, Engenharia Eletrônica).

*"na área 2, era algo muito robótico, monótono e repetitivo"* (Discente, Engenharia Biomédica 3).

*"avaliações que não condizem com o assunto ministrado"* (Discente, Engenharia Química 2).

*"dificuldades com a correção dos professores"* (Discente, Engenharia Química 3).

*"as aulas não acompanham o nível da avaliação, não é confortável tirar dúvidas"* (Discente, Engenharia Biomédica 2).

Na visão dos estudantes, o processo de aprendizagem não é considerado, e só o produto importa; todavia, nem as correções nem o ensino ministrado são compatíveis com o que é ensinado. Pareceu-nos que os docentes acreditam na prova como o único recurso de validação do conhecimento produzido.

Essa concepção é refletida no caráter classificatório, que, para Hoffmann (2008), não contribui para a construção dos conhecimentos e das aprendizagens e, por conseguinte, não favorece a superação dos erros. No respaldo teórico a essas afirmações, Neto e Aquino (2009, p. 4) caracterizam a avaliação classificatória como uma ferramenta que "indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação".

De acordo com o que foi explicitado pelos sujeitos da pesquisa, o erro assume o papel de castigo, em vez de fazer os professores analisarem se o planejamento, o programa e os recursos são adequados/inadequados para a aprendizagem. Alguns estudantes, entretanto, evocaram palavras otimistas em relação à avaliação: *"profissionais, educativas, horizontais e com diversidade de instrumentos"*. O que diferencia os dois enfoques é a etapa formativa, pois a avaliação negativa e inadequada é relacionada ao ciclo básico, enquanto a perspectiva otimista e adequada é associada ao ciclo profissional.

*"No ciclo profissional do curso de Engenharia de Energia, as avaliações são excelentes. Além das provas, contamos com relatórios de atividades práticas, listas de exercícios e seminários que*

*servem para avaliar o aluno de diversas formas diferentes"* (Discente, Engenharia de Energia).

*"Já quando entrei no ciclo profissional, os professores são mais compreensíveis com a situação dos alunos, e o foco maior das avaliações é julgar se o aluno realmente está aprendendo a matéria, e qual seria o seu ponto que precisa ser melhorado"* (Discente, Engenharia Biomédica 3).

*"uns processos como seminários e projetos são bem mais vantajosos, em termos de aprendizado e, por isso, prefiro disciplinas nesse formato. Não acredito que provas realmente avaliem o seu conhecimento, pois você pode não estar bem no dia da prova, estar nervoso, doente, depende muito das circunstâncias"* (Discente, Engenharia Mecânica).

Na análise dos extratos, percebemos um tipo de avaliação no início da graduação na ABI e outro no curso profissional. Conforme Cruz et al. (2015), a boa avaliação integra os processos de ensino e de aprendizagem, relaciona-se com a estrutura e a dinâmica do contexto, inclui a gestão e a proposta curricular, abrange processos e práticas, critérios de fidedignidade, pertinência e justiça.

### *Processo interativo professor(a)-estudante: mediação ou caminho para retenção?*

Quanto às *interações professor-estudante e suas relações com a avaliação da aprendizagem*, encontramos ambiguidades. Ora apontou-se uma interação professor-estudante verticalizada e/ou inexistente, distante, no caso dos professores do ciclo básico; ora se criticaram as fragilidades pedagógicas dos docentes do ciclo profissional:

*"Péssimo. Do meu departamento, zero"* (Discente, Engenharia Química 4).

*"Nos primeiros períodos, é péssima, porque é Área II, e os professores são mais distantes"* (Discente, Engenharia Química).

*"A interação é quase inexistente, e isso prejudica o aluno. No geral, não é bom, muitos professores infernizam os alunos"* (Discente, Engenharia de Materiais).

*"Pouca a nenhuma interação. Nosso regime universitário – mesmo o mais recente – é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantém uma distância olímpica. Depende do professor, mas na Área II costuma ser bem distante"* (Discente, Engenharia Civil 2).

No ciclo básico da Área II, segundo os estudantes, a maioria dos professores mantém rela-

ções abusivas e exercem constantes pressões psicológicas, transformando a vida estudantil na representação social do "inferno". Essa objetivação é ancorada no sentido da avaliação como "propriedade do docente", ou seja, tem o poder simbólico de "direito divino dos deuses do Olimpo sagrado".

Outra fala no grupo focal explicita as tensões na relação. Ao mesmo tempo que reforça a ideia do distanciamento e da relação pouco acessível com os docentes, expõe fragilidades didático-pedagógica dos professores, desprovidos de formação pedagógica para outro nível de interação:

*"Horível, os professores possuem um ego inflado, e a comunicação é extremamente difícil, pois são inacessíveis. Mesmo os que possuem uma certa 'acessibilidade', a figura que eles transparecem impõe medo nos alunos. Além disso, muitas vezes, os professores são bacharéis e não possuem afinidade com o ensino. Estão ali por conveniência e porque passaram no concurso, não têm o mínimo de um mestrado na área de educação"* (Discente, Engenharia Elétrica).

