

OFICINAS DE APOIO AO ESTUDO: REFLEXÕES SOBRE A CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

STUDY SUPPORT WORKSHOPS: REFLECTIONS ON CONDUCTING LEARNING OF COLLEGE STUDENTS

Yara Aparecida de Paula 1
Letícia Gabriella Nascimento Ribeiro Silva 2
Bruna Alves Nonatos 3
Ricardo da Costa Padovani 4
Sylvia Helena Souza da Silva Batista 5

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre as oficinas de apoio ao estudo, realizadas na Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista (Unifesp/Baixada Santista), como um recurso alternativo para a promoção da autorregulação da aprendizagem, no atual contexto da educação superior. O trabalho referenda-se nos conceitos de autorregulação desenvolvidos pela Teoria Social Cognitiva. A reflexão foi feita a partir do desenvolvimento de oficinas realizadas pelo setor pedagógico e dos relatos dos participantes nas avaliações das atividades aplicadas. Concluiu-se que a criação de espaços que facilitem a troca e aprendizagem mútua é uma atribuição da instituição de ensino e ações, dessa natureza, contribuem para a adaptação do estudante e a permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Estudante universitário. Trabalho em equipe. Aprendizagem.

Abstract: This study aims to reflect on the study support workshops held at the Federal University of São Paulo - Campus Baixada Santista (Unifesp / Baixada Santista), as an alternative resource for the promotion of learning regulation in the current context of higher education. The work refers to the concepts of self-regulation developed by the Cognitive Social Theory. A reflection was made from the development of workshops held by the pedagogical sector and the reports of the participants in the evaluations of the applied activities. It was concluded that the creation of spaces that facilitate exchange and mutual learning is an application of the educational institution and actions of this nature contribute to the student's adaptation and permanence in higher education.

Keywords: University student. Team work. Learning.

Pedagoga. Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo, Câmpus Baixada Santista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9105339601399785>. E-mail: paula.yara@gmail.com | 1

Psicóloga. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2726783922315982>. E-mail: lg_letícia@hotmail.com | 2

Psicóloga. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2186893149072600>. E-mail: bruna.nonatos@gmail.com | 3

Professor Associado. Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Câmpus Baixada Santista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5442923292795249>. E-mail: ricardo.padovani@unifesp.br | 4

Professora Associada. Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Câmpus Baixada Santista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7402359906381953>. E-mail: sylvia.batista@unifesp.br | 5

Introdução

As últimas décadas foram marcadas por transformações significativas na esfera social representada por uma nova configuração do Estado devido, especialmente, à incorporação dos ideários neoliberais na sua estruturação (BARROSO, 2005; MORAES, 2004); pela nova organização do trabalho (HARVEY, 2006; SALERMO, 1994; LEITE, 1994; HIRATA, 1994), pela relação dos sujeitos com a tecnologia e com a informação (LOJKINE, 2002; KENSKI, 1998), dentre outras mudanças. Observa-se que as transformações sociais não se operam de forma isolada ou estanque. Por serem constituídas no espaço e no tempo, por e entre sujeitos, interferem na lógica de pensamento e funcionamento desses, dos grupos e das instituições.

A subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um sistema comum. As duas instâncias da subjetividade são sistemas processuais em desenvolvimento permanente que se expressam por meio de sujeitos concretos que se posicionam ativamente no curso desse desenvolvimento (REY, 2003; p.145).

Desse modo, a realidade vai sendo construída pela experiência e elaborada a partir das interpretações que os envolvidos fazem acerca dessa vivência. Trata-se de uma construção mútua, de interferências recíprocas.

No campo da educação superior no Brasil inicia-se, a partir de 2004, na esfera federal um movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino superior público. Essa proposta amplia-se em 2007 com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007) atingindo-se a um número de 18 novas universidades federais e de 173 *campus* em cidades do interior do país. Ampliando-se, desse modo, a oferta de vagas públicas que levaram a uma reconfiguração no desenho operativo das instituições universitárias, retrato esse que ainda se encontra em fase de delineamento.

De um saber universitário acessível a poucos - uma elite privilegiada – desde a criação das primeiras universidades brasileiras (JEZINE, 2009/2010; SANTOS; CERQUEIRA, 2009) a entrada de novos alunos passa a desenhar um novo quadro, para as instituições federais, em que com a ampliação do acesso ao ensino universitário um público passa a configurar a nova clientela. A efetivação da permanência e conclusão desses estudantes consiste em um desafio ainda em curso na educação brasileira.

