



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA



THALIA AMANDA ABADIA

**O 'deu branco' na formação inicial de professores/as de Química**

Ituiutaba  
2024

THALIA AMANDA ABADIA

**O 'deu branco' na formação inicial de professores/as de Química**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à Comissão Avaliadora como parte das exigências do Curso de Graduação em Química: Licenciatura do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Monteiro Rigue

Ituiutaba, 2024



### ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	103027 LN - Curso de Graduação em Química Grau Licenciatura				
Defesa de:	GQI108 Trabalho de Conclusão de Curso				
Data:	04/11/2024	Hora de início:	14:00h00min	Hora de encerramento:	15:00h35min
Matrícula do Discente:	21911QMI220				
Nome do Discente:	Thalia Amanda Abadia				
Título do Trabalho:	O 'deu branco' na formação inicial de professores/as de Química				

A carga horária curricular foi cumprida integralmente?  Sim  Não

Ao quarto dia do mês de novembro do ano de 2024 foi realizada a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso da discente Thalia Amanda Abadia, sob matrícula 21911QMI220, do Curso de Graduação em Química, Grau Licenciatura, no componente curricular GQI108 Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: "O 'deu branco' na formação inicial de professores/as de Química".

Reuniu-se no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba - MG, os membros da Comissão Avaliadora, assim composta: Prof. Dr. Tiago Amaral Sales (ICENP-UFU/Pontal), Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natália Batista Peçanha (ICHPO-UFU/Pontal) e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda Monteiro Rigue (UFU), orientadora da estudante.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda Monteiro Rigue, apresentou a Comissão Avaliadora e a estudante, agradeceu a presença do público e concedeu à estudante a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da estudante e o tempo de arguição e resposta foram realizados conforme as normativas do curso de Química.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos avaliadores, que passaram a arguir a estudante. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a comissão, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a estudante:

(X) Aprovada Nota [100]

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e aprovada foi assinada pelos membros da Comissão Avaliadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Monteiro Rigue**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2024, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Amaral Sales, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2024, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Batista Peçanha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2024, às 21:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5840679** e o código CRC **E334EC5C**.

**Referência:** Processo nº 23117.074647/2024-41

SEI nº 5840679

## **DEDICATÓRIA**

Para Leidiana Marcineia Abadia, Juarez Mendes de Medeiros, Yasmin Vitoria, Dienifer  
Abadia Mendes de Medeiros e Leonardo Henrique Da Silva Marques.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram de maneira significativa para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso. A trajetória acadêmica foi repleta de obstáculos e não teria sido possível sem o suporte e o estímulo dessas pessoas em minha vida.

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder saúde e força necessária para superar as dificuldades enfrentadas.

Aos meus pais, Leidiana e Juarez, e à minha irmã, Dienifer Abadia, pelo apoio incondicional. Sem eles, este momento seria inalcançável diante de todas as circunstâncias.

Agradeço também à minha filha, Yasmin Vitória, por compreender minha ausência em momentos específicos.

Ao meu namorado Leonardo, pela presença e apoio nesta etapa final, obrigado por estar ao meu lado.

Aos meus colegas de classe, as minhas amigas Vanessa e Mariane e, em especial, à minha amiga Ciliana, pela assistência oferecida ao longo dessa jornada desafiadora.

Aos professores e professoras do curso de Química, por todo o conhecimento compartilhado. Em particular, à minha orientadora, Fernanda, pela dedicação exemplar, pela paciência incansável e pelo suporte constante ao longo deste trabalho.

Cada uma dessas pessoas foi essencial para o sucesso deste trabalho, e sou profundamente grata pelo apoio sincero e pela confiança depositada em mim. Obrigada por fazerem parte desta conquista significativa em minha vida.

## EPÍGRAFE

Uma outra ciência é possível, mas ela exige a rebelião contra o conjunto dos meios pelos quais as instituições atuais desencorajam estudantes e pesquisadores a fazer "más perguntas", perguntas que não fazem "avançar o conhecimento" porque questionam o sentido do que lhes foi ensinado, do que é privilegiado, do que é negligenciado ou desprezado (Stengers, 2023, p. 17).

## RESUMO

Este trabalho visa criar histórias que tramam e ficionam situações de bloqueio enfrentadas por estudantes durante situações avaliativas, popularmente conhecidas como o ‘deu branco’, e seu impacto na formação inicial de professores/as de Química. A partir da premissa da fabulação especulativa de Donna Haraway (2023) e das escrevivências de Conceição Evaristo (2020), o foco do estudo baseado nas filosofias da diferença está em criar histórias que estão no entorno do fenômeno do ‘deu branco’ no contexto universitário. A partir do trabalho de pesquisa e da construção da fundamentação teórica, emerge que procedimentos avaliativos que privilegiam provas atrelados às pressões acadêmicas, o estresse, a ansiedade, o medo e a insegurança frequentemente contribuem para as situações de ‘branco’, prejudicando o/a estudante no processo de aprendizagem. As histórias criadas no estudo (O seminário; A fórmula Química; Ensino Médio; A escolha da língua estrangeira no Enem; Infinitos desafios; Experiências educacionais; Voando Além das Inseguranças: A Jornada de Florzinha na Graduação; Reunião escolares; Entre o Domínio e o Branco; O Brilho da Coragem; O Desafio do TCC: A Jornada de Lena Peixinha na Graduação) recorrem à fabulação e à criação ficcional para evidenciar as sutilezas e complexidades que habitam a formação inicial de professores e professoras de Química, destacando como as experiências e os desafios enfrentados por estudantes muitas vezes permanecem invisíveis e imperceptíveis no contexto universitário. Com tal movimento criativo é possível identificar a relevância de repensarmos os instrumentos avaliativos empregados no contexto da formação docente, além da forma como são implementados, considerando que eles produzem efeitos diretos nos corpos e vidas dos/as futuros/as profissionais da educação. Ademais, há urgência de pensarmos o fenômeno do ‘deu branco’ como algo que precisa de atenção no âmbito da própria formação docente, já que diz respeito à coletividade e múltiplas subjetividades docentes que estão em formação e, futuramente, atuação profissional nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores/as de Química; Histórias; Avaliação.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo crear historias que tracen y ficcionalicen situaciones de bloqueo a las que se enfrentan los estudiantes durante situaciones de evaluación, conocidas popularmente como el “espacio en blanco”, conocidas popularmente como el 'blanco' y su impacto en la formación inicial del profesorado de Química. A partir de la premisa de la fábula especulativa de Donna Haraway (2023) y los escritos de Conceição Evaristo (2020), el foco del estudio basado en las filosofías de la diferencia es crear historias que rodeen el fenómeno del 'quedarse en blanco' en el contexto universitario. Del trabajo de investigación y construcción de la fundamentación teórica se desprende que los procedimientos de evaluación que privilegian las pruebas vinculadas a presiones académicas, estrés, ansiedad, miedo e inseguridad contribuyen muchas veces a situaciones 'en blanco', perjudicando al estudiante en el proceso de aprendizaje. Las historias creadas en el estudio (El seminario; La fórmula de la Química; La escuela secundaria; La elección de una lengua extranjera en Enem; Infinitos desafíos; Experiencias educativas; Volando más allá de las inseguridades; El viaje de Florzinha hacia la graduación; Encuentros escolares; Entre Dominio y Branco; O Brilho da Couragem; El desafío de TCC: El viaje de graduación de Lena Peixinha) utilizan fábulas y creación ficcional para resaltar las sutilezas y complejidades que habitan la formación inicial de los profesores de Química, destacando cómo las experiencias y los desafíos que enfrentan los estudiantes a menudo permanecen invisibles y imperceptible en el contexto universitario. Con tal movimiento creativo, es posible identificar la relevancia de repensar los instrumentos de evaluación utilizados en el contexto de la formación docente, además de la forma en que se implementan, considerando que producen efectos directos en el cuerpo y la vida de los futuros profesionales de la educación. Además, se destaca la urgencia de pensar el fenómeno del 'blanco' como algo que necesita atención en el ámbito de la propia formación docente, en lo que concierne a las subjetividades colectivas y múltiples de los docentes que se encuentran en formación y, en el futuro, al desempeño profesional en el ámbito educativo. instituciones.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores de Química; Historias; Evaluación.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Questões que importam.....	33
---	----

# SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO .....	12
2-HORIZONTES TEÓRICOS .....	14
2.1- A avaliação e as situações de ‘branco’ na formação .....	14
2.2-Estresse e ansiedade .....	18
2.3-Memória e esquecimento .....	20
2.4 Formação inicial de professores/as de Química e a avaliação.....	22
3-PERCURSO METODOLÓGICO .....	30
4-ESTÓRIAS.....	33
4.1 O seminário .....	34
4.2 A fórmula química.....	35
4.3 Ensino Médio.....	36
4.4 A escolha da língua estrangeira no Enem.....	37
4.5 Infinitos desafios .....	38
4.6 Experiências educacionais .....	39
4.7 Voando Além das Inseguranças: A Jornada de Florzinha na Graduação .....	41
4.8 Premiações.....	42
4.9 Entre o Domínio e o Branco .....	43
4.10 O Brilho da Coragem.....	44
4.11 O Desafio do TCC: A Jornada de Lena Peixinha na Graduação.....	45
5-TRAMANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
6- REFERÊNCIAS .....	49

# 1-INTRODUÇÃO

Esta monografia, apresentada ao curso superior de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, possui como temática central as situações de bloqueio enfrentadas por estudantes durante atividades avaliativas, o famoso ‘deu branco’ e como ele se desdobra no contexto da formação inicial de professores e professoras de Química. Segue a premissa da fabulação especulativa de Donna Haraway (2023), com vistas a mundificar os múltiplos e complexos fatores que estão no entorno do fenômeno conhecido como ‘deu branco’ durante o processo de formação universitária.

O estresse, a ansiedade, o medo e a insegurança normalmente aparecem quando se está vivendo uma situação avaliativa. Logo, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o ‘deu branco’ será o ponto de partida da proliferação de pensamentos que colocam em movimento os bloqueios e as sensações frequentes que aparecem durante situações avaliativas e que podem estar associados a questões de saúde mental, pressões, sobrecargas de trabalho e aos efeitos do estresse fortemente relacionados com os engendramentos do neoliberalismo contemporâneo que tem afetado os espaços de formação na universidade.

A justificativa de busca desta temática está relacionada às experiências vivenciadas pela autora da monografia, em que pode testemunhar e vivenciar múltiplos desafios atrelados a situações avaliativas. Durante esse período, foi possível se deparar com o ‘deu branco’ em momentos cruciais, como exames e apresentações, e tomou relevo como isso pode ser paralisante e prejudicial para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Da mesma forma, de uma série de relatos de situações que a mesma teve a oportunidade de escutar/presenciar enquanto frequentava o ambiente de formação inicial docente, o que vem ao encontro de muitas das experiências que já havia tido a chance de vivenciar.

Logo, o objetivo geral deste TCC é criar estórias que dão relevo e fabulam especulativamente o ‘deu branco’ em situações avaliativas que atravessam a vida acadêmica de estudantes durante a formação inicial docente em caráter superior. Além disso, será arregimentada uma escrita reflexiva de fundamentação teórica que foca nas avaliações, no ‘deu branco’, na ansiedade e no estresse, além de memória e esquecimento, sem deixar de tratar da formação inicial de professores/as de Química.

O ‘deu branco’ muitas vezes está vinculado ao estresse, ansiedade, medo, insegurança e outros fatores psicológicos, sociais e coletivos, afetando diretamente na habitação e no

processo de formação inicial de professores/as, especialmente de Química<sup>1</sup>. Por conta disso, ele será o tema central do TCC.

Para tanto, o texto encontra-se subdividido em quatro seções, a saber: a) fundamentação teórica, em que serão discutidos aspectos fundamentais relacionados à avaliação e situações de branco na formação inicial de professores/as de Química, as interrelações com o estresse, ansiedade, memória e esquecimento; b) percurso metodológico, em que delineamos a abordagem metodológica do estudo, inspirada nas produções de Donna Haraway (2023); c) Na seção ‘Estórias’, serão apresentadas as fabulações especulativas que tratam das situações de branco na formação de professores/as de Química; d) por fim, na seção tecendo considerações finais serão traçadas as principais compreensões que emergem da criação, tendo em vista o fenômeno do ‘deu branco’ em atividades avaliativas.

---

<sup>1</sup> É importante considerar que, embora o foco do texto esteja em tensionar situações vivenciadas por estudantes de Química, estas também podem acontecer em meio a outros cursos de formação docente.

## 2 - HORIZONTES TEÓRICOS

### 2.1- A avaliação e as situações de 'branco' na formação

No contexto contemporâneo, o processo de avaliação é um componente admitido como essencial no contexto da educação escolar e universitária, considerando-a como uma ferramenta estratégica para compreender e qualificar as práticas educativas. Conforme escreve Ione Silva (2018),

Avaliar é diagnosticar visando à superação de falhas durante o processo e a melhoria contínua das suas atividades possibilitando verificar se a instituição está ou não atingindo os objetivos propostos para a formação de profissionais. A avaliação deve ocorrer durante todo o período letivo e ser uma exigência pedagógica com propósito formativo e não apenas como um momento isolado e delimitado por um espaço temporal burocraticamente estabelecido (p. 07).