A despeito de todo o sofrimento inicial na ABI, os discentes falaram da interação professor-estudante saudável nas disciplinas do ciclo profissional. A descrição é de uma "prova de fogo", ou seja, a aprovação na ABI valida o pertencimento profissional:

*"Os que são do departamento de Engenharia de Alimentos são bastante solícitos e compreensivos, possibilitando uma melhor interação, coisa que não acontece com boa parte de professores de outros centros"* (Discente, Engenharia de Alimentos).

*"No ciclo profissional do curso de Engenharia de Energia, os professores e alunos possuem interações harmoniosas e respeitadas, tudo é acordado para que todos saiam beneficiados"* (Discente, Engenharia de Energia).

Apareceram, ainda, outras questões didático-pedagógicas que se interpõem à aprendizagem e aos resultados da avaliação, tais como o "gosto pela docência". Os discentes diferenciam os professores que ensinam para os estudantes aprenderem — "o grupo de professores é dividido, como em qualquer outro curso: professores que realmente gostam de ensinar e sentem prazer no que fazem, ajudando os alunos e fazendo questão de ver o aprendizado" — dos que são omissos —

"só dão a aula mesmo".

Para outros estudantes, o despreparo pedagógico leva os docentes, muitas vezes, a cometer equívocos na prática. Um exemplo são os prazos inviáveis para realização de tarefas: "Boa parte dos professores tem uma ótima interação com os alunos, estão sempre dispostos a tirar dúvidas e são compreensivos, mas uma minoria é complicada para lidar e, muitas vezes, passa atividades que não podem ser concluídas no prazo" (Discente, Engenharia Cartográfica).

Ficou evidente que os processos interativos professores-estudantes não são homogêneos. O sistema de ranqueamento da ABI, as concepções educacionais tradicionais, que colocam os professores como únicos com conhecimento e sem papel mediador, e as perspectivas de avaliação como mensuração e punição foram pontos recorrentes nas falas dos estudantes nos grupos focais:

*"Por parte dos professores associados à Área 2, sinto que o sistema de ranqueamento da ABI atrapalha um pouco a comunicação entre as partes; já quanto aos professores do Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), a não pressão proveniente do não ranqueamento permite uma melhor comunicação"* (Discente, Engenharia Civil 3).

*"Encontramos professores que gostam de ensinar e criar vínculos com os alunos, mas também professores que veem o alto índice de reprovação em suas disciplinas como uma forma de troféu"* (Discente, Engenharia Civil 4).

Assim, a partir dos processos avaliativos, vimos o acirramento da cultura do ranqueamento, geradora de relações interpessoais distantes. Além disso, a competitividade, elemento estruturante da sociedade e do mundo do trabalho, promove, no ciclo básico das Engenharias, relações pouco saudáveis, que fortalecem na universidade a cultura individualista e não colaborativa.

## Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as representações sociais da retenção acadêmica elaboradas por universitários de cursos de Engenharia de uma universidade pública, haja vista a grande ocorrência do fenômeno nessa área de formação, em especial no ciclo

básico. Na investigação, estabelecemos como objetivos específicos conhecer os sentidos da retenção acadêmica segundo os estudantes, cotejar a situação de retenção com os processos avaliativos e analisar as repercussões dos processos interativos entre docentes e discentes na construção dos sentidos compartilhados acerca da retenção acadêmica.

Adotamos a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica da investigação e suporte para a compreensão dos significados elaborados e compartilhados pelos sujeitos sociais em relação a objetos polêmicos e polissêmicos. Para nos ajudar a refletir sobre a temática desta pesquisa, trouxemos estudos de Lima et al. (2019), que discorrem sobre a complexidade da retenção; de Prim e Fávero (2013), que pontuam a retenção como uma das razões que antecedem a evasão acadêmica; além de Silva (2017), Hoffmann (2008) e Hattie (2012), que tratam da avaliação formativa, perspectiva assumida pelo presente estudo.

Percebemos que os contextos institucional e pedagógico são fortes potencializadores da retenção nos cursos de graduação em Engenharia, pois encontramos práticas avaliativas tradicionais, classificatórias, verticalizadas, robóticas, monótonas, repetitivas e autoritárias, implicando a representação de *naturalização e sofrimento* pelos alunos. No ciclo básico, existe uma barreira, pois a concepção do ensino é de transmissão dos conhecimentos para memorizar, internalizar e repetir, estratégias definidas por Freire (2005) como educação bancária. Dessa maneira, a avaliação é representada como a *vilã* de processos interativos saudáveis. No ciclo profissional, contudo, a relação docente-discente se apresentou de forma diferente: harmoniosa, respeitosa e próxima, portanto produz o sentido simbólico de *parceria*.