Temos uma realidade em transformação um novo cenário em construção, porém, o ingresso no ensino superior representa um período de grandes desafios para o estudante. Ele chega com crenças e expectativas acerca do universo acadêmico e, com o passar do tempo, vai percebendo que essa realidade vem rodeada de cobranças e que, muitas vezes, não consegue responde-las no tempo exigido. É importante lembrar que a vida acadêmica possui certas características marcadas “por novas experiências que demandam, do aluno, habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais” (SOUZA; PADOVANI, 2019). Dos novos alunos são exigidas atitudes com um grau maior de autonomia, em comparação às encontradas no ensino médio (SEVERINO, 2002). Os alunos são, portanto, convocados a desenvolverem habilidades que os possibilitem a conduzir suas aprendizagens sendo capazes de sobreviverem a uma quantidade inumerável de estímulos, informações e tarefas.

Importante lembrar que na construção dessas habilidades encontram-se imbricadas questões que se referem à instituição e sua estrutura, bem como outras ligadas diretamente aos sujeitos, como: questões emocionais; crenças em relação à experiência universitária; percepções que vão sendo elaboradas acerca das próprias condições individuais frente ao ambiente universitário e exigências decorrentes dessa relação. No que tange aos alunos, observa-se que:

O modo como essas vivências acadêmicas são percebidas pode levar ao adoecimento ou favorecer o desenvolvimento de novos recursos. Quando o discente avalia suas competências e habilidades como adequadas para gerenciar o processo de aprendizagem e suas relações interpessoais, há maior

probabilidade de manter-se saudável. (SOUZA; PADOVANI, 2019; p. 41)

Ao se falar da universidade, na atualidade, é importante tratar das mudanças sociais, sem desconsiderar que essa instituição convive, diariamente, com uma gama de demandas que lhe são postas pela estrutura social e pelas relações que são estabelecidas no seu interior. Podemos dizer que as instituições de ensino se encontram, hoje, à procura de respostas para antigas questões, ao mesmo tempo em que muitas surgem em uma velocidade inimaginável.

Os momentos de transição cultural e transformações sociais podem abalar radicalmente os quadros sociossimbólicos de referência individual e das coletividades, levando a sentimentos de desamparo e inadequação, ansiedade e entristecimento profundos, e à perda de perspectivas. (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019; p.135)

Temos, antagonicamente, de um mesmo lado e em posições distintas a instituição e o seu alunado (veteranos e novos), ambos inseridos em um mesmo cenário coberto de incertezas em busca de respostas e de apoio. Talvez a escuta seja uma saída interessante. Ao ouvir os seus estudantes a instituição pode encontrar respostas para muitas de suas questões. ainda não respondidas. e ao compreendê-las pode redefinir, de forma intencional, as suas políticas contribuindo para o seu fortalecimento, bem como dos sujeitos que a constituem.

Construir redes de apoio social, tanto incluído nos currículos como realizados em espaços extraclasse, pode constituir-se em uma saída interessante para a universidade entender os desafios da atualidade. Para Matias e Martinelli (2017) o apoio social tem uma potência importante, para o estudante durante o seu processo formativo. Esses autores realizaram um estudo envolvendo 234 universitários das áreas de exatas, ciências sociais e saúde, tendo os resultados apontado para a existência de uma correlação significativa entre apoio social e autoconceito entre estudantes.

[...] o apoio social tem se mostrado importante para os universitários, pois durante o processo formativo é exigido do aluno, frequentes adaptações. (...) Os resultados da análise de correlação entre apoio social e autoconceito revelaram que houve uma correlação positiva entre as variáveis, onde os estudantes que se declararam mais satisfeitos pessoalmente e com melhor autoestima também se percebem mais apoiados socialmente nos aspectos afetivos, emocional e de informação, além de perceberem estabelecer interações mais positivas" (MATIAS; MARTINELLI, 2017; p.27).

Nesse apoio tornar-se necessário cuidar da qualidade da escuta. Ela deve se abrir à reflexão, à troca de experiências e possibilitar o acesso a diferentes aprendizagens (ALMEIDA; SOARES, 2003). O ambiente que se cria para tais ações deve se voltar ao cuidado mútuo em que os envolvidos possam se sentir estimulados a expressarem as suas experiências, refletirem sobre os seus processos de modo a se apropriarem de sua trajetória individual, sem perder de vista que a caminhada, especialmente da aprendizagem universitária, é também uma construção coletiva que se dá pela interação.