Avaliar não é um processo simples, é um processo complexo que requer a consideração de diversos fatores. Isso inclui a definição clara do que está sendo avaliado, os métodos e critérios utilizados e o contexto no qual a avaliação ocorre. Os estudos de Samoara Luz e Herivelto Moreira (2022) destacam que “A avaliação nas instituições brasileiras de ensino superior segue, em linhas gerais, o modelo tradicional de ensino” (p. 3). Esse modelo caracteriza-se por métodos de avaliação que podem incluir provas escritas, trabalhos individuais, apresentações orais e outros formatos que têm sido tradicionalmente utilizados ao longo do tempo nas escolas e instituições de ensino superior.

Conforme Tiago Sales, Fernanda Rigue e Franklin Dutra-Pereira (2024), “[...] as avaliações apresentam, geralmente, estruturas rígidas e normativas, formas fixas de pensamento e hierarquias estabelecidas na construção do conhecimento, além de sistemas de controle e repetições de comprovações” (p. 08). Além disso, esta observação enfatiza que, apesar das mudanças e das discussões sobre inovação e novas abordagens de ensino e aprendizagem que estão em voga, as estratégias de avaliação ainda refletem uma continuidade com os métodos estabelecidos. Normalmente as atividades avaliativas privilegiam a capacidade de decorar/memorizar:

A capacidade de memorização, de repetição, ainda é verificada por meio de testes de múltipla escolha ou de atividades que exigem a repetição, a transcrição de pensamentos, conceitos, fatos, roteiros de execução, sempre com base no ponto de vista de que o que foi transmitido pelo professor ou o que consta na literatura é correto e indiscutível (Luz; Moreira, 2022, p. 4).

Benigna Villas Boas (2005) critica a avaliação que se limita a função tradicional, ele defende uma avaliação que vá além desses aspectos, enfatizando a importância de uma

avaliação que seja formativa e que esteja atrelada à superação da crença de que a avaliação existe apenas para que busque “[...] dar nota e aprovar e reprovar o aluno (...)” (p. 292-293). A proposta de Villas Boas (2005) é que a avaliação seja uma ferramenta que promova o desenvolvimento integral dos/as estudantes, ultrapassando a crença da memorização de conteúdos fixos, estanques e descolados de uma formação estudantil integral.

Segundo apontam Sales, Rigue e Dutra-Pereira (2024) participar de uma avaliação vai muito além do simples ato de responder perguntas. É como entrar em um campo de batalha, onde diversas facetas de nossas vivências são testadas. O corpo enfrenta uma série de desafios, desde a postura desconfortável na cadeira até o controle dos impulsos mais básicos, desenhando-se como “[...] um intrincado espetáculo, onde verdades se entrelaçam em uma rede complexa de moldes e encaixes” (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 08). A capacidade de raciocínio lógico é desafiada pela ansiedade, que pode paralisar e/ou deixar o estudante inquieto. A mente, sobrecarregada, pode se perder em meio a todos os sentimentos e percepções que invadem. Em se tratando especificamente das avaliações do tipo prova, é possível refletir que:

Fazer uma prova é, então, colocar várias capacidades literalmente à prova: o corpo, os movimentos do pensamento, a vontade de ir ao banheiro, a fome, a ansiedade, a sede, o medo, os sonhos, os desejos, as percepções do mundo, a confusão. Em meio a tudo isso, às vezes alguns afetos tornam-se incontroláveis: esquecemos o que precisávamos naquele momento, e vai tudo ‘buraco abaixo’ (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 14).

Essa interação entre o controle emocional e o desempenho cognitivo revela a complexidade da experiência de fazer uma prova. Cada fator - desde as demandas corporais essenciais até as emoções intensas de incerteza e desejo - impacta a execução e, em diversas situações, é determinante para a noção de êxito e/ou fracasso, já que se está tratando de uma ‘noção de verdade’ vinculada aos domínios do conhecimento científico (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024).

No contexto universitário é frequente a presença de situações avaliativas que entrelaçam fatores emocionais e cognitivos que impactam o desempenho da escrita por parte dos/as estudantes, como é o caso de provas, resenhas, resumos, artigos, pesquisas, entre outros instrumentos avaliativos. Conforme destacado por Maria Ávila Dos Santos Sá e Maria Souza Almeida (2014), “Em nosso cotidiano, deparamo-nos, cada vez mais, com as dificuldades dos alunos em se expressar pela escrita” (p. 130), por isso tal prática é um elemento que merece atenção e que pode ser explorado no contexto universitário. Aspectos como a falta de prática, a ansiedade diante da exposição pública de ideias, as deficiências na compreensão do conteúdo e

a estruturação coerente de pensamentos podem ser dificuldades que prejudicam a escrita acadêmica (Ávila Dos Santos Sá; Souza Almeida, 2014). Para mitigar essas dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes na escrita acadêmica, Ávila Dos Santos Sá e Souza Almeida (2014) sugerem que é essencial compreender a relação entre a ansiedade e o fenômeno do 'branco'.

O deu 'branco' “[...] diz respeito aos vários temores e aos inúmeros bloqueios sentidos pelos alunos da graduação (...)” (Ávila Dos Santos Sá; Souza Almeida, 2014, p. 130), que podem ser interpretados como o vazio mental ou a falta de ideias claras e organizadas quando confrontados com a tarefa de colocar suas ideias e conhecimentos no papel de forma acadêmica. Para Carla Mesquita (2000), “Pensar sobre o branco que assola alunos é uma situação de pensar naquilo que vem sendo visto como óbvio ou no que é tido como banalidade” (p. 01), já que além de afetar a escrita acadêmica, como mencionado, o ‘branco’ pode também manifestar-se em outras ocasiões que exigem que o/a estudante “[...] fale em público, como durante a apresentação de trabalhos e seminários, avaliações orais e participação durante aulas (...)” (Oliveira; Duarte, 2004, p. 185). Essas ocasiões podem causar algumas das reações físicas e emocionais nos estudantes como “[...] tremores, sudorese, gagueira, taquicardia, rubor, relaxamento dos esfíncteres, falhas na memória (branco) e vontade de escapar daquela situação” (Oliveira; Duarte, 2004, p. 186).

Outrossim, ‘o branco’ refere-se não apenas à ausência de palavras durante o momento crucial, bloqueios em avaliações, na escrita acadêmica, falas em público, apresentações de trabalhos, mas também a uma série complexa de obstáculos psicológicos e práticos que os/as estudantes enfrentam durante seus estudos universitários (Ávila Dos Santos Sá; Souza Almeida, 2014; Oliveira; Duarte, 2004; Mesquita, 2000).

Frequentemente, os estudantes/as enfrentam diversos receios nesse cenário. Entre eles/as estão o receio de não atender às expectativas dos/as professores/as, de não conseguir articular suas ideias de forma coerente, de não dominar completamente o tema escolhido ou até mesmo de não cumprir prazos estabelecidos. A pressão por uma nota elevada e/ou simplesmente o desconforto em expressar suas opiniões de maneira clara/convincente também encontra-se atrelada/o às demandas de uma ideologia neoliberal e meritocrática que está fortemente presente na sociedade contemporânea. Conforme apontam os estudos de Livia Barbosa (2010), desde de então a “[...] meritocracia aparece diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc. e nunca de forma clara e explícita” (p. 21). Sendo assim, ela

também pode ser observada em situações de avaliação que ocorrem nas escolas e universidades, influenciando as percepções dos/as estudantes sobre sucesso e/ou fracasso acadêmico. Nesta perspectiva, é possível se vincular a ideia de que,

[...] a avaliação é constantemente usada como um instrumento meritocrático, onde funciona como uma forma de julgar os alunos, fornecendo um veredicto sobre o desempenho humano. Sendo assim, a avaliação acaba tendo sua função original – de diagnóstico, que seria possibilitar a correção de possíveis falhas, distorcida e se transforma em um instrumento de punição para aquele que erra e de premiação para aquele que acerta na sua versão classificatória, exercendo um papel discriminatório e até mesmo de exclusão (Soares; Baczinski, 2018, p. 46-47).

É importante ressaltar que, embora o conceito de meritocracia seja frequentemente associado à ideia de justiça e de reconhecimento, baseados no mérito individual (Soares; Baczinski, 2018), sua implementação na realidade educacional brasileira pode ser ambígua e complexa. Desta forma pressupõe-se que o triunfo é fruto do esforço e das habilidades pessoais, mas no contexto das provas/avaliações, essa premissa enfrenta desafios substanciais. A pressão intensa e as altas expectativas associadas a esses momentos criam um ambiente que pode ser emocional e cognitivamente desgastante e prejudicial para a vida dos sujeitos. Assim,

Nos momentos de prova, nos é exigido não só dar o máximo que conseguimos naquele tempo-espço, mas responder com as expectativas de quem a criou – ou dos interesses superiores àqueles. Muitas vezes, entre tanta pressão, perdemos nas ideias, embaralhamos os pensamentos e acontece o tal do ‘dar branco’. Seria falta de estudo? Um ‘tilt’ cognitivo? Falha nas sinapses? Medo? Ansiedade? Pressão demais com tudo que está em jogo ‘lá’? Autossabotagem? Desistência inconsciente? Cansaço? Exaustão? (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 14).

Conseqüentemente, as avaliações, originalmente concebidas para diagnosticar o progresso acadêmico e corrigir deficiências, acabam por se tornar uma ferramenta classificatória, reforçando desigualdades e excluindo aqueles/as que não se adequam aos critérios/normas preestabelecidos/as. Neste contexto, é crucial refletir sobre como a meritocracia é aplicada na prática educacional brasileira, reconhecendo suas nuances e buscando formas mais justas, equânimes e inclusivas de pensar os processos dos/as estudantes.

Em análise realizada no conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Química, Grau Licenciatura do ICENP-UFU (Brasil, 2018), é possível identificar que a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes é estruturada de acordo com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 15 de 2011 do Conselho de Graduação da UFU, e busca ir além da simples verificação de conhecimentos. O processo de avaliação é embasado nestas seguintes concepções, que visam “[...] definição clara dos resultados da aprendizagem desejados/esperados – objetivos de ensino; coerência entre avaliação e ensino planejado e desenvolvido e; avaliação como diagnóstico dos resultados da aprendizagem dos alunos”

(Brasil, 2018, p. 67). Seguir tais princípios pode direcionar o processo educativo, permitindo uma avaliação mais justa e alinhada com os objetivos educativos.

No contexto do referido curso, a avaliação é descrita como predominantemente diagnóstica (Brasil, 2018). Os/as docentes têm a liberdade de escolher os métodos de avaliação que considerarem mais apropriados para cada situação, desde que estejam alinhados com a Resolução 15/2011 do Conselho de Graduação (CONGRAD/UFU), tendo a flexibilidade nos métodos de avaliação, o que permite uma adaptação às necessidades e características específicas da disciplina e dos/as estudantes. É essencial reconhecer que a avaliação vai além de ser simplesmente uma ferramenta para medir o desempenho acadêmico dos alunos/as. Em vez disso, ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento da autonomia do educando (Brasil, 2018). Essa perspectiva - em termos discursivos - amplia a função da avaliação, transformando-a em um processo ativo e formativo, em vez de ser apenas um evento isolado de mensuração. Contudo, ainda é majoritária a utilização da prova como instrumento avaliativo nos cursos superiores.

## ***2.2-Estresse e ansiedade***

Segundo o estudo de Simone Sobral (2021) a palavra estresse é utilizada para descrever um “[...] conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, dentre outras, capazes de causar perturbações ao equilíbrio do organismo, interferindo no desempenho das suas funções” (p. 16). No contexto universitário, o estresse muitas vezes é causado pela pressão acadêmica, demandas de prazos apertados e a necessidade de conciliar múltiplas responsabilidades como casa, família e trabalho. Isso pode levar não apenas a um impacto negativo no desempenho acadêmico, mas também a problemas de saúde associados à ansiedade (Sobral, 2021). Assim,

Um aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias em sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade, depois de uma aula, pode esquecer o que aprendeu. Um aluno estressado, na hora da evocação (em uma prova, por exemplo), apresenta dificuldades para resgatar da memória o conteúdo aprendido (o famoso “branco”); outro aluno, que, pelo contrário, estiver alerta, conseguirá fazê-lo muito bem (Mondardo; Perdon, 2005, p. 17).

Segundo estudos de Sobral (2021), a percepção e a resposta ao estresse são profundamente influenciadas pela forma como o indivíduo interpreta as situações desafiadoras. “O resultado de uma situação de estresse decorre de como o indivíduo recebe, processa, analisa e responde às situações que é submetido: se é pertinente, atrativa, amedrontadora, estimulante, dentre outras possibilidades” (p. 16). Nesse sentido, a variedade de formas como as pessoas

podem interpretar e dar significado aos eventos estressantes afeta a existência (ou não) de situações de estresse, destacando que este é mediado por uma série de processos psicológicos, incluindo a avaliação das características da situação e a própria capacidade de enfrentamento do indivíduo (Sobral, 2021).

