

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DESAFIOS PARA APRENDER

PROMOTION OF LEARNING STRATEGIES IN UNIVERSITY EDUCATION: CHALLENGES TO LEARN

PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS PARA APRENDER

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini¹ 

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo² 

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar contribuições da oficina “Como aprender na universidade?”, oferecida a estudantes de diferentes cursos de graduação de uma Universidade Pública. A oficina buscou identificar desafios para aprender, estratégias autoprejudiciais e oportunizar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Conforme os resultados, os desafios dos estudantes estão relacionados à gestão do tempo e à falta de organização para estudar, sendo que a estratégia autoprejudicial mais pontuada foi a procrastinação. A pesquisa mostrou que são possíveis mudanças e avanços no comportamento dos estudantes para aprender desde que esses queiram e tenham oportunidades para esse propósito.

Palavras-chave: Estratégias autoprejudiciais; Autorregulação da aprendizagem; Ensino superior.

ABSTRACT

This study objective was to analyze contributions from “How to learn at the university?” workshop, offered to students from different undergraduate careers at a Public University. The workshop sought to identify learning challenges, self-harmful strategies, and to create opportunities for self-regulation of student learning. According to the results, the students' challenges are related to time management and lack of organization to study, and the most punctuated self-harm strategy was procrastination. The research showed that changes and advances in the behavior of students to learn are possible as long as they want and have opportunities for this.

Keywords: Self-harming strategies; Learning self-regulation; University Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las contribuciones del taller “¿Cómo aprender en la universidad?”, ofrecido a estudiantes de diferentes carreras de una Universidad Pública. El taller buscó identificar los desafíos para aprender estrategias auto perjudiciales, y profundizar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Conforme a los resultados, los desafíos de los estudiantes están relacionados a la gestión del tiempo, y a la falta de organización para estudiar, siendo que la estrategia auto perjudicial más destacada fue la procrastinación. La investigación mostró que son posibles los cambios y avances en el comportamiento de los estudiantes para aprender siempre que ellos quieran, y tengan oportunidades para este propósito.

Palabras clave: Estrategias auto perjudiciales; Autorregulación del aprendizaje; Educación Superior.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil. In memoriam.

² Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil.

INTRODUÇÃO

A expansão do Ensino Superior no Brasil tem sido tema de diferentes políticas, as quais tem possibilitado que jovens e adultos, especialmente advindos de escolas públicas, ingressem em cursos de nível superior (BARROS, 2015; LIMA; ZAGO, 2016). Nas Universidades Federais, a expansão do acesso ocorreu a partir do ano de 2007 com a criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Esse programa foi criado com o objetivo de ampliar o acesso a esse nível de ensino e dar condições de permanência aos estudantes na Educação Superior (BRASIL, 2007).

Apesar de todas as Universidades Federais brasileiras terem adotado o REUNI, ampliando as suas vagas, os desafios que envolvem a permanência dos estudantes nesse nível de ensino precisam ser analisados com mais profundidade. Conforme Lima e Zago (2018), a partir dos dados do Censo da Educação Superior no Brasil de 2016, por ano são registradas mais de 2 milhões de matrículas no Ensino Superior, porém apenas 1 milhão de estudantes por ano conseguem concluir seu curso.

Podemos apontar diferentes dificuldades dos estudantes para alcançar bons resultados no Ensino Superior. Muitas dessas são oriundas do Ensino Médio, considerada uma etapa de pouco investimento no Brasil, com problemas graves, principalmente, relacionados ao desinteresse dos alunos pelo modelo de ensino oferecido, pelas precárias condições de infraestrutura das escolas públicas, além do baixo nível de aprendizagem exigido (BARROS, 2015).

Vale ressaltar que os desafios de permanecer nos cursos de graduação podem advir não só das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, mas também dos processos e práticas de ensino adotadas pelos professores. Segundo alguns autores (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; DOS SANTOS; LACERDA, 2018), para ensinar na atualidade, tanto em instituições de Educação Básica como Ensino Superior, exige-se que os professores desenvolvam uma gama de competências profissionais, as quais envolvem dinamismo e criatividade para oportunizar os processos de aprendizagem dos estudantes.

