



IMPACTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS PUNITIVAS E DA SOBRECARGA COGNITIVA NA SAÚDE MENTAL E FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES.

MARIO SERGIO SILVA

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada em revisão de literatura, busca explorar como as práticas avaliativas no ensino superior podem impactar a qualidade do ensino e a evolução acadêmica dos estudantes. Observa-se que abordagens avaliativas frequentemente baseadas em métricas quantitativas tendem a comprometer o desenvolvimento integral, podendo afetar negativamente aspectos como autonomia, motivação e bem-estar emocional. A questão que se coloca é se essas práticas, ao priorizarem resultados numéricos, estão alinhadas aos objetivos formativos mais amplos que a educação superior propõe alcançar. Além disso, os níveis de estresse apresentados pelos alunos durante avaliações somativas sugerem que os métodos utilizados podem estar gerando sobrecarga cognitiva, dificultando a consolidação de uma aprendizagem significativa. Diante desse cenário, a literatura tem destacado a necessidade de reformular as práticas avaliativas, considerando metodologias mais construtivas que priorizem o feedback orientado e o desenvolvimento integral dos estudantes. Surge a dúvida sobre como equilibrar o rigor acadêmico com estratégias que promovam um ambiente de aprendizado mais acolhedor e produtivo. Poderiam práticas avaliativas mais humanizadas contribuir para a formação de indivíduos mais resilientes e preparados para os desafios do ensino superior? Este estudo propõe ampliar a discussão sobre alternativas avaliativas que possam reduzir o estresse dos estudantes, favorecer a saúde mental e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um sistema educacional mais equilibrado e eficiente.

Palavras-chave: Práticas avaliativas; Sobrecarga cognitiva; Saúde mental

1 INTRODUÇÃO

O Este resumo expandido aborda o cenário educacional contemporâneo que evidencia uma problemática crescente relacionada às práticas avaliativas com caráter punitivo e possível sobrecarga cognitiva imposta aos estudantes, onde tais fenômenos têm demonstrado impactos significativos tanto na saúde mental quanto no desenvolvimento integral dos educandos, considerando que a intersecção entre as demandas acadêmicas intensivas e os métodos avaliativos fundamentados em paradigmas quantitativos tem gerado um ambiente educacional que, paradoxalmente, pode comprometer os próprios objetivos formativos aos quais se propõe, suscitando questionamentos sobre como as práticas avaliativas vigentes, ao privilegiarem métricas quantitativas em detrimento de aspectos qualitativos do desenvolvimento discente, podem afetar dimensões cruciais da formação, como a construção da autonomia, o desenvolvimento socioemocional e a capacidade de aprendizagem significativa.

As contribuições teóricas de Dweck, (2017), pesquisadora renomada na área de motivação e desenvolvimento educacional, amplamente conhecida por sua teoria sobre o e por seus estudos sobre como diferentes tipos de feedback impactam o desenvolvimento dos alunos, apresentam em seu modelo de "mentalidade de crescimento" que os alunos que acreditam em sua capacidade de desenvolver habilidades por meio do esforço tendem a enfrentar desafios com maior resiliência e confiança, sendo fundamental em um ambiente de aprendizagem positivo, entretanto, quando práticas avaliativas punitivas são aplicadas, elas tendem a gerar no

aluno o que a autora descreve como "mentalidade fixo", onde o estudante passa a acreditar que suas habilidades e competências são imutáveis, desencorajando-o a explorar novas áreas de aprendizado.

Segundo (Hattie, 2012), destacando-se por suas contribuições na área de avaliação educacional, reforça a importância do feedback construtivo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes, demonstrando em sua obra "Visible Learning" que abordagens que priorizam o feedback orientado e construtivo, ao invés de métodos punitivos, são significativamente mais eficazes para o desenvolvimento do estudante, permitindo que identifiquem suas áreas de melhoria sem afetar sua autoestima, enquanto os psicólogos (Kahneman & Tversky, 2013) trouxeram contribuições significativas para o entendimento do conceito de sobrecarga cognitiva e seus efeitos sobre o processo de tomada de decisão, demonstrando como o excesso de informações e a carga cognitiva elevada podem comprometer a capacidade do indivíduo de processar e assimilar dados de forma eficaz, levando-o a falhas na tomada de decisões e ao esgotamento mental, intensificando no ambiente acadêmico o fenômeno de "choking under pressure".