Além disso, é crucial entender que o estresse não atua isoladamente. Segundo os estudos de Roberta Teixeira e Ivone Silva (2012), “A ansiedade é a expressão somática do estresse” (p. 119). Esta correlação significa que os sentimentos de apreensão, nervosismo e preocupação excessiva frequentemente associados à ansiedade podem surgir como uma resposta prolongada a situações estressantes. No contexto contemporâneo neoliberal, tal dinâmica que incentiva situações de estresse é expressiva no cotidiano, como: deslocamento no trânsito das grandes (e médias) cidades; multitarefas no ambiente profissional e também escolar; acesso permanente a uma enxurrada cada vez mais acelerada de mensagens instantâneas e redes sociais; entre outros.

Segundo Marcio Versiani (2008), a ansiedade pode transcorrer “[...] em situações nas quais a pessoa é observada pelos outros. Situações típicas compreendem: escrever, assinar, comer e fazer uma apresentação na presença dos outros” (p. 03). Assim,

Em contato com os outros, especialmente estranhos, o paciente sofre de sintomas como tremores, sudorese, enrubescimento, dificuldade de concentração (“branco na cabeça”), palpitações, tonteira e sensação de desmaio. Diferentemente dos ataques de pânico, os sintomas surgem durante as situações sociais temidas e duram até o contato com os outros terminar. (Versiani, 2008, p. 04).

Isso enfatiza como a ansiedade social pode afetar as interações interpessoais e a qualidade de vida do indivíduo. A ansiedade social pode levar a um evitamento de situações de convívio coletivo, resultando em isolamento e dificuldades em construir e manter relacionamentos interpessoais. A preocupação constante com a avaliação negativa dos outros pode minar a autoconfiança e a autoestima, gerando um ciclo de insegurança e medo que agrava a situação (Versiani, 2008).

Segundo aponta Teixeira e Silva (2012), “A ansiedade é descrita como o sentimento de quem vive no futuro e se preocupa com o que ainda está para acontecer” (p. 112). Assim, o indivíduo pode estar tão concentrado nas possíveis adversidades que compromete seu bem-estar presente, na tentativa de antecipar e controlar eventos que possam acontecer no futuro.

A palavra ansiedade “[...] está relacionada aos estados de aflição, agonia, angústia, ânsia, nervosismo ou ainda, à condição na qual o indivíduo encontra-se em sofrimento, devido à expectativa de que algo inesperado e perigoso possam acometê-lo” (Sobral, 2021, p. 21). Portanto compreender a relação entre estresse e ansiedade é importante para que o meio

universitário consiga promover estratégias eficazes de lidar com estresse e suporte psicológico dentro de contextos como o ambiente acadêmico. Promovendo não só um ambiente mais saudável para os/as estudantes, mas também contribuindo para o desenvolvimento pessoal e acadêmico/profissional de forma mais equilibrada durante a jornada formativa na educação superior.

Na UFU, por exemplo, existe o Projeto Proteger-se<sup>2</sup>, que se trata de uma parceria da universidade com diversas instituições e que visa oferecer à comunidade universitária e à externa acolhimento e apoio em momentos de fragilidade. A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) e a Divisão de Saúde (DISAU) também mobilizam iniciativas que visam ampliar o bem-estar e a saúde dos/as estudantes.

É importante destacar a relevância de adotar uma abordagem proativa na preparação dos/as estudantes para os desafios universitários, não apenas focando no desempenho acadêmico, mas também no bem-estar geral e na qualidade de vida durante o período de estudos. Destarte, segundo Daniela Ariño e Marúcia Bardagi (2018), a necessidade de implementar ações institucionais que auxiliem os/as estudantes a gerenciarem sua vida acadêmica desde o início do curso, desenvolvendo uma gestão eficaz do tempo e a organização da agenda é habilidade crucial que influencia diretamente no sucesso acadêmico. Ademais, é crucial planejar outras ações para aprimorar o ensino superior, assegurando que o período acadêmico seja vivido de maneira satisfatória e sem causar prejuízos à saúde.

### ***2.3-Memória e esquecimento***

Toda memória é fundamentalmente ‘criação do passado’: uma reconstrução engajada do passado (muitas vezes subversiva, resgatando a periferia e os marginalizados) e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstróem sua identidade, inserindo-se assim nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento (Seixas, 2001, p. 42).

Durante as avaliações escolares, a memória desempenha um papel crucial na formação das especificidades dos/as estudantes e na maneira como percebem e respondem às avaliações. Como discutido por Michael Pollak (1992), a memória não é apenas um registro fixo do passado, mas sim uma reconstrução dinâmica influenciada pelos contextos sociais e individuais. Assim como a memória coletiva molda a percepção de eventos históricos, as memórias individuais dos/as estudantes sobre suas experiências de avaliação na educação básica refletem

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o projeto: <https://proae.ufu.br/acontece/2021/09/projeto-proteger-se-confira-o-que-iniciativa-oferece>.

não somente os eventos específicos vividos, mas também as interpretações e significados atribuídos a essas experiências ao longo do tempo.

O estudo de Carlos Mourão Júnior e Nicole Faria (2015) aponta que “[...] a memória é um dos mais importantes processos psicológicos, pois além de ser responsável pela nossa identidade pessoal e por guiar em maior ou menor grau nosso dia a dia (...)” (p. 781). Assim, a memória não apenas preserva experiências passadas e informações adquiridas, mas também condiciona nossa percepção e comportamento atual. É por meio da memória que se constrói a compreensão de quem se é, baseando-se em lembranças e aprendizados anteriores. Segundo o estudo de Marcelo Galuppo (2022), intitulado: ‘Memória, lembrança e esquecimento: ou sobre como construir o futuro’, a “[...] memória exige recordar o que ela mesma encobriu” (p. 82), portanto, isso pode trazer uma reflexão sobre como lidar com as lembranças e vivências anteriores.

A memória é uma habilidade crucial para o funcionamento eficiente da mente consciente em diversas situações e contextos, não apenas para definir o que é lembrado ou esquecido pela consciência, “[...] mas também em distinguir o que são lembranças reais do que são lembranças delirantes, substituições neuróticas da realidade” (Galuppo, 2022, p. 82). Da mesma forma:

As memórias, porém, não são armazenadas de forma integral e, mesmo estabelecidas e consolidadas, não são permanentes. Este é o fenômeno do esquecimento: somos melhores na generalização e na abstração de conhecimentos do que na retenção de um registro literal de eventos. O esquecimento é fisiológico e ocorre continuamente, enfraquecendo o traço de memória do que foi aprendido. De fato, esquecer é uma função essencial ao bom funcionamento da memória: seria impossível, e pouco prático, evocar com riqueza de detalhes todas as informações que necessitamos num único dia (Dalmaz; Netto, 2004, p. 31).

Ivan Izquierdo, Lia Bevilaqua e Martín Cammarota (2006) complementam essa visão ao discutir os diferentes mecanismos de esquecimento, cada um com suas características. Uma das mais estudadas é a extinção, processo no qual a associação entre um estímulo e uma resposta é enfraquecida ao longo do tempo, especialmente quando o estímulo não é mais apresentado. Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006) expandem o entendimento sobre o esquecimento ao discutir várias formas além da extinção. Entre estas, a repressão e o esquecimento real. Além da extinção, os autores discutem a repressão, um mecanismo psicológico em que memórias ou experiências desagradáveis são afastadas da consciência. Este tipo de esquecimento pode ser uma defesa psicológica, permitindo que o indivíduo evite o sofrimento associado a essas memórias. O esquecimento real também é mencionado, que se refere ao declínio natural da memória ao longo do tempo. Este processo pode ser influenciado por diversos fatores, como a falta de uso de informações e a interferência de novas memórias. Dessa forma, a obra de

Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006) “A arte de esquecer” destaca que o esquecimento não é um processo contínuo, mas uma série de mecanismos complexos e interativos que podem ser influenciados por contextos emocionais e cognitivos, refletindo a adaptabilidade do cérebro humano.

O esquecimento é, conforme argumentado por Marcus Alves e Orlando Bueno (2017), “[...] uma condição natural” (p. 1044). Contudo, “O esquecimento aqui apresentado é o natural, aquele que não foi ocasionado por doenças ou acidentes” (Alcântara, 2020, p. 8). Este aspecto natural do esquecimento desempenha um papel importante na nossa vida cotidiana, permitindo que nosso cérebro gerencie eficientemente a grande quantidade de informações e experiências que acumulamos.

Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006) destacam que “[...] é necessário esquecer, ou pelo menos manter longe da evocação muitas memórias” (p. 290). Sendo assim, ao se manter algumas memórias distantes, permite-se espaço para novas experiências e aprendizados, deixando cada um livre para construir um futuro que não seja apenas uma repetição do passado, mas sim uma evolução contínua de quem se é.

O esquecimento, portanto, não deve ser visto apenas como uma falha ou um problema, mas como uma função adaptativa do cérebro. Ele permite focar nas informações que são mais pertinentes ao presente e futuro, ajudando a moldar as reações e decisões com base nas experiências mais recentes e relevantes.

Assim, a situação do ‘branco’ discutida neste TCC não aparece como um esquecimento que acontece ao longo da vida, como discutido por Izquierdo, Bevilaqua e Cammarota (2006), ao contrário, como uma situação de ‘apagamento’ momentâneo, fortemente vinculado a ansiedade e ao estresse.

#### ***2.4 Formação inicial de professores/as de Química e a avaliação***

Assim como diversas disciplinas científicas contemporâneas, a Química não somente colaborou para o progresso do saber técnico-científico da humanidade, como também teve (e continua tendo) participação relevante na formação das bases sociais e organizacionais do contexto moderno, principalmente em seu surgimento no âmbito do Século XVIII.

A Química, como ciência moderna, é uma tentativa de hegemonização-totalização de um saber, oriundo de um território Europeu e das conexões que aquele mesmo espaço-tempo proporcionou e consolidou sob o signo da modernidade - da lógica e da racionalidade matemática. Movimento que também respingou no fortalecimento das

engrenagens modernas, como é o caso do fortalecimento da ideia de Estado, disciplina e educação escolar obrigatória (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 05).

O conhecimento Químico proveniente da ciência moderna - principalmente eurocentrado - é o principal referencial de saber científico ensinado nas salas de aula brasileiras. A formação dos professores/as que atuam ensinando nas escolas acontece no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) nos cursos de Licenciatura.

Conforme sugere o estudo de Marcia Rostas (2018), a formação é um movimento que “[...] está em processo de interação e de transformação de conhecimentos – em formação” (p. 172). Logo, está em um processo contínuo e dinâmico que vai muito além da simples aquisição de conhecimentos científicos. Ela é influenciada por diversas interações e depende tanto dos interesses pessoais quanto das oportunidades de interação disponíveis. Essa perspectiva reflete uma abordagem mais moderna e abrangente da educação, na qual a aprendizagem é vista como um processo ativo, participativo e contextualizado. A formação de professores/as é um processo complexo e desafiador, enfatizando que não se trata apenas de adquirir conhecimentos teóricos, mas também de aprimorar uma variedade de habilidades e competências práticas.

Na educação, esquecemos para aprender. Aprender esquecendo é mudar, devir alguma outra coisa que não se sabe. Na formação, deixamos muito para poder seguir, para metamorfosear, para dar cambalhotas com o novo, viver outras e outras vezes o que já se viveu, mas não como um estado vivido: o velho é também novo, rejuvenesce o repetido como novo. O novo que não tem nada de novo, mas uma dobra do passado, um inusitado comum, um mosaico do que já foi visto, vivido, atravessado: transmigrações de outros seres e formas em nós (Rigue; Sales; Dalmaso, 2023, p. 18).

A capacitação de professores/as requer uma base que abrange diversos conhecimentos, desde o domínio dos conteúdos específicos dos componentes curriculares até a compreensão das estratégias de mobilização dos conhecimentos e de aprimoramento das relações interpessoais.

Conforme o estudo de Fernanda Rigue, Tiago Sales e Alice Dalmaso (2023), é possível identificar que “Por muito tempo temos investido, enquanto campo de formação de professores/as, em incluir disciplinas e componentes curriculares que dêem conta de explorar a maior quantidade possível de conteúdos que permitam formar um.a docente” (p. 1484). Assim, ao oferecer uma diversidade de componentes curriculares, a formação de professores/as pode abranger desde dimensões pedagógicas fundamentais até metodologias de ensino propositivas.

A formação de professores/as não é apenas sobre o domínio de conteúdos acadêmicos e técnicas de ensino. Ela também se contorna na construção de fundamentos que irão sustentar a prática profissional futura e permanente. Dessa forma, Fernanda Rigue, Tascieli Feltrin e

Tiago Sales (2024) destacam que “A área da formação de professores e professoras pode contribuir significativamente para a construção de pilares do futuro profissional docente e possibilitar aos mesmos experiências diversas, como conhecimento e interação com o público em geral” (p. 186). Assim, sublinham a importância de uma formação docente que vá além do ensino de técnicas pedagógicas. A formação de professores/as precisa integrar não apenas aspectos teóricos e metodológicos, mas também proporcionar experiências práticas diversificadas, inclusive no que tange a situações avaliativas. Essas experiências são essenciais para que os/as futuros/as educadores/as tenham a oportunidade de desenvolver uma compreensão abrangente do papel que desempenharam na sociedade. A interação com diversos públicos e contextos educacionais pode enriquecer o conhecimento dos professores/as, permitindo-lhes ampliar e, se possível, redimensionar suas abordagens às necessidades e às realidades variadas dos/as estudantes.