Recentemente, pesquisas conduzidas no âmbito nacional e internacional (FRISON; VEIGA SIMÃO; NONTICURI; MIRANDA, 2015; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; 2016; McCREA; HIRT; HENDRIX; MILNER; STEELE, 2008) indicam o uso frequente de estratégias autoprejudiciais as quais podem trazer prejuízos à aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes. As estratégias autoprejudiciais são caracterizadas por ações, como as desculpas, utilizadas pelos estudantes para evitar atividades de aprendizagem, as quais se sentem incapazes de realizar (BERGLAS; JONES, 1978).

Em relação ao ambiente acadêmico, a utilização de estratégias autoprejudiciais se traduz em comportamentos, como: o uso de drogas e álcool, procrastinação, deixar de realizar trabalhos e evitar o estudo ou estudar com pouca antecedência para provas e exames. Caracterizam-se, também, como sintomas físicos e psicológicos: dores de cabeça, mal-estar e nervosismo (BERGLAS; JONES, 1978; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Segundo Ganda e Boruchovitch (2015; 2016), recorrer a essas estratégias pode aumentar a ansiedade e as crenças negativas sobre si, diminuindo a motivação para aprender.

Resultados de investigações na área da autorregulação da aprendizagem têm auxiliado na produção de conhecimento sobre práticas educativas, as quais potencializam processos de ensino e de aprendizagem, por meio da criação de oportunidades aos estudantes se tornarem mais autônomos e motivados para aprender (BUTLER, 2015; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

A autorregulação da aprendizagem, de acordo com Zimmerman (2015), é compreendida como o grau em que o estudante atua nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental sobre seus processos de aprendizagem. Os estudantes com maiores graus de autorregulação apresentam mais facilidade para identificar os desafios para aprender (KOIVUNIEMI; PANADERO; MALMBERG; JÄRVELÄ, 2018), desenvolvendo processos de aprendizagem mais intencionais, autônomos e efetivos (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

Além da autonomia e motivação para aprender, o estudante autorregulado se caracteriza por utilizar estratégias de aprendizagem, as quais são empregadas para o alcance dos objetivos traçados (ZIMMERMAN, 2015). Pesquisas no âmbito nacional (MARINI; BORUCHOVITCH, 2015; MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018), mostraram resultados benéficos em relação ao uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, destacando melhores resultados de desempenho e aprendizagens no ensino superior, comparados com os estudantes que não utilizam estratégias para alcançar seus objetivos acadêmicos.

Diante dos prejuízos que o uso de estratégias autoprejudiciais pode causar à aprendizagem e desempenho acadêmico, torna-se importante investigar os fatores que contribuem para a utilização dessas estratégias, investindo na possibilidade de criar situações pedagógicas que minimizem a incidência desses comportamentos e possibilitem a autorregulação da aprendizagem. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições de uma oficina, ancorada na autorregulação da aprendizagem, oferecida a estudantes universitários interessados em superar os desafios enfrentados para aprender no ambiente universitário.

METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com as características desta investigação, podemos designá-la como um estudo de caso (YIN, 2015), o qual tem como fenômeno a ser investigado a oficina denominada “Como aprender na Universidade?”. Tal oficina foi oferecida no segundo semestre do ano de 2018 aos estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por meio do Programa Circuito APRENDIZagem: autorregulação para aprender. O objetivo deste programa, oriundo do GEPAAR – Grupo de Estudos e Pesquisas da Autorregulação da Aprendizagem, da Faculdade de Educação da UFPel, é oportunizar oficinas as quais visam a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes e minimizar as reprovações e evasão em tal instituição.

A oficina “Como aprender na Universidade”, intencionou oportunizar aos universitários a ampliação e elaboração de estratégias autorregulatórias para aprender. Após divulgação da oficina, por meio do site da UFPel, se inscreveram 22 estudantes. No entanto, apenas sete compareceram aos encontros da oficina. Ao enviarmos e-mail solicitando informações sobre o porquê do não comparecimento na oficina, não obtivemos retorno dos inscritos.