A relevância desta investigação fundamenta-se nos dados alarmantes da (ONU, 2018), que apontam que aproximadamente 30% dos estudantes universitários apresentam sintomas de transtornos mentais relacionados à pressão acadêmica, evidenciando a urgência de investigar e repensar as práticas avaliativas no ensino superior, tendo como objetivo geral analisar o impacto das práticas avaliativas punitivas e da sobrecarga cognitiva na saúde mental e formação integral dos estudantes universitários, desdobrando-se nos objetivos específicos de identificar as principais práticas avaliativas consideradas punitivas no ambiente acadêmico, avaliar a relação entre sobrecarga cognitiva e manifestações de estresse e ansiedade, investigar como estas práticas afetam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e propor diretrizes para uma avaliação mais construtiva e integrada.

A análise dos impactos das práticas avaliativas no contexto educacional superior revela um cenário preocupante, onde, segundo os estudos realizados por Lameu et al., (2016) cerca de 50% dos estudantes universitários apresentam sintomas significativos de estresse, sendo que este estresse se manifesta predominantemente na fase de resistência e se apresenta com manifestações majoritariamente psicológicas, evidenciando, portanto, uma correlação direta entre as práticas avaliativas de caráter punitivo e o comprometimento do bem-estar estudantil, o que resulta em impactos substanciais na autoestima, na motivação e na capacidade de aprendizagem dos discentes, consolidando assim um ciclo de desgaste emocional e cognitivo que afeta diretamente o desenvolvimento acadêmico integral, comprometendo a formação de indivíduos plenamente capazes de enfrentar os desafios do ambiente universitário.

Além disso, os dados apresentados pela pesquisa destacam que estudantes do sexo feminino e aqueles que possuem menor contato familiar apresentam uma maior susceptibilidade ao desenvolvimento de quadros de estresse, sendo que a convivência familiar frequente emerge como um fator potencialmente protetor contra o desenvolvimento desses sintomas, o que sugere, portanto, a necessidade premente de que as instituições de ensino e os educadores realizem uma profunda reformulação de suas abordagens avaliativas tradicionalmente estabelecidas, direcionando seus esforços para a implementação de metodologias significativamente mais humanizadas, que privilegiem o desenvolvimento consistente tanto do capital intelectual quanto emocional dos estudantes, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo.

Diante dessa conjuntura alarmante, evidencia-se a necessidade urgente, conforme apontado por Lameu et al., (2016), do desenvolvimento de programas preventivos e de apoio psicológico destinados aos estudantes universitários, estabelecendo como prioridade a construção e manutenção de ambientes educacionais que sejam caracterizados pela segurança psicológica e pelo acolhimento, nos quais tanto o feedback construtivo quanto os processos de

aprendizagem contínua se estabeleçam como elementos estruturantes e indissociáveis do processo educativo, contribuindo para a formação de indivíduos mais resilientes e preparados para enfrentar as adversidades. Dessa forma, este estudo apresenta uma revisão da literatura que é focada na análise crítica de como essas práticas influenciam o ambiente educacional, evidenciando assim a necessidade de repensar as abordagens avaliativas com o intuito de favorecer a formação de uma mentalidade de crescimento e o desenvolvimento de maior resiliência emocional entre os estudantes, promovendo, conseqüentemente, um processo educacional mais equilibrado e eficaz.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia deste estudo seguiu um formato de resumo expandido, baseado em uma revisão de literatura em profundidade sobre o tema “Impacto das Práticas Avaliativas Punitivas e da Sobrecarga Cognitiva na Saúde Mental e Formação Integral de Estudantes.” Para a construção do estudo, foram identificados e selecionados artigos científicos, revisões sistemáticas e estudos acadêmicos, prioritariamente dos últimos dez anos, que investigam as conseqüências de práticas punitivas e da sobrecarga cognitiva no desenvolvimento emocional, motivacional e acadêmico dos estudantes. As fontes de pesquisa foram obtidas a partir de bases de dados acadêmicas renomadas, incluindo **Scopus, PubMed, ERIC e Google Scholar**, utilizando termos específicos como "práticas avaliativas punitivas," "sobrecarga cognitiva," "saúde mental estudantil" e "formação integral."