A permanência dos altos indicadores de retenção no ciclo básico e sua relação com a educação bancária sinalizam a necessidade de mudanças a fim de diminuir as sucessivas e persistentes reprovações nos cursos analisados. Assim, concluímos que a retenção acadêmica

exige um panorama muito mais amplo do que a perspectiva analítica fundamentada apenas em índices e números interpretativos — se houve ou não aprendizagem. Contextos internos e externos, institucionais e pessoais que atravessam os aspectos avaliativos, pedagógicos e cotidianos do ato educativo precisam ser analisados, bem como os aspectos relacionais e subjetivos que compõem o fenômeno da retenção.

Além desses fatores subjetivos, um aspecto institucional importante é a formação continuada, um direito do docente ao seu desenvolvimento como educador, sobretudo daqueles sem preparo pedagógico e responsáveis pela formação profissional de novas gerações. Esta política formativa seria, a partir dos resultados apresentados na pesquisa, uma estratégia a ser adotada para iniciar a superação das fragilidades pedagógicas docentes.

Considerando a complexidade dos atos de ensinar e de aprender, entendemos que a avaliação da aprendizagem, suas concepções, seus instrumentos e procedimentos não podem ser meios de controle e ranqueamento, como tem ocorrido mais recentemente em cursos da Educação Superior. Notadamente, sob a perspectiva da interação professor-estudante, a avaliação configura-se como promotora da curiosidade, da dúvida e da humanização, portanto leva à autoria e ao compromisso ético na formação qualificada das novas gerações profissionais.

## Referências

- Adachi, A. A. C. T. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. [Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). Avaliar para conhecer, examinar para excluir (Chaves, M. S. Trad.). Artmed.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Baggi, C. A. D. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(2), 355-374. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Campello, A. V. C., & Lins, L. N. (2008) Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. In *Anais do 28º Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, p. 1-13. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008\\_TN\\_STO\\_078\\_545\\_11614.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_078_545_11614.pdf)
- Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 211-228. <https://doi.org/10.17979/riepe.2021.8.2.8705>
- Cruz, F. M. L., Monteiro, C. E. F., & Carvalho, C. (2015). Representações Sociais da Avaliação da Aprendizagem na Formação Inicial de Professores nas Licenciaturas [Resumo]. In Associação de Estudos e Investigação em Educação (Ed.). *Livro de Resumos: XXII Colóquio da AFIRSE – Diversidade e complexidade da avaliação em Educação e Formação: Contributos da Investigação* (pp. 509-510). Afirse Portugal.
- Cruz, F. M. L. (2021). Acompanhamento da aprendizagem: da avaliação reprodutora à avaliação construtiva. In A. K. Moraes, & S. P. F. Ataíde (Orgs.), *Reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico* (pp. 509-510). Universitária UFPE.
- Dados e Estatísticas de Cursos Superiores (2024). *República Portuguesa* [Banco de dados]. <https://infocursos.medu.pt/>
- Esteban, M. T. (2005). *Escola, Currículo e avaliação*. Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (42a ed.). Paz e Terra.
- Gaioso, N. P. L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Education, Biology.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- Instituto Semesp (2014). *Mapa do Ensino Superior no Brasil* (14a ed.). <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-14/>
- Lima, P., Bisinoto, C., Melo, N. S., & Rabelo, M. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 157-178. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701431>
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (12ª ed.) Cortez.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5mg7DHykhL5pM5tXzj/?format=pdf&lang=pt>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (Cabral, Á. Trad.). Zahar.
- Neto, A. L. G. C., & Aquino, J. de L. F. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, 25(2), 223-240. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Prim, A. L., & Fávero, J. D. (2013). Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Indústria*, 53-72. <https://doi.org/10.18624/e-tech.voio.382>
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink, (Org.), *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 341-416). Brasiliense.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Silva, R. R. de C. M., Mainier, F. B., & Passos, F. B. (2006). A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(51), 261-277. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200008>
- Silva, G. S. (2017). *Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&tlng=pt)
- Vygotsky, L. (2007). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.

---

### Fátima Maria Leite Cruz

Professora titular do DPSIE/UFPE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Graduada em Psicologia pela UFPE. Mestre e doutora em Educação pela mesma universidade. Estágio pós-doutoral na Universidade Estácio de Sá (RJ). Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES), Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em formação de professores e Psicologia na educação (NUFOPE).

---

### Bruno de Brito Silva

Professor substituto do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) do Centro de Educação da UFPE. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Psicologia Social pela UFS, com período sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Psicologia pela UFRGS, com período sanduíche na University College London (UCL). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Dinâmica das Relações Familiares (UFRGS).

---

### Carolina Fernandes Carvalho

Professora associada do Instituto de Educação da ULISBOA e investigadora integrada na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) da mesma universidade. Licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA). Doutora em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, na ULISBOA.

---

### Lygia Maria Valença de Carvalho

Graduada em Pedagogia pela UFPE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na mesma instituição. Professora da Educação Básica.

---

### Endereço para correspondência

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Avenida Acadêmico Hélio Ramos, S/N  
Cidade Universitária, 50670-901  
Recife, PE, Pernambuco

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*