Em termos gerais, a formação de professores/as envolve a aquisição de conhecimentos pedagógicos, didáticos e disciplinares específicos da área em que se pretende lecionar, no caso citado, e a área de Química. Isso geralmente ocorre através de uma estrutura curricular que combina disciplinas teóricas, em que são estudadas teorias educacionais, com disciplinas práticas, que incluem aulas em laboratórios e estágios supervisionados em escolas e outras instituições educacionais, conta também com disciplinas obrigatórias e optativas, assim como disciplinas que envolvem projetos interdisciplinares (Brasil, 2018).

Em análise realizada no Projeto Pedagógico do curso de Química Licenciatura (UFU/Pontal) implementado em 2019 (Brasil, 2018), os núcleos de formação de professores/as se dividem da seguinte maneira:

**Núcleo I** - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional;

**Núcleo II** - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional;

**Núcleo III** - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

**Optativas** – Aprofundamento e/ou especialização (Brasil, 2018, p. 25).

Na situação específica do curso de Química, conforme apresenta o PPC (Brasil, 2018), a avaliação foi projetada para ser ampla e diversificada, com o objetivo de proporcionar uma formação sólida e diversificada. Em termos discursivos (Brasil, 2018), é possível identificar que o curso prepara seus discentes não apenas para transmitir conhecimentos químicos, mas também para participar ativamente no desenvolvimento de processos pedagógicos eficazes. Isso significa que, segundo o PPC os/as futuros/as professores/as são incentivados a não apenas dominar o conteúdo químico, mas também a refletir criticamente sobre sua prática educacional,

adaptando-a às necessidades e aos desafios do ensino na educação básica. Essa abordagem não só fortalece a qualidade do ensino de Química, mas também visa contribuir para uma formação integral dos/as discentes, preparando-os/as para enfrentar as demandas complexas do ambiente escolar contemporâneo.

Destarte, Brasil (2018) aconselha que a avaliação seja conduzida de forma que seja “[...] contínua e integrada, evitando-se a exclusividade da rotina artificial das situações de provas, na qual o aluno é medido somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que foi realizado em sala de aula antes da prova” (p. 67). Dessa forma, tal noção entra em contraste com o modelo tradicional de avaliação baseado principalmente em provas pontuais. Assim, o que está em jogo é o acompanhamento e a valorização do progresso contínuo dos/as discentes ao longo da formação de professores/as, considerando as múltiplas dimensões dos/as discentes. Os principais métodos de avaliação são “[...] escrita, oral, trabalhos, seminários, elaboração de artigos ou outra forma que julgar oportuna” (Brasil, 2018, p. 68). Esse processo não se limita apenas em verificar o conhecimento teórico dos/as alunos/as, mas também avalia suas habilidades práticas e competências pedagógicas. Essa valorização das competências práticas é particularmente relevante quando se considera a perspectiva da Didática.

Conforme discutido por Fernanda Rigue e Guilherme Corrêa (2021), a Didática Geral historicamente enfatizou técnicas de ensino generalizadas, a Didática Específica/Especial emergiu para adaptar-se às necessidades específicas das diversas disciplinas, como Química, Biologia e Física. Essa ideia diz que a Didática Geral, historicamente, era centrada em técnicas de ensino generalizadas, que buscavam estabelecer princípios amplos aplicáveis a diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem, muitas vezes, enfatizava métodos de ensino que poderiam ser considerados universais e aplicáveis a qualquer área. Entretanto, à medida que a compreensão dos processos de aprendizagem e a variedade de disciplinas se ampliava, foi necessário adequar as práticas educacionais às particularidades de cada área de conhecimento. Dessa forma, a Didática Especializada surgiu como uma resposta a essas demandas, procurando criar métodos de ensino mais adequados às características e às necessidades específicas de disciplinas a cada campo do saber como Química, Biologia e Física (Rigue; Corrêa, 2021). Nesse contexto, é fundamental considerar as complexidades da formação docente no Brasil.

Como aponta Alice Dalmaso e Fernanda Rigue (2022), ao discutirem os desafios contemporâneos na educação, “Habitar o contexto da formação inicial de professoras/es no Brasil conjectura-se enquanto um universo múltiplo e diversificado, inserido em um espectro contingenciado por relações de forças individuais e coletivas que a galgaram” (p. 2). Neste

contexto, a variedade cultural, social e econômica do Brasil, influencia diretamente na formação de profissionais da educação. As vivências individuais dos/as futuros/as professores/as são impactadas pelo ambiente em que vivem, incluindo questões como educação acessível, recursos disponíveis nas instituições de ensino e problemas socioeconômicos enfrentados pela comunidade. Essas experiências, muitas das vezes desafiadoras, ressaltam a necessidade de uma formação docente que prepare os/as educadores/as para atuar em contextos diversos e complexos.

Dessa forma, Wallace Cabral (2019) aponta que o/a professor/a de Química precisa “[...] incentivar e propor diferentes atividades de leitura e escrita, minimizando a responsabilidade que é atribuída exclusivamente ao professor/a de Língua Portuguesa” (p. 129). Ao integrar a leitura e a escrita significativa a outras disciplinas, como Química, os/as educadores/as não somente enriquecem o aprendizado dos/as estudantes, mas também permitem que seja possível uma abordagem interdisciplinar que valoriza as habilidades comunicativas em diferentes contextos. Cabral (2019) também aponta que, “Para isso, é importante que esse futuro docente vivencie e reflita sobre a linguagem em sua formação, para que, com maior pertencimento e propriedade, possa incentivar tais práticas na Educação Básica” (p. 129). Assim, a habilidade de escrever é fundamental para o crescimento profissional dos/as professores/as, pois não só os capacita a comunicar informações de forma clara e organizada, como também a analisar de maneira aprofundada suas estratégias de ensino.

Os Portfólios educacionais, por exemplo, são ferramentas valiosas para documentar e registrar esse progresso, permitindo que os/as professores/as colecionem evidências concretas de seu progresso ao longo da carreira. Estudos de Fernanda Rigue, Alice Dalmaso e Maria Ramos (2021) sugerem que “[...] a construção de um Portfólio pode angariar muitas nuances proficuas em termos de processo de avaliativo, não tão somente com estudantes de Licenciaturas em sua formação acadêmico-profissional, mas com colegas das escolas da Educação Básica (...)” (p. 155). Villas Boas (2005) aponta que:

[...] o uso do portfólio possibilita o desenvolvimento da construção teórica e prática da avaliação: o trabalho do professor-aluno durante o curso é avaliado por meio de um procedimento que ele poderá desenvolver com seus próprios alunos, com o intuito de superação da avaliação classificatória e excludente. Parte das produções do seu portfólio constitui-se de reflexões sobre as possibilidades do seu uso com seus alunos (p. 294).

Ao utilizar um Portfólio, o/a professor/a tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e sobre os métodos avaliativos que utiliza com seus/as estudantes. Este também

pode vir a ampliar a autoavaliação e o desenvolvimento profissional contínuo do professor/a e do/a estudante como sugerem Rigue, Dalmaso e Ramos (2021):

[...] a construção de um portfólio pode angariar muitas nuances proficuas em termos de processo avaliativo, não somente com estudantes de Licenciaturas em sua formação acadêmico-profissional, mas também com colegas das escolas da Educação Básica (espaços futuros que os estudantes ocuparão), bem como com colegas professores das universidades. Juntos, podem aprender as aberturas suscitadas por processos que escapam à lógica avaliativa (e narrativa) habitual, predominante nesses espaços (p. 155).

Esses processos permitem que o/a educador/a registre e reflita sobre suas experiências de ensino e avaliação, dessa maneira o/a educador/a pode adaptar e melhorar suas abordagens pedagógicas, desenvolvendo métodos que melhor atendam às necessidades dos/as estudantes. Assim,

A construção de um portfólio, parece-nos, abre vias para compreender a formação docente aquém e além da concepção de um 'treinamento' ou capacitação para encarar o mercado de trabalho do licenciando, mas é um instrumento que, sobretudo, propicia o repensar do fazer educativo, visando à construção da complexa trajetória formativa, em seu caráter, sobretudo, autoformativo, na produção de si mesmo (Rigue; Dalmaso; Ramos, 2021, p. 157-158).

Destarte, a construção do Portfólio não só contribui para o crescimento pessoal e profissional do/a professor/a, mas também para uma mudança na cultura de avaliação, indo além de uma visão meramente classificatória.

Outra potente ferramenta que pode ser implementada para acompanhar o processo de formação de professores/as são os seminários. Destarte:

O seminário é considerado um gênero textual oral, o qual está presente nas diversas etapas da formação acadêmica, desde o ensino até a apresentação de resultados e relatórios de pesquisa. Sendo por isso uma oportunidade de preparação aos estudantes, como também uma estratégia educacional que busca tanto motivar o estudo profundo de um tema quanto avaliar a autonomia e a criatividade dos/as estudantes em sua apresentação (Rigue; Sales; Feltrin, 2024, p. 2-3).

Assim, os seminários podem promover um ambiente de aprendizado colaborativo, em que os/as estudantes troquem experiências e aprendam coletivamente. Como escreve Rigue, Sales e Feltrin (2024),

A participação em práticas orais, também conhecidas como seminários, nas disciplinas da Licenciatura pode contribuir para uma maior aproximação dos/as estudantes como objeto a ser exposto em tais propostas didáticas, além de promover uma maior familiarização com a prática da exposição de conhecimento a um público (p. 187).

Este processo de interação e análise construtiva não só enriquece a compreensão do tema discutido, mas também desenvolve habilidades interpessoais essenciais para a prática profissional futura. Ao participar de seminários, os/as estudantes ganham a confiança necessária

para se expressar em público, tornando-se educadores mais preparados e confiantes para atuar em sala de aula e em diversos contextos educacionais. Por fim, ao se prepararem para expor suas ideias em seminários, os/as alunos/as aprendem a organizar seus pensamentos e a utilizar recursos visuais e outras ferramentas de apoio, habilidades que são extremamente valorizadas no mercado de trabalho.

Contudo, não se pode deixar de destacar que independente do instrumento utilizado no processo avaliativo, seja ele seminário seja ele Portfólio, é indispensável considerar a relação interpessoal entre docente e estudantes. Ou seja, não é o instrumento avaliativo que define a qualidade das relações que estão em jogo na avaliação, ao contrário, é ‘como’ o processo avaliativo se dá (em todas as suas instâncias) que dita os efeitos (nocivos ou não) da prática implementada. Dito de outra forma, um seminário ou Portfólio também pode ser estopim para situações de estresse e ansiedade, gerando a situação de branco. O que está em jogo é toda a atmosfera da situação avaliativa que está sendo executada.

Inspirada nos estudos de Rigue, Dalmaso e Ramos (2021), observa-se que a formação de professores/as nos cursos de Licenciatura é permeada por uma diversidade de perspectivas e iniciativas, refletindo um amplo leque de pensamentos epistêmicos e metodológicos. Por conta disso, a formação docente torna-se um espaço dinâmico de construção coletiva de conhecimento, em que diferentes abordagens pedagógicas e teóricas como seminários, Portfólios e outras práticas colaborativas convergem para enriquecer o processo educativo. Contudo, como já mencionado, é preciso pensar na complexidade que está no entorno da implementação dessa ou daquela atividade com caráter avaliativo.

Sales, Rigue e Dutra-Pereira (2024) afirmam que as provas são uma constante ao longo do sistema educacional, “[...] entre uma etapa e outra, ela é requisito básico para atravessar: sem um laudo diagnóstico assinado por especialistas dos diferentes campos curriculares, não se é permitido ‘seguir em frente’ (p. 14). As consequências de uma avaliação mal conduzida e/ou de um sistema educacional ineficaz podem ser extremamente prejudiciais para o desenvolvimento e futuro dos indivíduos. É possível pensar a complexidade do problema da seguinte forma - principalmente em se tratando dos cursos de formação docente:

Entre ‘brancos’, apagões, respostas não dadas e esquecimentos, nem todos estão são e salvos: muitos/as desistem de prosseguir nos estudos (em espaços formais de escolarização), nas tentativas de conseguir certos empregos, de realizar uma faculdade, de concluir o ensino fundamental e médio, de aprender a ler e a fazer contas. Toda a delicadeza e suavidade do mundo ainda seria pouco, talvez, para lidar com a responsabilidade que é submeter alguém a uma avaliação, que é participar de sua formação (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 15).

Nesse espectro, é possível afirmar que a desistência - nos cursos de formação superior - nem sempre é apenas uma questão de falta de vontade e/ou esforço pessoal, mas também é resultado de um sistema que falha em fornecer suporte adequado e oportunidades equitativas - “Não passar em uma prova, então, pode empacar – e impactar – toda uma vida através das marcações engendradas” (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 14). O impacto dessa situação vai além do simples abandono escolar, afeta profundamente a vida das pessoas, a sensação de impotência e/ou incapacidade.