A análise da literatura concentrou-se em três eixos principais, que nortearam a seleção e organização dos estudos revisados. O primeiro eixo abordou os efeitos das **práticas avaliativas punitivas**. O segundo eixo focou no **impacto da sobrecarga cognitiva**. O terceiro e último eixo analisou a **formação integral e habilidades socioemocionais**.

Os resultados obtidos foram sintetizados em uma análise crítica que buscou comparar e contrastar os achados dos diferentes estudos, evidenciando as principais contribuições, limitações e lacunas na literatura atual. Essa análise também destacou a importância de práticas pedagógicas alternativas que visem à promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e psicologicamente saudável, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos autores têm abordado o tema do impacto das práticas avaliativas punitivas e da sobrecarga cognitiva na saúde mental e formação integral de estudantes, trazendo perspectivas complementares e, por vezes, divergentes. A discussão sobre esses efeitos pode ser enriquecida ao considerar estudos adicionais que analisam como a carga cognitiva e o estresse influenciam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos. Essas pesquisas contribuem para uma visão mais ampla, mostrando como práticas avaliativas punitivas podem agravar tanto o estresse quanto a sobrecarga cognitiva, ampliando o entendimento sobre os impactos do ambiente acadêmico na saúde mental e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Para Mangels et al. (2006), as práticas punitivas tendem a promover uma mentalidade fixa nos estudantes, limitando sua confiança e aumentando o medo de fracassar, o que interfere diretamente na motivação e disposição para enfrentar desafios. Dweck sugere que ambientes punitivos reforçam a crença de que habilidades são inatas e imutáveis, o que pode ser intensificado quando a sobrecarga cognitiva exige que o aluno mantenha foco prolongado sob pressão, comprometendo o aprendizado e a autoconfiança. Em consonância com essa perspectiva, Hattie (2012), em *Visible Learning*, argumenta que práticas punitivas, ao colocarem o foco no erro, criam uma barreira para o feedback positivo, considerado por ele como um dos fatores mais influentes para o progresso dos alunos.

Na mesma linha, Kahneman e Tversky (2013) abordam a sobrecarga cognitiva e mostram que o excesso de informações e pressão compromete a memória de trabalho e a tomada de decisão, gerando um estado mental prejudicial à aprendizagem eficaz. O estudo de Paas et al. (2003) sustenta essa visão, apontando que a sobrecarga cognitiva medida em resposta ao estresse acadêmico exacerba o estresse psicológico, criando uma situação em que o aluno não consegue processar o conteúdo de maneira produtiva, gerando aumento da ansiedade e possível redução de desempenho. Para Chandler e Sweller (1991), técnicas menos punitivas e mais colaborativas podem promover melhor desempenho e bem-estar entre os estudantes.

Adicionalmente, Bandura (1977) aponta que as práticas punitivas nas avaliações diminuem a autoeficácia dos alunos, afetando diretamente sua confiança e disposição para o aprendizado. Bandura sugere que a combinação de carga cognitiva e avaliação punitiva leva os alunos a evitar desafios por receio de fracassar, criando um ciclo de baixa motivação. Esse aspecto é corroborado pelo estudo de Folkman et al. (1986), que examina os fatores indutores de estresse em situações de alta pressão e demonstra que contextos onde há monitoramento constante e alta expectativa sobre o desempenho contribuem para a baixa autoconfiança e motivação, afetando diretamente o bem-estar.

Segundo Harter (1999), a autoestima é um fator central em contextos de avaliação punitiva, indicando que esses ambientes aumentam a percepção negativa dos estudantes sobre suas próprias habilidades. Para Harter, o impacto dessas práticas na autoestima pode ser prejudicial ao longo do tempo, especialmente quando combinado com a sobrecarga cognitiva. Baumeister (1999) sustenta essa perspectiva, mostrando que contextos de alta pressão e punitivos exacerbam a baixa autoestima e prejudicam o desempenho acadêmico, especialmente quando a carga cognitiva limita a capacidade de raciocínio e de processamento emocional.