Identificamos ao longo deste texto os sete estudantes pela letra “E” (estudantes) seguida de um número (do E1 até E7). Desses estudantes, cinco eram do sexo feminino (E1, E2, E3, E4, E5) e dois do sexo masculino (E6 e E7). Tais estudantes pertenciam aos cursos: Engenharia Ambiental (E1), Educação Física (E2), História (E3), Geografia (E4), Nutrição (E5), Economia (E6) e Ciências da Computação (E7).

As temáticas desenvolvidas pela oficina “Como aprender na Universidade”, escolhidas com base na autorregulação da aprendizagem, foram oferecidas por meio de cinco encontros, entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2018. Essas temáticas foram: motivos para participar da oficina, superação dos desafios para aprender na universidade, estratégias autoprejudiciais, estratégias de aprendizagem e avanços nas suas aprendizagens a partir da oficina. Os encontros da oficina tiveram duração média de duas horas, realizados em uma sala cedida pela UFPel. Os dados para análise desta pesquisa foram registrados por meio de uma filmadora de áudio e vídeo.

No 1º encontro da oficina, os estudantes conheceram uns aos outros e receberam maiores explicações sobre os objetivos da oficina, assinaram ao termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando a participação voluntária na pesquisa e autorizaram a utilização dos dados oriundos das gravações dos encontros para posterior análise. A temática desenvolvida nesse encontro versou sobre os motivos para participar da oficina, os objetivos traçados para estar na universidade e as dificuldades encontradas para alcançar um bom desempenho nas disciplinas do curso matriculado.

No 2º encontro, ao considerarem as discussões oriundas do 1º encontro da oficina, os estudantes debateram entre eles e com a pesquisadora sobre os desafios para aprender na universidade e como vencê-los. No 3º encontro, foi apresentado aos estudantes diferentes estratégias autoprejudiciais por meio das questões presentes na Escala de Estratégias Autoprejudiciais (BORUCHOVITCH; GANDA, 2009). Os estudantes receberam tal escala impressa, responderam as questões apresentadas e discutiram sobre as estratégias autoprejudiciais que utilizam com maior frequência.

A partir das discussões sobre as estratégias autoprejudiciais, a proposta do 4º encontro foi a de aprender a utilizar uma estratégia de aprendizagem que possibilitasse o avanço e a superação das dificuldades anteriormente elencadas. A estratégia escolhida foi a de construção de mapas conceituais sobre os conteúdos estudados no curso matriculado. A pesquisadora distribuiu um pequeno texto, o qual abordava o tema “A saúde do estudante universitário” e solicitou aos estudantes construir um mapa conceitual sobre os tópicos discutidos no texto distribuído. Após o tempo estabelecido, os estudantes apresentaram seus mapas e relataram as dificuldades e potencialidades da utilização dessa estratégia.

No 5º e último encontro, os estudantes avaliaram os avanços e limites que identificaram nos seus processos de aprendizagem, com base nas ações desenvolvidas na oficina. Para essa tarefa a pesquisadora distribuiu um questionário impresso de respostas abertas com as seguintes questões: a) pontue quais os desafios encontrados ao longo da tua trajetória acadêmica, destacando os motivos que te levaram a participar desta oficina; b) descreva de que forma estás decidido a superar os desafios descritos por ti, pontuando o que tens feito ou pretendes fazer para evitá-los; c) ao refletir sobre a oficina, cite no mínimo um aspecto positivo dos encontros desta

oficina e argumente sobre ele; d) entendo que algum aspecto negativo possa ter acontecido no decorrer da oficina, qual na tua opinião? Após o preenchimento do questionário, cada estudante foi convidado a expor suas ideias e discutir com o grande grupo sobre suas impressões.

Destacamos que, conforme previsto na resolução nº466/12, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), respeitando os procedimentos necessários à pesquisa com seres humanos, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas/Brasil sob o parecer nº 2.609.770.