Em se tratando da formação docente na universidade, não se pode deixar de mencionar que a “[...] evasão escolar – e universitária – está relacionada ao modo como temos mobilizado as nossas práticas avaliativas (inerente com as demandas curriculares), e como somos obrigados – sim! – a implementar mecanismos padronizantes em nossas práticas pedagógicas” (Sales; Rigue; Dutra-Pereira, 2024, p. 05). Assim as práticas avaliativas, que deveriam ser ferramentas de diagnóstico e de promoção do aprendizado, acabam se tornando um dos fatores que contribuem para a evasão. É essencial considerar que a formação docente na universidade precisa ter o compromisso de preparar os futuros/as professores/as não apenas para seguir diretrizes, mas também para questioná-las, tensioná-las e adaptá-las conforme as necessidades dos contextos e dos/as estudantes. Para enfrentar a evasão universitária, é fundamental que as universidades se voltem para uma abordagem mais flexível e personalizada, que reconheça e valorize as diferenças individuais dos/as estudantes/as e permita aos docentes uma maior autonomia para implementar situações de acompanhamento das aprendizagens que realmente promovam o aprendizado e a inclusão equânime no processo. Contudo, é importante destacar que de forma alguma quer-se culpabilizar os/as docentes pela evasão dos/as estudantes, ao contrário, o que se quer apontar é a importância de problematizarmos algumas ações pedagógicas, como é o caso da avaliação meritocrática e classificatória, que muitas vezes é apenas reproduzida nas salas de aula, sem tensionamento e reflexão docente.

Por este motivo as dinâmicas que estão no entorno dos processos avaliativos precisam aprimorar não apenas compreensão dos conteúdos científicos, mas estarem atreladas a ampliação da capacidade reflexiva dos/as estudantes. Isso significa que as práticas avaliativas precisam ser projetadas para além da simples mensuração de desempenho acadêmico e se direcionarem também para o desenvolvimento do ser como alguém integral.

### 3-PERCURSO METODOLÓGICO

Esta monografia adota como inspiração metodológica os escritos de Donna Haraway (2023) para a criação de estórias no contexto da temática do ‘deu branco’. Em sua obra ‘Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno’, a autora sugere uma abordagem profundamente prática e engajada com a realidade contemporânea. Haraway (2023) propõe a criação de estórias “[...] que se mesclam fato e ficção, com especial atenção à forma da narração (...)” (p. 17). Assim, Haraway (2023) apresenta que uma estória vai além de simplesmente contar fatos, ela ultrapassa a divisão entre o real e o imaginário, abrindo caminho para criar estórias que não só relatam, mas também questionam e transformam o tradicional. Esse enfoque possibilita não apenas explorar o ‘branco’ em uma situação específica, mas também estimula uma problematização sobre a escrita e a construção de pensamentos de formas diversas.

Essa abordagem ressoa com as ideias de Fernanda Rigue e Tiago Sales (2024), “Partir das experiências do que afeta e atravessa os nossos corpos, do que compõem os nossos territórios, é agenciar estas linhas entre vida-ciências-educação, é com elas criar” (p. 03). Assim, atentar para os acontecimentos vividos incentiva a reflexão sobre como as experiências individuais e coletivas (fabuladas) atravessam o nosso conhecimento e a nossa prática educativa.

Neste viés a produção das estórias é inspirada em “[...] narrativas reais que sejam também fabulações especulativas e realismos especulativos” (Haraway, 2023, p. 25), o que aponta para a importância de ficcionar a realidade, abraçando estórias que nos permitem reinventar e fabricar outros modos de viver e habitar o mundo.

Rigue e Sales (2024) apontam que “Cultivar a criação de estórias é um exercício de suavidade, de aproximação com escritos-vivos de companhias alegres para habitar a pesquisadocência em educação em ciências naturais” (p. 17). Esse processo não apenas enriquece o ambiente educativo, mas também promove um espaço de escuta e acolhimento, em que as experiências e narrativas de cada indivíduo são valorizadas. Ao agenciar as estórias, cria-se um leque de relações que podem fortalecer as comunidades, incentivando a colaboração e o diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as. Assim, nesta monografia busca-se impulsionar uma escrita que é imaginada, e uma imaginação que é escrita.

Outrossim as “[...] estórias falam de mundanidades, contextos singelos de vivência que, de certa forma, também dizem (e podem dizer) de outros territórios” (Rigue; Sales, 2024, p. 13). Nesse viés, as estórias podem capturar as marcas do cotidiano e, ao mesmo tempo, ressoar com a multiplicação de possibilidades e realidades para se habitar o próprio mundo. Ao

compartilhar essas vivências, é possível estabelecer conexões entre diferentes territórios e culturas, mostrando que, mesmo em contextos distintos, há experiências humanas comuns - que atravessam diferentes territórios e realidades.

Ao fabular é possível imaginar e construir novas possibilidades, novas narrativas que não se limitam a relatar o que aconteceu, mas também inspiram a pensar de maneira criativa e ficcional sobre como é possível habitar a docência e a vida. Essa fabulação permite explorar novos caminhos e soluções para os desafios contemporâneos, transformando a educação em um espaço dinâmico de aprendizado.

Nesse caminho é possível vislumbrar que as “[...] palavras que, como ferramentas, ecoam e pluralizam nossas vivências íntimas e comunitárias, fabulando inventividades que dão a ver e pensar sobre habitar a docência e a vida em/com educação” (Rigue; Sales, 2024, p. 03). Dessa forma, a prática de criação das histórias misturam “[...] experiências, ficções, desejos e sonhos nos caminhos singulares que habitam a educação e à docência. Escritas em primeira pessoa do singular, (...) em direção a mundificações (...) que nos permitem ficar com o problema” (Rigue; Sales, 2024, p. 05).

Conforme os escritos de Daiane Paz (2024), é possível identificar que “[...] uma história, então, possui um recorte de ação política não convencional, fazendo-se necessário o/a leitor/a pôr-se no lugar do sujeito da história para, assim, compreendê-la e transformá-la” (p. 16). Assim a história não se limita a apresentar um ponto de vista ou uma análise, mas envolve o/a leitor/a em uma jornada que transforma a compreensão e a resposta política. Ao vivenciar a perspectiva do sujeito da história, o/a leitor/a é levado/a a uma nova compreensão das dinâmicas políticas e sociais, incentivando uma mudança não apenas no entendimento, mas também nas atitudes e nas ações. Assim, a história se torna um poderoso instrumento de transformação, desafiando o convencional.

A noção de educação química menor (Fary; Rigue; Oliveira, 2023) sugere:

[...] agenciar o pensamento químico a partir da nossa relação no/com/pelo mundo. Para tanto, é crucial abandonar o ideário de compreensão do conhecimento químico a partir de contratos e abstração de conceitos. Pensar quimicamente a partir da perspectiva menor, também demanda abandonar as prescrições, receitas e roteiros para inaugurar situações com os/as estudantes. Torna-se indispensável livrar-se das amarras e ideários já enraizados provenientes do campo escolar-disciplinar-curricular-metodológico, indo ao encontro de cultivar novas rotas, trajetórias e vivências com os (as) seres (p. 20).

Nessa perspectiva, a noção de educação química menor incentiva a busca permanente de novas relações de pensamento envolvendo os conhecimentos químicos. Desterritorializar os

estatutos científicos para pensar de outros modos é um investimento desta noção, portanto, as estórias vêm ao encontro desta proliferação de possíveis.

Assim, abre-se espaço para que as estórias sejam fabuladas como espaços de encontro e transformação. Ao adotar a perspectiva de fabulação na educação exploram-se novas linhas de pensamento que podem vir a transformar os processos educacionais (Fary; Rigue; Oliveira, 2023). Destarte, a fabulação especulativa das estórias permite que sujeitos se envolvam em processos criativos que estimulam a reflexão profunda e a imaginação, redefinindo a experiência educacional. Dessa maneira, ao incorporar estórias e fabulações na produção da escrita e pesquisa em educação, possibilita-se que emergam espaços inventivos e cocriadores em que a educação se torna um processo contínuo de descoberta e reinvenção.

O conceito de ‘escrevivência’, desenvolvido pela escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo, oferece uma perspectiva valiosa nesse contexto, pois combina a escrita com a experiência de vida. Ela reflete uma forma de conhecimento que valoriza as situações vividas pelas pessoas, suas subjetividades.

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha (Evaristo, 2020, p. 35).

A escrevivência integra o escrever com o viver, no sentido de que a escrita é um meio para expressar e refletir sobre as experiências vividas, especialmente em contextos de marginalização e exclusão. Assim, o conceito cunhado por Evaristo (2020) também é mote para a produção de fabulações especulativas (Haraway, 2023) neste TCC, já que, como apontam Lissandra Soares e Paula Machado (2017), a escrevivência se revela como uma ferramenta fundamental para a visibilidade “[...] carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um “nós” compartilhado” (p. 207).

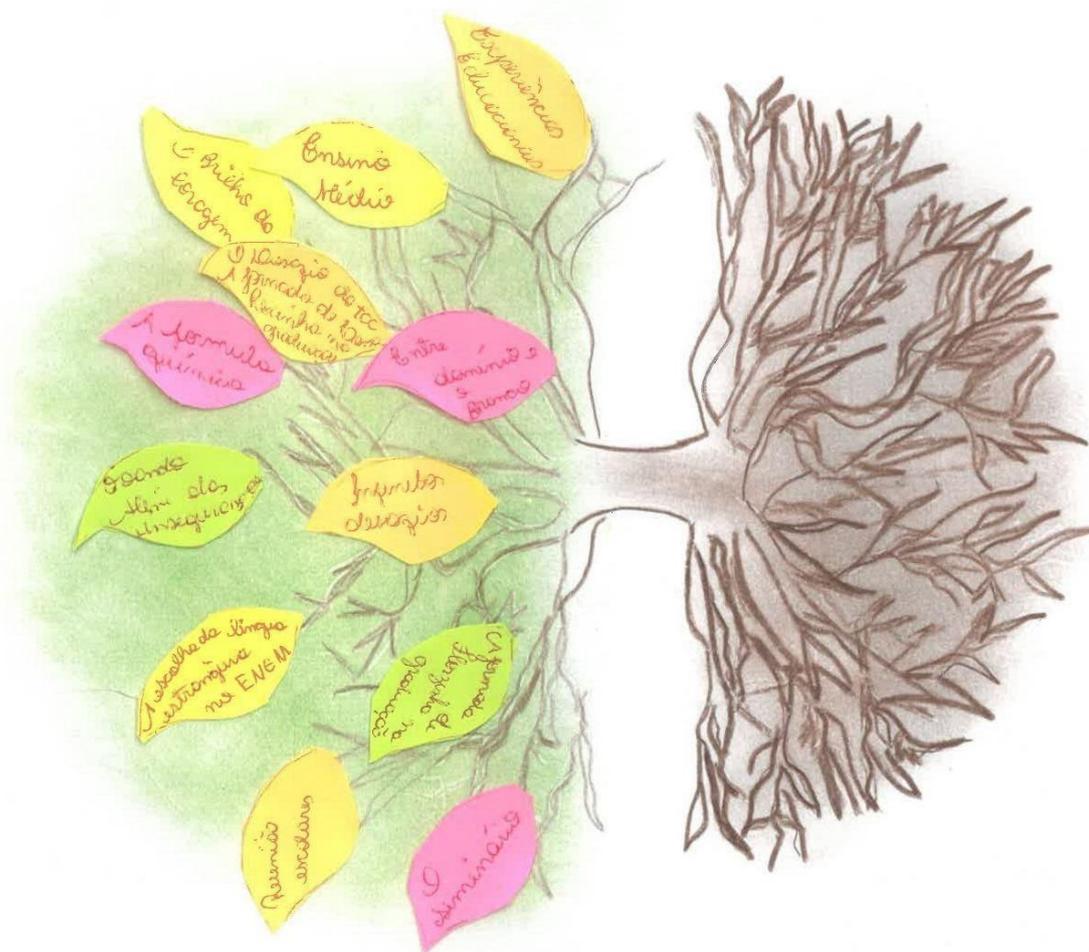
Escrevivência e estórias, portanto, são ponte para a produção de escritas mundificadas e vivas.

## 4-ESTÓRIAS

A seguir, encontram-se as estórias produzidas nesta monografia apresentada ao curso de Química Licenciatura. É importante mencionar que, a partir desta etapa do TCC, o termo química será utilizado em minúsculo, considerando que ele está associado a uma noção de educação química menor (Fary; Rigue; Oliveira, 2023).

Os títulos das estórias são os seguintes: 4.1: O seminário; 4.2: A fórmula química; 4.3: Ensino Médio; 4.4: A escolha da língua estrangeira no Enem; 4.5: Infinitos desafios; 4.6: Experiências educacionais; 4.7: Voando Além das Inseguranças: A Jornada de Florzinha na Graduação; 4.8 Reunião escolares; 4.9 Entre o Domínio e o Branco; 4.10 O Brilho da Coragem; 4.11: O Desafio do TCC: A Jornada de Lena Peixinha na Graduação.