O objetivo do presente estudo consiste em refletir sobre como as oficinas de apoio ao estudo, desenvolvidas para estudantes universitários da Unifesp Baixada Santista em espaços extraclasse, podem constituir-se como um recurso alternativo para o desenvolvimento de habilidades promotoras da condução da aprendizagem acadêmica e contribuir para permanência no ensino superior. Busca-se, ainda, responder como a criação de espaços de aprendizagem propícios à escuta, à troca de experiências e à apresentação de estratégias podem potencializar o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades necessárias para o enfrentamento de desafios característicos da vida universitária.

O estudo, aqui apresentado, constitui parte de um projeto mais amplo que avalia os

processos de aprendizagem de estudantes do ensino superior, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo (Parecer: 1.373.780).

Referencial teórico

As ações propostas nas oficinas, aqui descritas, se fundamentam nos construtos propostos pela Teoria Social Cognitiva – TSC (BANDURA; POLYDORO; AZZI, 2008), em destaque o conceito de autorregulação da aprendizagem. A teoria desenvolvida por Albert Bandura se constitui como uma perspectiva psicológica que busca a compreensão do desenvolvimento e ação humanos, mediante um modelo de reciprocidade entre cognição, comportamento e ambiente externo (BANDURA, AZZI; POLYDORO, 2008; ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012; POLYDORO et al, 2015). Esses fatores atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos. Para a TSC, “os indivíduos são produtos e produtores de seus ambientes e sistemas sociais” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). A visão de homem é, portanto, a de um sujeito que se constitui inserido em diferentes contextos sociais, nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo adaptações e mudanças (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Pode-se, desse modo, ser caracterizada como uma teoria¹ que engloba outras: teoria da autoeficácia, teoria da autorregulação, teoria da agência humana, que, no conjunto, buscam discutir o comportamento humano (AZZI, 2014).

Trabalhar-se-á, neste artigo, com o conceito de autorregulação como um recurso facilitador no enfrentamento de demandas que caracterizam a vida universitária entendendo-a como sendo “um processo proativo pelo qual os indivíduos consistentemente e conscientemente organizam e gerenciam seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente para atingir seus objetivos acadêmicos” (RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011; p.198). Segundo essa definição, para exercerem influência sobre si mesmos é indicado que o indivíduo monitore o seu comportamento, seja capaz de julgá-lo em relação a algum padrão criado por ele e reaja a esse, autoavaliando-se” (BANDURA, 2008)

A autorregulação não se refere a uma habilidade que pode ser aprendida, experimentada e, a partir de um processo contínuo de autoavaliação criar condições e recursos para a escolha de estratégias que favoreçam o alcance, pelos sujeitos, dos objetivos que esses delinham para uma determinação tarefa ou ação. (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012).

Entre os modelos teóricos de autorregulação baseados na TSC de Bandura destaca-se o de Zimmerman (2011) que explica aprendizagem autorregulada a partir de três fases: 1) antecipação ou da previsão - engloba a análise da tarefa (definição de metas / objetivos e planejamento estratégico) e as crenças motivacionais (autoeficácia, expectativa de resultados, interesse pela tarefa e orientação para as metas); 2) realização ou controle volitivo – engloba o autocontrole (estratégias da tarefa, estratégia da vontade, autoinstruções; imagens mentais, gerenciamento do tempo, estrutura do ambiente, procura de ajuda, aprimoramento do interesse e autoconsequência) e a auto-observação (monitoramento metacognitivo e auto-correções); 3) autorreflexão – envolve o autojulgamento (autoavaliação e atribuição causal) e autorreações (autossatisfação / afetações; adaptações / defesa).

As três fases são sequenciais e atuam de modo cíclico e interdependente, pois, a fase prévia influencia a fase de realização, a de realização afeta a fase de autorreflexão e esta, por sua vez gera impacto na fase prévia de um novo ciclo (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Percurso metodológico

Participaram das atividades 200 alunos, regularmente matriculados, de seis cursos de graduação da área da saúde: Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social (vespertino e noturno) e Terapia Ocupacional; Bacharelado em Ciências do Mar; estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) da Unifesp-Baixada Santista.