A análise dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados ao longo dessa oficina foi realizada a partir do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), ancorado no referencial da autorregulação da aprendizagem. As questões de investigação que guiaram a análise dos resultados desta pesquisa foram: I) quais os desafios que os estudantes universitários enfrentam para aprender no ambiente universitário? II) os estudantes utilizam estratégias autoprejudiciais que dificultam a aprendizagem no ambiente universitário? III) quais as possíveis potencialidades e limitações da oficina para desenvolver estratégias de aprendizagem no ambiente universitário?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas questões de investigação e posterior análise dos dados coletados neste estudo emergiram três categorias: (a) desafios para aprender na universidade; (b) estratégias autoprejudiciais e (c) avanços e mudanças no comportamento para aprender.

A primeira categoria, (a) desafios para aprender na universidade, evidencia as dificuldades dos estudantes para autorregular os seus processos de aprendizagem no ambiente acadêmico. No decorrer dos encontros da oficina, a dificuldade mais relatada pelos estudantes (E2, E3, E4, E5, E7) foi gestão do tempo. Como percebemos nas falas a seguir: “o professor avisa que vai ter a prova uma semana antes. Então tento que começar a estudar. Só que às vezes aparece um trabalho, aí eu não sei como vou dar prioridade, entendeu?” (E2 - 3º encontro); “Eu não digo que a carga horária do meu curso é muito pesada, eu sei que ela é normal. Mas eu não estudo com afinco, por atenção, não por gerenciamento de tempo” (E7 - 3º encontro); “[...] eu comecei a trabalhar ultimamente e antes eu não trabalhava, então eu estou com dificuldades, principalmente de estudar, de ter tempo para tudo” (E3 - 3º encontro); “[...] tenho um bebezinho de onze meses, sou casada, tenho casa, aula. Às vezes estudo na madrugada, às vezes de tarde, às vezes aos finais de semana. Negócio com o marido. É bem complexo para eu conseguir estudar” (E4 - 2º encontro); “Para passar uma matéria a limpo, aí eu passo para uma folha de caderno, perco três horas fazendo bobagem. [...] às vezes eu acho que eu perco muito tempo fazendo isso e eu podia ter estudado mais conteúdo do que eu estudei [...]” (E5 - 2º encontro).

A gerência do tempo é um dos processos chave para a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), uma vez que a organização das tarefas em função do tempo disponível pode auxiliar o estudante a manter sua concentração e interesse durante as atividades acadêmicas (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). Veiga Simão (2010) acrescenta que administrar o tempo e o esforço face às dificuldades encontradas para aprender envolve, predominantemente, o domínio comportamental dos processos de aprendizagem.

Observamos que a dificuldade para gerir o tempo influenciava alguns estudantes na organização do estudo e realização das tarefas acadêmicas. Esse problema foi mencionado pelos estudantes E2, E5 e E7, os quais, no momento da pesquisa, estavam passando por mudanças e tendo que se adaptar a uma nova rotina de vida: “[...] os meus desafios são em relação a me organizar para as tarefas da faculdade, pois é bem diferente do ensino médio, não é a mesma coisa” (E2- 5º encontro); “[...] como fazia tempo que eu não estudava eu estou com dificuldades de voltar ao ritmo de estudos” (E7 - 3º encontro); “[...] eles [os pais] alugaram uma casa pra eu morar, pra conseguir pensar e estudar, só que a minha vida está de cabeça pra baixo, não consigo me organizar com nada” (E5 - 1º encontro).

A reprovação em algumas disciplinas do curso foi outro desafio relatado pelos estudantes (E1, E5, E6 e E7). Conforme verbalizaram, a reprovação aconteceu devido à dificuldade de aprender em determinadas disciplinas: “[...] está bem difícil, eu reprovei em várias cadeiras no 1º semestre e é muito difícil aprovar. Eu acho a parte da Engenharia muito difícil” (E1 - 1º encontro); “o problema que está acontecendo esse semestre é que eu tenho uma cadeira que está me frustrando de um jeito assustador. Como eu vou mal acabo levando para todas as outras [disciplinas]” (E6 - 2º encontro).