**Figura 1:** Questões que importam<sup>3</sup>.



Fonte: Autora (2024).

<sup>3</sup> As palavras que estão na Figura 1 tratam-se dos títulos das estórias.

\*\*\*

#### **4.1 O seminário**

Finalmente estava chegando o grande dia da apresentação do Seminário de Joaquina, vinculado a uma disciplina obrigatória do curso superior de química. Ela havia estudado semanas a fio, revisado todos os conceitos e preparado os slides com cuidado e atenção. A ansiedade misturada com a empolgação era palpável enquanto se dirigia para a sala de aula, onde colegas e professores/as aguardavam para assistir às apresentações. Um detalhe importante é que o grupo de Joaquina era o primeiro a apresentar, e a sala de aula reunia estudantes vinculados/as a outro curso da instituição. O seminário começou bem. Inicialmente, Joaquina estava nervosa, mas conseguiu manter a compostura. O grupo explicou os fundamentos teóricos e manteve o ritmo da apresentação conforme havia planejado. No entanto, quando chegou o momento crucial de discutir sobre como o trabalho havia sido realizado, como plataforma de pesquisa, as escolas entrevistadas quantificaram o número de alunos/as no qual Joaquina havia ficado responsável, ela se viu diante de um branco.

Diante dos olhares atentos dos/as colegas e da professora, Joaquina esqueceu de mencionar aqueles pontos tão importantes, onde foi a pesquisa, quantos/as estudantes envolvidos/as, qual a plataforma utilizada para pesquisa. Um silêncio constrangedor se seguiu enquanto Joaquina tentava desesperadamente recuperar as ideias. Então começou a gaguejar, buscando nas notas mentais, as quais havia planejado dizer. A sensação de frustração e insegurança aumentava a cada milésimo de segundo que passava. Os segundos pareciam horas enquanto tentava encontrar uma saída da situação desconfortável - e também desesperadora - em que se encontrava.

Com auxílio de um papel que havia elaborado e que estava disposto abaixo do computador, Joaquina observou algumas palavras-chave que a auxiliaram, já que a remeteram aos pontos importantes do Seminário que havia estudado/preparado. Finalmente, conseguiu retomar a apresentação, mas a sensação de que algo crucial tinha sido perdido permanecia.

Ao final da aula, Joaquina sentou em sua cadeira sentindo um misto de alívio por ter terminado e um profundo sentimento de culpa. Ela se perguntava como poderia ter deixado aquilo escapar, especialmente depois de tanto esforço e preparação. Os pensamentos de autocrítica não paravam: “Eu deveria ter sido mais clara”; “Eu tinha tudo na ponta da língua,

por que esqueci?”. Não bastasse toda essa mistura de sentimentos e sensações, Joaquina precisou permanecer na sala de aula até o final das apresentações.

Essa situação foi arrebatadora para ela! Deixou marcas irreversíveis em seu corpo, já que demonstrou o quanto uma atividade avaliativa nem sempre é ‘apenas’ sobre uma atividade avaliativa.

\*\*\*

#### ***4.2 A fórmula química***

Na véspera da prova de química, Mariazinha se sentia preparada. Tinha estudado com dedicação durante semanas e participou da revisão conduzida pelo professor no dia anterior. No entanto, no dia da prova, quando o professor distribuiu as folhas de prova, Mariazinha sentiu um arrepio de preocupação.

Uma das questões presentes na prova abordava a fórmula química de um composto importante que havia sido discutido extensivamente durante a revisão. Enquanto seus/suas colegas começavam a escrever freneticamente, Mariazinha folheou o papel em busca daquela questão específica. Quando finalmente a encontrou, leu a pergunta com atenção: “Qual é a fórmula química do ácido sulfúrico?”. Para sua frustração e seu crescente nervosismo, a resposta simplesmente não vinha à mente. Repassou mentalmente tudo o que tinha estudado, tentando se lembrar dos elementos e suas combinações, mas a fórmula parecia escapar de sua memória naquele momento crucial.

Desesperada, Mariazinha olhou ao redor e viu todos/as escrevendo rapidamente. Alguns pareciam muito confiantes, enquanto outros franziam a testa, pensando intensamente. O suor começou a se formar em sua testa enquanto lutava para recuperar o que sabia. Era como se a revisão do dia anterior tivesse sido completamente apagada de sua mente naquele momento.

Mariazinha tentou relaxar e respirar fundo, lembrando-se das estratégias de estudo que tinha aprendido. Sabia que deixar o nervosismo tomar conta só pioraria as coisas. Respirou fundo mais uma vez, fechou os olhos por um momento e decidiu seguir em frente.

Com um impulso repentino, Mariazinha começou a escrever o que conseguia lembrar sobre o ácido sulfúrico: seus componentes principais, suas propriedades, suas aplicações. Não conseguiu recordar a fórmula exata, mas tentou explicar o máximo que podia com base no conhecimento que tinha.

Quando o tempo acabou e a prova foi recolhida, Mariazinha se sentiu com um misto de alívio por ter conseguido responder de alguma forma e de preocupação por não ter lembrado da fórmula exata. Ela sabia que essa questão poderia fazer a diferença entre uma nota boa e uma excelente.

Ao final, perguntou a si mesma como pode esquecer algo tão corriqueiro e comum para o cotidiano do laboratório. A pergunta ficou sem resposta, mas não era para menos - após um dia intenso de trabalho, cuidado com a casa e a família, faltavam condições para tal.

\*\*\*

### ***4.3 Ensino Médio***

Em um dia corriqueiro de aula no Ensino Médio, Luisinha a Borboleta se viu diante de uma situação desafiadora em uma determinada disciplina. A professora, conhecida por sua abordagem distante e autoritária, raramente ajudava os/as estudantes com dúvidas ou dificuldades. Ao invés disso, limitava-se a mandar abrir o livro e responder aos exercícios, sem oferecer qualquer orientação adicional.

Luisinha sempre se esforçava para acompanhar as aulas, estudava em casa e fazia os exercícios propostos, mesmo sem entender completamente o conteúdo. Preferia não chamar a atenção da professora, que era conhecida por suas respostas ásperas e reações severas aos estudantes que ousavam questioná-la.

Um dia, durante uma aula normal, a professora anunciou uma prova surpresa. Os/as estudantes não estavam preparados/as para aquele momento inesperado. Assim como seus/suas colegas, Luisinha abriu a folha da prova e leu as questões. Ela se sentiu perdida ao perceber que muitas perguntas eram sobre tópicos que não conseguia lembrar com clareza. A tensão na sala de aula aumentou, pois todos/as sabiam que a professora esperava resultados imediatos, sem desculpas.

Na angústia de não saber como responder às questões, Luisinha a Borboleta levantou as asas timidamente e disse com sinceridade: “Professora, eu não me lembro bem desse conteúdo. Será que poderia me ajudar?”. No entanto, ao invés de receber orientação ou compreensão, ela foi surpreendida pela reação dura da professora “Como assim você não se lembra? Isso foi dado em aula! Você deveria prestar mais atenção e estudar melhor! Não posso acreditar que você está me dizendo isso agora!”, repreendeu a professora, com um tom de voz elevado e olhar severo.

Os/as outros/as colegas observavam em silêncio, desconfortáveis com a situação. Luisinha sentiu um nó na garganta e uma onda de vergonha e frustração tomou conta dela; seu rosto queimava de vergonha. Abaixou a cabeça, sentindo-se humilhada e desamparada. Não queria arriscar ainda mais a ira da professora, então concentrou-se em tentar responder o que conseguia das questões.

O restante da prova transcorreu em um clima pesado de tensão e descontentamento. Quando finalmente entregaram as provas, Luisinha saiu da sala de aula batendo suas asas com um sentimento de decepção em relação a forma como foi tratada pela professora.

Depois daquele dia, Luisinha a Borboleta refletiu bastante sobre a importância de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e sobre como os/as professores/as podem influenciar profundamente a autoestima e o desempenho dos/as estudantes. Essa experiência a afetou profundamente, trazendo-lhe inseguranças ao longo da vida estudantil. Ela percebeu que o medo e a insegurança de fazer perguntas aos professores, especialmente em frente aos colegas, muitas vezes derivam de situações como esta. Luisinha a Borboleta agora se esforça para superar essas barreiras, mesmo enfrentando novos desafios acadêmicos e pessoais.

\*\*\*

#### ***4.4 A escolha da língua estrangeira no Enem***

Na época do segundo ano do Ensino Médio, Clarice, a Abelhinha, estava animada para participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como treineira e aproveitar a oportunidade para testar seus conhecimentos. Como parte da preparação, decidiu prestar seleção com a língua estrangeira espanhol, o que gerou uma reação inesperada da sua professora de inglês.

Assim que ela descobriu a escolha de Abelhinha, não escondeu sua insatisfação. Ela decidiu questionar cada estudante da sala de aula sobre suas opções para a prova do Enem. Para os/as estudantes que optaram pela língua inglesa, a professora expressou aprovação máxima, parabenizando-os/as calorosamente e escrevendo uma mensagem positiva em uma folha. Já para aqueles/as que escolheram espanhol, a professora distribuiu as provas com uma expressão séria e uma certa frieza no olhar.

Após o acontecido, Clarice, a Abelhinha, realizou a prova da professora de inglês na sala de aula com uma mistura de insegurança e estranhamento. Sentiu-se como se a pressão extra da situação estivesse pesando sobre ela, o que acabou contribuindo para que ela tivesse

um ‘branco’. Afinal, o Enem é uma prova importante e a tensão de ter escolhido algo diferente do esperado pela professora não ajudou em nada.

Logo após a prova, alguns colegas e Clarice se reuniram para discutir a situação. De modo geral, acreditavam que tinham o direito de escolher a opção no Enem sem qualquer forma de pressão externa. Movidos por esse sentimento de justiça, decidiram fazer uma reclamação na supervisão da escola Abrelhar.

A notícia da reclamação de Clarice e seus/as colegas chegou até a professora, que foi diretamente à sala para investigar quem havia se manifestado. Sua presença criou um clima de desconforto e incerteza. Sentiram-se com uma mistura de receio e questionamento sobre se era realmente viável contestar algo que parecia injusto ou inadequado e que deveria ser sigiloso diante da direção.

Essa experiência na escola ensinou muito para Clarice, a Abelhinha, e seus/as colegas sobre autonomia, respeito pelos direitos individuais e a importância de se posicionar diante de situações que não parecessem corretas. Ainda hoje, a Abelhinha carrega essa reflexão sobre quando e como é apropriado fazer uma reclamação, sempre ponderando os contextos e consequências envolvidos.

\*\*\*

#### ***4.5 Infinitos desafios***

Nas vésperas da prova de Teoria dos Números Infinitos, tudo parecia desabar para Mariana, a Formiguinha. Sua mãe, que sempre fora seu pilar de apoio nos estudos, ficou repentinamente doente e precisou ser internada em um hospital em outra cidade. A angústia tomou conta dela, e tentar se concentrar nos estudos enquanto era acompanhante no hospital era uma tarefa quase impossível. A preocupação constante pela saúde da mãe a impedia de absorver/aprender qualquer conteúdo.

No dia da prova, uma questão que geralmente seria simples se tornou um desafio enorme. Mariana sentou-se na sala de aula tentando se concentrar, mas a preocupação era avassaladora. Quando o/a professor/a distribuiu as folhas de questões da prova, ela leu a pergunta sobre um problema básico de derivadas, algo que haviam praticado repetidas vezes em aula.

No entanto, naquele momento crucial, um branco tomou conta de sua mente. Ela tentava desesperadamente lembrar dos passos e das fórmulas, mas seus pensamentos estavam tão

ocupados com sua mãe que as respostas simplesmente não vinham. Lágrimas começaram a embaçar seus pequeninos olhos enquanto percebia que a sua experiência com a resolução da prova estava se transformando em um grande e abissal fracasso.

Mariana, a Formiguinha, entregou a prova com o coração partido, ciente de que não havia conseguido demonstrar seu verdadeiro conhecimento. Nos dias seguintes, recebeu a notícia que já imaginava, a reprovação na disciplina de Cálculo, algo que nunca imaginou que pudesse acontecer logo em seu 1º período de formação.

O branco na prova não foi ocasionado por falta de preparação, mas sim pelo peso emocional que carregava naquele momento. Ela refletiu sobre como a preocupação e o estresse afetaram não apenas em seu desempenho acadêmico, mas em sua vida como um todo. Aprendeu que as situações e os obstáculos pessoais às vezes podem ser tão grandes que afetam até mesmo áreas que consideramos sólidas em nossas vidas: como é a formação profissional.

Apesar da reprovação, Mariana encontrou forças para seguir em frente. Dedicava-se a ajudar sua mãe a se recuperar e, aos poucos, foi capaz de retomar seus estudos com uma nova perspectiva. Viu a importância de cuidar da sua mãe! O quanto a família é importante. Contudo, também começou a perceber que é indispensável cuidar da sua saúde mental e emocional, algo fundamental para seu processo de formação.