Com o intuito de criar espaços de troca e apoio social em espaços extraclasse, em que se busca envolver, em um mesmo ambiente, estudantes de diferentes cursos de graduação e

¹ Para Bandura o conceito de “teoria” especifica os determinantes e os mecanismos envolvidos em um fenômeno em estudo.

pós, idade e experiências, foram organizados encontros envolvendo temáticas, como: “planejamento dos estudos”, “organização do tempo” “procrastinação e vida acadêmica”, “apresentação de trabalhos acadêmicos” e de “leitura e escrita de textos acadêmicos”. Os encontros foram realizados nos horários de almoço em entre turnos, vespertino e noturno, para grupos de, no máximo, 20 participantes. Foram organizados e apoiados por uma equipe composta por duas estudantes de psicologia, em fase de conclusão de curso, e uma pedagoga.

Objetivava-se, com as oficinas, criar um ambiente de confiança visando facilitar a identificação dos participantes com o grupo, para que trocas pudessem ser estabelecidas em um clima de confiança mútua, uma vez que a experiência de certo modo poderia contribuir para desconstruir crenças disfuncionais, ao mesmo tempo em facilitaria a emergência de crenças mais funcionais e adaptativas. Nessa perspectiva, novos padrões de percepção da realidade poderiam ser (re)construídos a partir da interação com o outro.

Essa responsividade do processo autorregulatório ao ambiente salienta o poder do exemplo. Aprendemos muitas vezes de forma vicariante, isto é, observando outros diretamente ou suas ações. [...] A modelação apresenta-se, assim, como um importante meio para desenvolver competências, crenças, atitudes e comportamentos. (ROSARIO; POLYDORO, 2014, p. 45)

As oficinas foram estruturadas em dois encontros sendo pautadas nos fundamentos da TSC (BANDURA; POLYDORO; AZZI, 2008; ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012; POLYDORO et al., 2015; e no modelo teórico de autorregulação desenvolvido por Zimmerman (2011).

No primeiro encontro os estudantes foram convidados a apresentarem as suas queixas, experiências bem sucedidas, ou não, em relação ao tema da oficina e a se aproximarem de estratégias que poderiam contribuir na organização das tarefas cotidianas e na reflexão da realidade universitária. Durante a oficina os estudantes foram convidados a visualizarem a sua prática listando a forma como realizam as suas tarefas e, num segundo momento, após conhecerem diferentes estratégias de aprendizagem, iniciaram um planejamento contemplando as tarefas que seriam cumpridas em um período de uma semana. Foram incentivados a estabelecer metas e listar os objetivos que desejariam alcançar. O exercício inicial do uso de estratégias ajuda os sujeitos a fazerem um balanço mais consciente de sua própria experiência (BURKA; YUEN, 1991).

Os estudantes foram também convidados a observarem o seu comportamento durante a experiência, anotando os sucessos, desânimos, fracassos representando, desse modo, os sentimentos que circundavam a experiência. A qualquer momento poderiam solicitar a ajuda da equipe organizadora.

No segundo encontro os estudantes foram convidados a compartilhar as suas vivências destacando os aspectos que facilitaram, dificultaram ou causaram desconforto; os limites e potencialidades das estratégias escolhidas; os resultados alcançados; como se perceberam durante o processo a partir da auto-observação e da autorreflexão; e como analisavam a experiência em grupo.

Incentivava-se, desse modo, que os estudantes se constituíssem como observadores objetivos do seu comportamento identificando e afastando-se da tendência à autocritica e à autocondenação que, muitas vezes, pode paralisar e impedir que ações mais assertivas possam ser experimentadas (BURKA; YUEN, 1991).

Ao final de cada encontro os participantes avaliaram as atividades realizadas com “emojis” que qualificavam o trabalho realizado como sendo: “ótimo – atingiu as expectativas”; “regular – atendeu parcialmente”; e “ruim – não atendeu às expectativas”. Os participantes também foram convidados a expressarem as suas percepções acerca da experiência podendo também deixar comentários por escrito com críticas e sugestões.

Resultados e discussões

Entre os anos de 2014 a 2017 foram realizadas 20 oficinas sobre as temáticas: “Planejamento dos estudos e organização do tempo”; “Procrastinação e vida universitária”; “Leitura e escrita de trabalhos acadêmicos”. Para implantação da proposta foi realizado um primeiro encontro para apresentação do desenho das oficinas e levantamento das demandas dos estudantes.

No que se refere à distribuição por gênero, os participantes do estudo assim se constituíram: 169 (84,5%) eram do gênero feminino e 31 (15,5%) do gênero masculino. A expressiva participação de estudantes do sexo feminino é encontrada também no Censo de 2017 quando apresenta que 70,6% das matrículas em cursos de licenciatura correspondiam a estudantes do sexo feminino, enquanto 29,4% são de alunos sexo masculino (BRASIL, 2017). Os cursos de Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia e Nutrição encontraram-se, no levantamento desse Censo, entre os 20 cursos com o maior número de matrículas por estudantes do sexo feminino (BRASIL, 2017).