Tais desafios, evidenciados pelos estudantes, podem estar relacionados com as poucas oportunidades para desenvolver diferentes técnicas e estratégias de estudo nas etapas escolares anteriores (WINNE, 2017). O ingresso e a permanência dos estudantes no ensino superior exigem autonomia, uma vez que os professores utilizam modelos de ensino menos diretivos e propõem um número elevado de trabalhos para serem realizados fora do ambiente de sala de aula (KOIVUNIEMI, et al., 2017). Por consequência, resultados de pesquisas (MARINI; BORUCHOVITCH, 2015; ALCARÁ; SANTOS, 2015) revelam que muitos estudantes universitários apresentam um mau desempenho nas avaliações logo que ingressam no ensino superior. Apesar de possuírem conhecimentos e habilidades necessárias para o ingresso nos cursos, na maioria das vezes, não possuem competências básicas para alcançarem os resultados esperados nas diferentes disciplinas que cursam (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

As seguidas reprovações, apontadas pelos estudantes, influenciaram na motivação para aprender dos estudantes E6 e E7: “[...] a questão da reprovação é que fez acabar o gás. Acho que é aí que o foco sumiu. Você percebe que você não é tudo isso, aquela sensação horrível de fracasso é assustadora” (E6 - 2º encontro); “eu tirei acima de sete na primeira prova, mas aí nas duas seguintes eu tirei abaixo do mínimo e aí eu já fiquei totalmente desmotivado, abalado e já estava a fim até de desistir do curso” (E7 - 3º encontro).

A motivação para aprender parece ser um dos desafios mais relatados por estudantes no ensino superior. Koivuniemi et al. (2017), ao investigarem os principais desafios dos estudantes do ensino superior, encontraram problemas com a gerência do tempo, concentração nas aulas e manutenção da motivação para o estudo. Uma das possíveis explicações, dadas por esses autores para os achados do estudo, é o baixo nível de autorregulação dos acadêmicos para conduzir as suas aprendizagens e superar os desafios encontrados.

Além de influenciar na falta de motivação, a questão da reprovação se torna preocupante uma vez que alguns dos estudantes (E1, E2, E4 e E6) são naturais de outros municípios e residem

na mesma cidade da universidade apenas com o propósito de estudar, dependendo, algumas vezes, de recursos advindos de bolsas de estudo. Conforme disseram E1 e E6:

[...] eu estava com muito problema psicológico no 1º semestre, porque estava longe de todo mundo, não tinha vontade de ir à aula, não tinha vontade de estudar. [...] eu reprovei muito no 1º semestre e tenho medo de perder minha bolsa (E1 - 1º encontro).

[...] eu não sou daqui [da cidade] e o meu curso não tem como refazer a matéria no próximo semestre, é só no próximo ano. Cada reprovação é um ano a mais. Se você soma o tempo que você vai ficar aqui com o tempo que você vai ficar longe de casa, é assustador (E6 - 2º encontro).

Alguns estudantes mencionam que a dificuldade em serem aprovados em determinadas disciplinas está relacionada com a falta de um bom relacionamento com os docentes do curso, por exemplo, a E1 menciona que: “[...] na sala de aula da vontade de chorar, aí eu não assisti mais as aulas dela [professora], tive até que conversar com ela, só que ela gosta de humilhar as pessoas” (E1 - 1º encontro). E o E7 expõe uma situação que ocorreu em sala de aula com um professor: “[...] eu não entendi muito bem a matéria da segunda aula. Fui falar com a professora, mas é uma comunicação difícil” (E7 - 3º encontro). O E6 observa que alguns docentes de seu curso apresentam problemas na prática pedagógica: “uma questão que eu vejo bem crítica é, tem muito problema de didática, tem muito professor que não sabe dar aula” (E6 - 1º encontro).

A relação entre o professor e os alunos é uma variável que influencia os processos de autorregulação da aprendizagem em sala de aula, especialmente relacionados à utilização da estratégia de buscar ajuda quando necessário. Conforme Ryan, Pintrich e Midgley (2001), as regras estabelecidas em sala de aula, o método de ensino e o clima social e interpessoal podem influenciar os estudantes a se sentirem à vontade ou não para pedir ajuda. Vale ressaltar, assim como evidencia Dos Santos e Lacerda (2018), ser uma tarefa difícil conversar sobre os aspectos didáticos da prática pedagógica com alguns professores universitários. As principais dificuldades estão relacionadas com esses professores se sentirem invadidos e desrespeitados em relação a sua maneira de dar aula. Alguns, inclusive, sentem-se orgulhosos de serem aqueles os que mais reprovam alunos, como se uma boa disciplina e um bom professor fosse sinônimo de reprovação.