Essa experiência difícil não apenas a fortaleceu, mas também a fez perceber que, independentemente dos desafios inesperados que surgem - e que muitas vezes são maiores do que a formação profissional pode compreender, sempre há oportunidades para aprender e crescer, mesmo nas situações mais difíceis da vida.

Prioridades e desafios estão sempre presentes!

\*\*\*

#### ***4.6 Experiências educacionais***

O ano era 2023 e Laura, a Corujinha, estava prestes a embarcar em uma jornada emocionante e desafiadora, seu primeiro dia de estágio supervisionado na escolândia de Corujas. O coração batia acelerado enquanto ela se dirigia para a escola onde seria sua primeira regência, encarando a perspectiva de estar à frente de uma turma de 30 estudantes Corujas pela primeira vez.

Laura, a Corujinha, sempre fora apaixonada pela educação, mas estar na figura de professora, mesmo que temporariamente, era uma intensa mistura de emoções e sensações. Ela

havia se preparado meticulosamente, revisando planos de aula, organizando materiais e imaginando cada detalhe daquela manhã crucial.

Ao chegar à sala dos/as professores/as Corujas, foi recebida calorosamente pela coordenadora pedagógica, que a tranquilizou com palavras encorajadoras e dicas práticas. Com um sorriso nervoso, Laura seguiu voando para a sala de aula, onde os/as estudantes já a aguardavam, curiosos para conhecer a nova estagiária que ensinaria naquele dia.

Enquanto se apresentava, Laura percebia o olhar atento e expectante dos/as Corujas. Algumas estavam visivelmente curiosas, outras um pouco mais reservadas, outras/as desinteressados/as, mas todos/as prontos/as para acessar o que ela tinha a oferecer naquele período de aula.

Laura, a Corujinha, deixou que algumas palavras lhe escapassem devido ao nervosismo inicial, cometendo alguns erros teóricos enquanto se familiarizava com a dinâmica da sala de aula. Seu coração continuava acelerado, mas ela encontrava coragem para continuar. Apesar dos tremores nas mãos, Laura notava o quanto alguns/as estudantes já demonstravam apreciação por sua presença, mostrando-se curiosos/as e fazendo perguntas com entusiasmo.

A cada erro corrigido com humildade e a cada pergunta respondida com cuidado, a Corujinha sentia uma conexão crescente com os/as estudantes. Ela percebeu que, mais do que apenas transmitir conhecimento, seu papel naquele momento era inspirar confiança e cultivar um ambiente de aprendizado acolhedor para todas as Corujas.

Durante uma atividade em grupo, Laura pôde observar como os/as estudantes interagiam entre si e como suas diferentes personalidades se manifestavam. Alguns eram extrovertidos e lideravam as discussões, enquanto outros mais introvertidos expressavam suas ideias de maneira mais reservada, mas igualmente valiosa.

À medida que a aula progredia, a Corujinha começava a se sentir mais à vontade. Ela encontrou um ritmo natural ao explicar os conceitos, ajustando seu tom de voz e suas expressões faciais para captar a atenção das Corujas. A interação positiva com a turma não apenas acalmava seus nervos, mas também reforçava sua confiança em suas habilidades como Coruja educadora em formação.

Mas por outro lado Laura, a Corujinha, sentia uma certa insegurança e um leve sentimento de que poderia ter deixado a desejar. Não era para menos; ali estava ela, em sua primeira experiência pública como educadora, enfrentando um desafio que misturava entusiasmo com uma dose significativa de nervosismo. Cada momento na frente daquela turma

parecia uma prova de fogo, pois Laura não gostava de situações em que ela tivesse que estar a frente do público, já que havia ali dentro dela um medo de público presente.

No intervalo, algumas Corujas se aproximaram para compartilhar suas impressões e perguntar sobre ela. Laura se surpreendeu com o quão abertos/as e receptivos/as eles/as estavam, criando vínculos que ela esperava fortalecer ao longo do estágio.

Ao final do primeiro dia, enquanto refletia sobre suas experiências na sala de aula, Laura sentiu uma mistura de cansaço e realização. Eis que o primeiro voo havia sido dado.

\*\*\*

#### ***4.7 Voando Além das Inseguranças: A Jornada de Florzinha na Graduação***

Na tranquila floresta onde as árvores se erguiam altas e majestosas, vivia uma pequena beija-flor chamada Florzinha. Desde seu tempo no Ensino Médio, Florzinha sempre foi marcada por uma insegurança profunda. Seu coraçãozinho delicado batia mais rápido sempre que se deparava com a perspectiva de apresentações e seminários.

Na graduação, essa insegurança se intensificou. Ela observava outros animais da floresta participando de seminários e projetos que pareciam ser tão importantes para suas vidas. A cada convite para participar de uma apresentação sobre as flores mais bonitas da floresta ou sobre as técnicas de coleta de néctar, Florzinha sentia um nó se formar em sua garganta. A ideia de estar diante de uma plateia, mesmo que composta por amigos e colegas da floresta, a paralisava.

Porém, o que mais a afetava não era o medo de ser avaliada pelos professores da floresta, mas sim o receio do julgamento dos/as colegas. Ela imaginava suas asas tremendo diante dos olhares críticos dos outros beija-flores e dos zangões que sempre pareciam tão seguros de si. Essa preocupação a impedia de participar ativamente dos eventos acadêmicos que agregam conhecimento e experiência aos seus amigos.

Em uma manhã ensolarada, quando os raios dourados do sol penetravam pelas folhas verdes e iluminavam o coração de Florzinha, algo mudou. Ela encontrou uma abelha durante seu processo de formação, Florzinha começou a pensar sobre suas próprias inseguranças: "Por que tenho tanto medo do julgamento dos outros?" - Ela murmurou suavemente, enquanto observava uma abelha cuidadosamente colhendo pólen nas proximidades. "Todos nós somos diferentes, mas todos estamos aqui para aprender e crescer juntos na floresta".

Ao longo dos dias seguintes, Florzinha decidiu enfrentar seus medos. Ela começou a frequentar pequenas reuniões de estudo com seus amigos beija-flores e até se voluntariou para ajudar na organização de um seminário sobre a importância das flores na polinização

No dia do seminário, enquanto voava nervosamente em direção ao grupo reunido de animais da floresta, Florzinha sentiu seu coração bater forte. Mas, ao olhar nos olhos encorajadores de seus amigos e ver o interesse genuíno dos presentes, ela encontrou forças para começar sua apresentação. Com cada palavra que saía de seu bico, sua voz se fortalecia e suas asas tremiam menos.

Ao final, aplausos calorosos ecoaram pela floresta. Florzinha sentiu um calor reconfortante preencher seu peito. E assim, com suas asas coloridas brilhando sob o sol da floresta, Florzinha voava mais alto, sabendo que cada desafio superado a tornava mais forte e mais resiliente.

\*\*\*

#### ***4.8 Premiações***

No ano de 2000, na pequena cidade onde Moana vivia, erguia-se a escola pública ‘Um Mar de Aventuras’. Localizada no coração da comunidade, era conhecida não apenas por seu nome peculiar, mas também pelo seu compromisso com a educação de qualidade. Moana, uma estudante dedicada, frequentava suas salas de aula com um desejo ardente de aprender e se destacar.

No entanto, havia um momento que sempre a deixava ansiosa: a época de provas. Apesar de se preparar muito, Moana ficava nervosa com a ideia da exposição pública de suas notas, pois sempre ao fim de cada semestre aconteciam reuniões reunindo a escola toda para expor as três melhores notas de cada turma. No dia das provas, o coração de Moana batia descompassado enquanto ela tentava lembrar de cada detalhe importante que estudou. Mas, inevitavelmente, quando se sentava diante do papel, o nervosismo tomava conta dela. Momentos de ‘branco’ surgiam, quando a mente parecia se esvaziar diante da pressão de demonstrar seu conhecimento. Ela se sentia pressionada pelo ambiente competitivo que se formava entre os/as colegas, especialmente quando a escola organizava uma cerimônia para homenagear os/as três melhores estudantes da turma - com um pequeno brinde.

Essas reuniões eram consideradas eventos importantes na escola. Todos os/as estudantes se reuniam para aplaudir os melhores desempenhos acadêmicos, enquanto Moana observava da

plateia, misturando sentimentos de admiração pelos colegas e um leve desconforto por não estar entre eles/as. Nos dias que antecederiam a reunião para anunciar os/as melhores da turma, Moana sentia um nó no estômago. Então passou a observar mais sobre essas reuniões e percebeu que alguns/algumas estudantes se sentiam pressionados/as a competir intensamente para estar entre os/as melhores, enquanto outros/as podiam se sentir desencorajados/as ou menos valorizados/as por não receberem reconhecimento público. Isso levantava questões sobre a eficácia dessas cerimônias e se elas realmente incentivavam todos/as os/as estudantes a se esforçarem mais nos estudos.

Ela percebeu que, para alguns/algumas, as cerimônias funcionavam como um incentivo para se esforçarem mais e alcançarem melhores resultados acadêmicos. No entanto, para outros/as, isso podia criar um ambiente de competição intensa e até mesmo desmotivação.

Moana propôs à escola a implementação de um sistema de reconhecimento que valorizasse não apenas as notas, mas também o esforço, a melhoria contínua e as contribuições positivas para a comunidade escolar, para que de fato o processo de aprendizagem fosse o foco.

\*\*\*

#### ***4.9 Entre o Domínio e o Branco***

Em um dia ensolarado na Escola Carrossel, o clima estava carregado de expectativas devido à prova de matemática que a turma do terceiro ano teria naquela manhã. Samuca, sempre confiante em seus conhecimentos, não era exceção. Desde cedo, ele havia se gabado para seus amigos que havia estudado bastante e que não tinha nenhuma dúvida para realização da prova e, portanto, que tiraria uma nota excelente.

Enquanto os colegas de Samuca, como Davi, Maria Joaquina e Mario, revisavam suas anotações empolgadamente e trocavam últimas dicas de estudo, Samuca parecia tranquilo e até um pouco arrogante - "Podem me parabenizar desde já pela nota alta que vou tirar", ele repetia com um sorriso de canto.

Porém, quando o professor entregou as provas e Samuca folheou o papel, uma sensação de pânico tomou conta dele. O 'branco' repentino chegou. Nada do que ele havia estudado parecia estar acessível em sua mente naquele momento crucial. As fórmulas e os problemas que ele estava tão seguro de mobilizar na prova desapareceram como se nunca tivessem sido estudados.

Na hora de entregar as provas corrigidas, a turma se reuniu euforicamente para saber os resultados. Davi, com seu jeito curioso, foi o primeiro a perguntar a Samuca: "E aí, como foi? Tirou uma nota boa?". Samuca, envergonhado e com a cabeça baixa, murmurou que não foi bem. Maria Joaquina e Mario, que tinham ficado preocupados com a autoconfiança exagerada de Samuca, não puderam deixar de esboçar um sorriso discreto ao saber que suas notas superaram as expectativas.

Os colegas de classe continuavam curiosos e pressionavam Samuca para mostrar sua nota. Ele se sentiu cada vez mais desconfortável, tentando evitar o assunto e se esquivar de mostrar o papel com a correção do professor. Quando finalmente um dos amigos conseguiu pegar a prova das mãos de Samuca para fazer esta conferência, a expressão de decepção no rosto dele foi evidente.

Samuca, com o semblante abatido, aprendeu uma valiosa lição naquele dia. A experiência humilhante de ter o 'branco' na prova, e como esta afeta a autoestima, trazendo uma corrente de emoções complexas. A frustração corroía sua autoestima enquanto a dúvida minava sua confiança. Aquilo que ele sempre acreditara dominar se transformou em uma fonte de medo e insegurança.

\*\*\*

#### ***4.10 O Brilho da Coragem***

Era uma noite tranquila e de céu estrelado. Estrelinha, uma jovem, estava ansiosa para sua apresentação. A tensão e a excitação se misturavam dentro dela, enquanto aguardava a sua vez de brilhar diante da Constelação. Quando chegou o momento tão esperado, Estrelinha se preparou para brilhar com todo o seu esplendor. Com um pouco de tremor, começou a se organizar para apresentar o seu trabalho. No entanto, um grupo de estrelas mais velhas e experientes murmurou do alto: "Estrelinha, a sua apresentação não está aqui, ela não chegou no endereço correto!". Estrelinha, já nervosa, tentou explicar que o conteúdo da sua apresentação já havia sido encaminhado, que ela havia feito a sua parte. Em meio a tudo isso, lembranças da preparação cuidadosa realizada por Estrelinha vinham à tona. Ela não conseguia acreditar no que estava ouvindo.

Sentindo-se constrangida e magoada, Estrelinha enfrentou o desafio de lidar com a Constelação. Ela sabia que o trabalho estava em ordem, mas um erro no sistema (no que ela nem conseguia denominar) tinha causado esta situação. Ela teve que enfrentar seus medos e superar a dor que ardia no peito no momento. Com um esforço imenso, Estrelinha voltou ao

seu lugar no céu. Apesar da tristeza, respirou e se preparou para a apresentação. Mas, ao subir no palco, tudo parecia opaco e distante. A beleza do céu ao seu redor parecia desvanecer, e sua voz parecia não alcançar ninguém.