Os grupos foram organizados de forma heterogênea sendo constituídos por estudantes oriundos de cursos de regime integral e de regime parcial (vespertino e noturno), estudantes trabalhadores, mães, pais, oriundos de ensino médio da rede pública e privada. Apesar de diversidade dos participantes as queixas iniciais se assemelhavam. Os motivos que os levavam a buscar ajuda apontavam que eles se sentiam sobrecarregados, não conseguiam cumprir os prazos (acadêmicos e pessoais) que estabeleciam; não tinham tempo para o lazer, não sabiam estudar e tinham dificuldades na leitura e interpretação dos textos acadêmicos. Muitos desses aspectos estão relacionados às habilidades básicas requeridas para uma graduação, tendo como referência o tipo de percurso realizado na educação básica e do repertório adquirido nessa trajetória (VENDRAMINI et al, 2004). Uma boa parte dos alunos apontava que via hiatos entre o que foi construído durante a formação e o que era exigido na universidade. Em muitos casos eles se sentiam impotentes para darem respostas satisfatórias (DE PAULA, 2018).

Durante as atividades foram identificados estudantes que apresentavam níveis considerados de angústia e sofrimento. Para esses, os assuntos discutidos nos encontros, representavam uma realidade dolorida e geradora de adoecimento. Tais estudantes foram convidados para conversas fora das oficinas e, em alguns casos, encaminhados para o setor de saúde do campus.

A participação nas atividades foi representativa sendo a experiência avaliada em frases como: “Refletir é o primeiro passo para uma ação efetiva. Gostei da discussão”; “A troca foi riquíssima”; “Muito esclarecedor e enriquecedor.”; “Momentos de reflexão em grupo ajudam muito”; “Excelente momento de aprendizagem”.

Importante observar que os encontros contribuíram para que os estudantes se aproximassem de outras vivências. Começam a perceber que não estavam sozinhos e que a vida universitária tem algumas peculiaridades e complexidades (DE PAULA, 2018). A participação em espaços de troca contribuiu para uma identificação dos participantes com os colegas encontrando nas falas desses, dúvidas e desconfortos, bem semelhantes às suas. São deles as frases: “É bom saber que não sou o único com esses problemas”; “A oficina de hoje foi inspiradora e me levou a refletir sobre minhas motivações”; “Poder desabafar e saber que não estou sozinha e que a culpa não é toda minha”; “Foi muito proveitoso para mim. Fiquei até mais tranquila em ver que há outras pessoas na mesma situação que eu. Tentarei melhorar cada vez mais. Que tal fazermos mais oficinas. Obrigado por tudo”.

Ao avaliarem o processo de aprendizagem durante as oficinas, descreveram: “Me senti angustiada ao perceber que a minha situação é pior do que eu imaginava, porém fiquei feliz por ter parado de procrastinar e ter buscado ajuda”; “Fiquei feliz ao observar os meus resultados”; “Com a oficina pude perceber atitudes que eu tinha e atrapalhavam meu rendimento nos estudos, que antes eu não tinha consciência deles”; “Não procrastinei e vim para oficina. Me senti desafiado a me organizar e cumpri minhas tarefas”.

Os resultados das avaliações, parciais e finais, a partir dos emojis, apontaram que o nível de satisfação foi representativo, atingindo o percentual de 99% com emojis qualificadores pelo nível “ótimo”. Esses indicadores apontaram que o programa atendeu aos seus propósitos ten-

do instigado o aperfeiçoamento contínuo da proposta, a cada oficina realizada.

No período de realização das oficinas, sempre que adequações foram incorporadas, ex-participantes eram convidados a atuarem como avaliadores, buscando-se uma melhor aproximação da realidade dos estudantes, bem como maior envolvimento e colaboração com o programa.

O retorno dos estudantes tanto obtido pelas participações quanto pelas avaliações constitui, ainda hoje, em um importante termômetro do trabalho desenvolvido. As observações coletadas contribuem para que novos espaços de aprendizagem sejam pensados, bem como ajudam na incorporação de novas temáticas que melhor retratem as demandas do estudante universitário.