Conclui-se, portanto, que enquanto as discussões existentes oferecem uma base sólida para entender os efeitos da sobrecarga cognitiva e das práticas avaliativas punitivas, ainda há uma necessidade de estudos que explorem contextos culturais e sociais diversos. Muitos dos estudos, incluindo os de Dweck (2006) sobre mentalidade e Bandura (1977) sobre autoeficácia, foram conduzidos em contextos norte-americanos ou europeus, o que limita a compreensão de como esses fenômenos se manifestam em outras culturas, onde as práticas avaliativas e as expectativas escolares podem diferir significativamente. Além disso, há pouca atenção dedicada às práticas e comportamentos dos professores como influenciadores diretos. Autores como Hattie (2009) destacam a importância do feedback positivo e o papel do professor na mediação do aprendizado, mas faltam estudos que investiguem como as atitudes dos professores frente às práticas punitivas impactam o bem-estar e a percepção dos alunos sobre o aprendizado. Tais investigações poderiam fornecer uma compreensão mais aprofundada e abrangente desses fenômenos, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis ao contexto.

Figura 1: O Impacto Das Avaliações Punitivas;



Fonte: Criação própria.

4 CONCLUSÃO

O estudo identificou que práticas avaliativas punitivas e a sobrecarga cognitiva afetam a saúde mental e o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometendo sua motivação, autorregulação e habilidades socioemocionais. Esse ambiente punitivo parece consolidar uma mentalidade fixa e minar a autoconfiança dos alunos, prejudicando tanto o desempenho acadêmico quanto a resiliência emocional, ambos cruciais para o desenvolvimento educacional pleno.

Diante desse contexto, destaca-se a importância de que professores e instituições revejam as práticas avaliativas vigentes, buscando adotar metodologias mais humanas e conceituais. Tais abordagens devem priorizar o desenvolvimento do capital intelectual dos alunos em vez de incentivar sentimentos de tensão e medo, promovendo uma mentalidade de crescimento e um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, no qual o feedback construtivo e a aprendizagem contínua sejam incentivados.

Por fim, os achados sugerem a relevância de novas pesquisas sobre o tema, incluindo estudos longitudinais para explorar os impactos a longo prazo dessas práticas. Além disso, recomenda-se que essas intervenções sejam testadas em contextos variados para avaliar sua eficácia em diferentes faixas etárias e ambientes culturais. O aprofundamento desse diálogo poderá contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no bem-estar emocional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Alshanskaia, E. I., Portnova, G. V., Liaukovich, K., & Martynova, O. V. (2024). Pupillometry and autonomic nervous system responses to cognitive load and false feedback: an unsupervised machine learning approach. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1445697. <https://doi.org/10.3389/FNINS.2024.1445697/BIBTEX>

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience* 2009 10:6, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
BAUMEISTER, Roy F. Self-concept, self-esteem, and identity. 1999.

Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI0804_2
Dweck, C. S. (2017). The Journey to Children's Mindsets—and Beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139–144. <https://doi.org/10.1111/CDEP.12225>

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning. *Visible Learning for Teachers*. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

HARTER, Susan. **The construction of the self: A developmental perspective**. Guilford press, 1999.

Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*. 99–127. https://doi.org/10.1142/9789814417358_0006

Lameu, J. do N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. de. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia Da Educação*, 42, 13–22. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>

Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Por que as crenças sobre inteligência influenciam o sucesso da aprendizagem? Um modelo de neurociência cognitiva social. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75–86. <https://doi.org/10.1093/scan/nsi013>

ONU, P. (2018). Transformando o nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

AmbientalMENTEsustentável, 25(1), 171–190. <https://doi.org/10.17979/AMS.2018.25.1.4655>
Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1/ASSET//CMS/ASSET/CCCD6D20-9336-4E97-9C0F-0DC7631208E0/S15326985EP3801_1.FP.PNG

Schulkin, J., W. Gold, P., & S. McEwen, B. (1998). INDUÇÃO DA EXPRESSÃO GÊNICA DO HORMÔNIO LIBERADOR DE CORTICOTROPINA POR GLUCOCORTICÓIDES: IMPLICAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DOS ESTADOS DE MEDO E ANSIEDADE E CARGA ALOSTÁTICA. *Psychoneuroendocrinology*, 23(3), 219–243. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(97\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(97)00099-1)