Naquele instante, Estrelinha desejava desesperadamente o apoio e a compreensão da Constelação, algo que parecia distante e inacessível. Mesmo assim, reuniu suas forças e fez o melhor que podia. Sua coragem e determinação brilharam, e embora o mundo ao seu redor não parecesse perceber, Estrelinha sentiu-se um pouco mais confiante ao terminar sua apresentação.

No fim da noite, enquanto as estrelas brilhavam e a Constelação contemplava a importância do trabalho de Estrelinha, ela entendeu que o apoio e a compreensão nem sempre vêm quando mais precisamos. Mas, por meio de sua coragem e perseverança, Estrelinha havia aprendido uma lição valiosa: mesmo quando o universo parece indiferente, a verdadeira força vem de dentro (mesmo que doa muito), e é essa força que ilumina (e precisa continuar iluminando) o caminho.

\*\*\*

#### ***4.11 O Desafio do TCC: A Jornada de Lena Peixinha na Graduação***

Havia uma pequena peixinha chamada Lena, que vivia em um recife próximo à costa. Desde o começo da graduação, ela sempre ouvia os mais veteranos da universidade comentarem sobre algo chamado ‘TCC’ - Trabalho de Conclusão de Curso. A cada vez que essa palavra ecoava no recife, seu coraçãozinho batia mais rápido e ela sentia um arrepio percorrer suas escamas.

O TCC parecia uma criatura misteriosa e imponente, uma jornada temida por todos/as os/as peixes mais velhos/as. Peixinha mal conseguia imaginar como seria enfrentar algo tão grande e desconhecido. Antes mesmo de escolher um tema para seu próprio trabalho, ela já se via cercada por um mar de emoções turbulentas: medo, angústia e ansiedade.

Nos dias ensolarados, quando os raios de sol penetravam as águas cristalinas, Peixinha se aventurava perto da superfície, observando as criaturas terrestres. Ela se perguntava se algum dia seria capaz de escolher um tema tão interessante quanto os corais coloridos que via, ou se conseguiria impressionar uma banca de avaliadores/as tão exigentes quanto os/as golfinhos/as que sempre pareciam saber sobre tudo.

O tempo passava e Peixinha se sentia cada vez mais pressionada pelo peso do que viria pela frente. Como poderia escolher um tema quando mal conseguia decidir qual concha

decorativa usar em seu próprio ninho? Como impressionar uma banca quando suas palavras muitas vezes se emaranhavam como algas em uma correnteza forte?

Mas, em uma noite estrelada, quando o recife estava silencioso e o oceano parecia dormir, algo mudou dentro de Peixinha. Ela percebeu que o TCC, embora assustador, era apenas um desafio - um desafio que todos/as os/as peixinhos mais velhos/as já haviam enfrentado, e a grande maioria com sucesso.

Com um novo senso de determinação, Peixinha decidiu explorar o recife em busca de um tema que a apaixonasse, algo que fizesse seu coração nadar mais rápido, assim como nadava quando ouvia falar do TCC. Afinal, sua formação dependia desse desafio final. Será que Lena Peixinha conseguiu mergulhar de cabeça no desafio do TCC e nadar até o final? Eis a questão.

\*\*\*

## 5-TRAMANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este TCC tratou das dificuldades enfrentadas por estudantes universitários/as durante situações avaliativas, especialmente o fenômeno conhecido como ‘deu branco’. Durante o processo de construção da fundamentação teórica identificou-se que o ‘deu branco’ não é apenas um evento isolado, mas sim um sintoma de interações complexas entre fatores psicológicos, sociais e institucionais que atravessam a vida de futuros/as professores/as que vivem em um sistema neoliberal e meritocrático.

O principal objetivo da monografia foi criar histórias ficcionais que tramam o fenômeno do ‘deu branco’ em atividades avaliativas e sua influência na formação inicial de professores/as, especialmente os/as docentes em química. Buscou-se, ainda, desenvolver uma reflexão teórica que vinculasse esse fenômeno ao estresse e à ansiedade, explorando como esses fatores impactam a memória e o processo de aprendizagem. O estresse, a ansiedade, o medo e a insegurança emergem como respostas comuns a procedimentos avaliativos, impactando significativamente o desenvolvimento acadêmico e profissional dos/as estudantes - podendo até mesmo levar à evasão.

Ao longo do referencial teórico, exploraram-se diversas dimensões cruciais para a compreensão da avaliação educacional, os impactos do estresse e da ansiedade no contexto universitário, além da complexidade da memória e do esquecimento. Inicialmente, destacou-se a avaliação como um processo contínuo e formativo para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos/as estudantes no presente. A reflexão sobre os métodos tradicionais e a necessidade de reflexões, tensionamentos e implementações de práticas avaliativas mais inclusivas e equânimes emerge como um desafio central para as instituições de ensino superior.

No que tange à formação inicial de professores/as de química, é evidente que a preparação dos/as futuros/as professores/as precisa superar a noção do simples domínio dos conteúdos científicos para ‘mensuração’ em situações de avaliação como garantia de aprendizagem. A formação precisa permitir que estudantes ampliem a capacidade de refletir sobre o próprio processo de constituição profissional, a futura prática pedagógica, inclusive no que se refere à dinâmica das situações avaliativas.

No movimento fabulativo especulativo de criação das histórias, foi possível traçar percursos que dimensionam escrevivências (Evaristo, 2020) que dizem da coletividade, de muitos/as que habitam a formação inicial docente. Uma série de acontecimentos que dizem como as situações avaliativas atravessam os corpos e vidas dos/as estudantes em processo de

formação profissional. Da mesma forma foi possível compreender que a abordagem de construção de estórias (Haraway, 2023) não se limita a um campo 'A' ou 'B' do conhecimento científico, podendo, portanto, ser mobilizado em educação em ciências e educação química, principalmente se admitirmos a noção de educação química menor (Fary; Rigue; Oliveira, 2023).

A criação das estórias entrelaçou ficção e realidade, permitindo, portanto, dar a ver e pensar sobre o 'deu branco' nas suas mais variadas nuances e complexidades. Além disso, todas as estórias estiveram vinculadas à importância de demarcar que não é o instrumento avaliativo que define a qualidade das relações que estão em jogo na avaliação, ao contrário, é 'como' o processo avaliativo se dá (em todas as suas instâncias) que dita os efeitos (nocivos ou não) da prática implementada.

Portanto, a experiência de construção desta monografia destaca a importância de uma abordagem integrada na formação acadêmica e na prática pedagógica. A avaliação pode ultrapassar/rachar a lógica de um instrumento que mede o desempenho, indo ao encontro de um processo atento e cuidadoso que permita o acompanhamento do que sem sido possível de ser vivenciado nas situações de aprendizagem. Considera-se importante a implementação de estratégias avaliativas que reconheçam e valorizem as particularidades dos/as estudantes, em vez de invisibilizar os corpos e tratar o 'deu branco' como um fracasso pessoal - individualizado.

A monografia aponta para a urgência do campo da formação docente passar a se envolver e implicar com reflexões, estudos e práticas que atentem para o fenômeno do 'deu branco' nos processos de formação inicial, já que a ampliação de repertório quanto à temática pode vir a contribuir para a permanência qualificada e saudável dos/as futuros/as professores/as no ambiente universitário, reduzindo a evasão e ampliando o cuidado para com problemas de saúde mental. Processos de acompanhamento da aprendizagem, da mesma forma, precisam ser, cada vez mais, objetos de preocupação nas situações educacionais implementadas na formação dos/as professores/as de química, já que o/a futuro/a docente encontra no/a formador/a de professor/a um importante espelho para sua prática.

Logo, este TCC aposta no desenvolvimento de estudos que pensem os processos avaliativos e seus impactos/atravessamentos como uma questão coletiva (envolvendo todos os pares - estudantes, docentes, gestores), ao invés de uma perspectiva de individualização, cada vez maior, que insiste em punir os corpos estudantis.

## 6- REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Cassiane Dos Santos. Relações entre o esquecimento, a memória, seus processos cognitivos com o aprendizado geral e de língua estrangeira. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 10, n. 2, p. 65–84, 2020.
- ALVES, Marcus Vinicius Costa; BUENO, Orlando Francisco Amodeo. Interferência retroativa: o esquecimento como uma interrupção na consolidação da memória. **Temas em Psicologia**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 1043-1054, set. 2017.
- ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018.
- ÁVILA DOS SANTOS SÁ, Maria Auxiliadora; SOUZA ALMEIDA, Maria do Carmo. Deu branco! A escrita de trabalhos acadêmicos e o uso dos conectores. **Revista Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 129–139, 2014.
- BARBOSA, Livia. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas: 4. ed. Rio de Janeiro: **Editora FGV**, 2010.
- BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Revista Organizações & Sociedade**, [S.l.], v. 26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019.
- BRASIL, Universidade Federal de Uberlândia, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química**: Licenciatura Noturno, Ituiutaba, 2018. Disponível em: <https://www.icenp.ufu.br/graduacao/quimica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- CABRAL, Wallace Alves. O diário de bordo na formação inicial de professores de Química. **Revista Insignare Scientia**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 115-131, mai./ago. 2019.
- DALMASO, Alice Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. Formação de professores no ensino remoto: o que estamos fazendo conosco na universidade? **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S.l.] v. 11, n. 4, e56011427760, 2022.
- DALMAZ, Carla; NETTO, Carlos Alexandre. A memória. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 30-31, jan./Mar. 2004.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos, In: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.
- FARY, Bruna Adriane; RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo de Lima. Rastros de uma educação química menor. **ClimaCom – Ciência.Vida.Educação**, Campinas, ano 10, n. 24, mai. 2023.
- GALUPPO, Marcelo Campos. Memória, lembrança e esquecimento: ou sobre como construir o futuro. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, v. 24 n. 48, p. 79-91, 2022.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

IZQUIERDO, Ivan; BEVILAQUA, Lia Rejane Müller; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 289–296, 2006.

LUZ, Samoara Viacelli da; MOREIRA, Herivelto. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07326, 2022.

MESQUITA, Carla Gonçalves Rodrigues de. Deu branco, e agora? - Uma abordagem matemática – (UFPel) **reunião anual da anped**, 23,1-14, 2000.

MONDARDO, Anelise Hauschild; PEDON, Elisangela Aparecida. Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.] v. 6, n. 6, p. 159-180, 2012.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, V. 28, n. 4, p.780-788, dez. 2015.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de; DUARTE, Ângela Maria Menezes. Controle de Respostas de Ansiedade em Universitários em Situações de Exposições Orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 183–199, 2004.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Memórias de alunos universitários acerca das práticas avaliativas na educação básica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 9, n. 2, mai./ago. 2020.

PAZ, Daiane Suelen Alves da. Estórias de uma trabalhadora e futura professora de química. 2024. 46 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Química Licenciatura) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Tradução de Monique Augras. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti; RAMOS, Maria Rosângela Silveira. A potência do Portfólio na Formação Docente em Química: um relato narrativo autobiográfico. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 1, p. 151-167, 19 fev. 2021.

RIGUE, Fernanda Monteiro; CORRÊA, Guilherme Carlos. Uma genealogia da didática pelo viés da formação inicial de professores de Química no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, n. 1, p. e57322, 29 nov. 2021.

RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral. Encontros e estórias de vidas de professores/as formadores/as de professores/as de ciências naturais. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 23, n. 37, p. e24016, jul. 2024. ISSN 1984-7505.

RIGUE, Fernanda Monteiro; FELTRIN, Tascieli; SALES, Tiago Amaral. A potência do seminário na formação inicial de professores/as. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, p. 186–206, 2024.

RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral; DALMASO, Alice Copetti. Metamorfoses em Emanuele Coccia: composições para habitar a educação e a formação docente. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1465-1496, set./dez. 2023.

ROSTAS, Marcia Helena Sauaia Guimarães. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169–185, 2019.

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. O que e a quem prova uma prova? experiências, poéticas e fabulações. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e70212, 2024.

SEIXAS, Jacy Alves. **Percursos de memórias em terras de história**: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: EdUnicamp, 2001, p. 02-59.

SILVA, Ione Santos Souza. Avaliação da aprendizagem na universidade e seu reflexo na sociedade contemporânea. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 137, 2018.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista psicologia política**, [S.l.], vol.17, n.39, p.203-219, 2017.

SOBRAL, Simone Pimentel. Ansiedade e estresse como fatores de desempenho acadêmico em universitários. 2022. 42 f. **Monografia** (Trabalho de conclusão de curso em Química: Licenciatura) - Instituto de Química e Biotecnologia, Curso de Graduação em Química, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023. 216 p.; 20 cm.

TEIXEIRA, Roberta Moraes; SILVA, Ivone da Imaculada Conceição. **Considerações sobre o estresse e a ansiedade**. Centro Universitário de Patos de Minas, v. 9, n.1, p. 111-122, jul. 2012.

VERSIANI, Márcio Valadares Caldeira. **Transtornos de Ansiedade**: Diagnóstico e Tratamento. Associação Brasileira de Psiquiatria, 2008. APA. Disponível: <https://amb.org.br/files/BibliotecaAntiga/transtornos-de-ansiedade-diagnostico-e-tratamento.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.