Das oficinas surgiram convites para a participação em aulas, especialmente de metodologia. Foram realizadas cinco participações, nos cursos de Terapia Ocupacional e Serviço Social, envolvendo 166 estudantes sendo 136 do sexo feminino (82%) e 30 (18%) do sexo masculino. Do espaço extraclasse impulsionou-se um movimento que atingiu os currículos desses cursos.

Observa-se que os participantes, a partir da experiência nas oficinas, começaram um movimento de disseminação das estratégias para outros espaços e outros sujeitos do campus. Eles passaram a compartilhar, com os colegas, tanto as suas vivências quanto as estratégias utilizadas ampliando, desse modo, a capacidade da rede de apoio social que foi criada pelas oficinas.

Entende-se que instrumentalizar os universitários em estratégias que fomentem a autorregulação da aprendizagem deva ser também uma iniciativa institucional, uma vez que se espera que o estudante que ingressa em um curso superior, nele permaneça e chegue a concluí-lo. É importante que nos ambientes de aprendizagem os estudantes possam trocar experiências, conhecer estratégias diferentes, experimentá-las e criar os seus próprios recursos para o enfrentamento dos desafios pessoais e acadêmicos.

Considerações Finais

A experiência do trabalho em equipe, tanto daquela vivida pela comissão organizadora das atividades – pedagoga e bolsistas de psicologia – quanto da vivenciada pelos participantes nos encontros, contribuiu para que olhares diferentes fossem lançados para a realidade do estudante universitário do campus. A horizontalidade na relação entre os envolvidos nas atividades possibilitou uma nova forma de se pensar a aprendizagem de universitários, bem como possibilitou a disseminação e troca de conhecimentos e experiências acerca da vida acadêmica, em um ambiente cooperativo.

A heterogeneidade do grupo parece ter contribuído para a ampliação da discussão acerca de cada temática apresentada, pois trazia diferentes olhares resultantes de diferentes experiências.

Pelos relatos dos estudantes observa-se que falar da própria experiência em um ambiente, de certo modo protegido, contribuiu para que se percebessem como sendo parte de um universo mais amplo não estando, portanto, sozinhos com os seus erros. Partiram da posição de culpabilização individual dos seus limites para uma construção coletiva de saídas alternativas mais próximas de suas necessidades. Tais achados podem contribuir com a instituição universitária na construção de novas respostas para perguntas que ainda não foram respondidas.

Referências

ALMEIDA, Leandro S; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (orgs). Estudante Universitário: características e experiências de formação. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, volume 26, n. 92, p 725-751, Especial – Out. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017 – divulgação dos principais resultados**. Brasília: 2017. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096 de 21 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: 2007.

BURKA, Jane; YUEN, Lenora. **Procrastinação**. São Paulo: Nobel, 1991.

DE PAULA, Yara Aparecida. **Avaliação e intervenção no processo de aprendizagem: o olhar de graduandos da área da saúde da Universidade Federal de São Paulo / Campus Baixada Santista**. 2018. 221p. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências da Saúde) - Instituto e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, Santos, 2018.

EMÍLIO, Eduarla Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem: Fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Promoção da Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

JEZINE, Edineide. A expansão, a diversidade da educação superior e seus processos de (in) exclusão das camadas populares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.18/19, n.1/2, p. 114-131, jan.-dez. 2009/2010.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 8. . p 58-71. Mai/Jun/Jul/Ago, 1998.

LEÃO, Tiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n 9, vol. 2, 2019; p. 131-143.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP,

v. 22, n 1, p 15-33, mar. 2017. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00015.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado Nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.309-333, maio e agosto. 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LINGUAGEM DOS EMOJIS. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379- 01, Agosto 2016. Disponibilidade em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200379&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, 20(3):201-213, set/dez., 2015.

RAMDASS, Darshanand; ZIMMERMAN, Barry J. Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Developing self-regulation skills: The important role of homework. Journal of Advanced Academics*, 22, 194–218, 2011.

REY, Fernando Luiz González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learnig, 2003.

ROSÁRIO, Pedro; NÚNEZ, José C; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Capitanear o aprender no contexto educativo**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2014.

SALERMO, Mário Sérgio. Trabalho e Organização na empresa industrial e integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 9, 2009, Florianópolis. Disponibilidade em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Conceição Reis de; PADOVANI, Ricardo da Costa. Quando as oportunidades oferecidas pela universidade são transformadas em sofrimento. **Revista Humanidades e Inovação**. V.6, n 9, vol. 2, 2019; p. 40-50.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, Agosto 2004. Disponibilidade em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. ZIMMERMAN & D. H. SCHUNK (Eds.), **Handbook of ciselfregulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.