Assim, os desafios até então mencionados pelos estudantes conduzem os mesmos a utilizar estratégias que prejudicam o aprendizado e desempenho nas disciplinas do curso, da mesma forma como encontrado no estudo de Martin, Marsh e Debus (2001) e McCrea et al. (2008). Logo, na categoria (b) estratégias autoprejudiciais, são evidenciados os principais comportamentos relatados pelos estudantes que dificultam a aprendizagem no ensino superior.

Conforme o relatado pelos estudantes, um comportamento que adotam com frequência é estudar apenas os assuntos de interesse (E1, E5, E7): “Eu gosto de estudar o que eu gosto, eu me dedico bastante. Só que estas [outras disciplinas do curso], eu não gosto, aí eu não estudo” (E1 - 1º encontro); “eu estou olhando a matéria e eu sei que tenho que estudar tecido ósseo, mas tipo, eu gosto de uma coisa e fico horas estudando aquilo, quando eu vejo já passou um tempo e eu não estudei o que tinha que estudar” (E5 - 3º encontro); “eu estudo muito produção musical, sou fissurado em produção musical. Aí eu estudei tanta coisa sobre isso, que a matéria da faculdade já foi” (E7 - 3º encontro).

Na opinião de alguns estudantes, adiar a realização das tarefas tem influenciado no desempenho nas disciplinas. Conforme E4 e E7: “Ultimamente eu tenho deixado tudo para a última hora, porque eu não consigo me concentrar. [...] Eu vejo até que as minhas notas têm caído bastante por causa disso.” (E4 - 3º encontro); “eu tenho estudado um pouco todos os dias, mas geralmente eu deixo para fazer isso mais para quando está próximo da data da prova. Mas eu sinto que eu deveria estudar mais por dia para me sair melhor nas matérias” (E7 - 3º encontro).

Percebemos que a procrastinação - estratégia autoprejudicial - é considerada um dos principais comportamentos que dificultam a aprendizagem e o bom desempenho nas avaliações acadêmicas (DEEMER, YOUGH; MOREL, 2018; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Procrastinar o estudo ou a realização de uma tarefa acadêmica é um comportamento determinado por situações ambientais pouco estáveis, na qual os estudantes atribuem o baixo desempenho e envolvimento nas tarefas e na universidade a fatores externos (DEEMER, YOUGH; MOREL, 2018).

Corroborando com o que dizem os autores, Deemer, Yough e Morel (2018), notamos que alguns estudantes (E5 e E6) culpam outras pessoas, como pais e professores, por adiar as tarefas. No caso da E5, ela atribui às situações de precisar viajar com a sua mãe, quando esta a convida, e a bagunça da casa, definidos como os “culpados” por ela não conseguir estudar: “Se a minha casa não está arrumada, eu não consigo estudar” (E5 - 2º encontro).

A minha mãe gosta de viajar e ela gosta de ter uma companhia. Toda sexta ela tem algum lugar para ir. Ai eu quero conhecer e não digo não. Quando eu tenho prova na segunda levo meu material para estudar. Mas não dá pra estudar, tu não tens aquele momento pra estudar (E5 - 2º encontro).

A culpa nos outros pelo mau desempenho, reveladas por alguns estudantes, são exemplos de atribuições causais que a pessoa pode conceder aos resultados que alcança no seu processo de aprendizagem (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). A partir da explicação trazida por Pozo (2002), observamos como as atribuições de causa podem influenciar nos esforços para aprender. Se o estudante atribui o seu fracasso a um fator estável, por exemplo, a falta de didática do seu professor, a expectativa de sucesso tenderá a se reduzir e, conseqüentemente, afetará a motivação para aprender. Isso é o que percebemos na fala do E6 o qual justifica sua incapacidade de entender a matéria devido à falta de didática dos professores: “Tive alguns professores que tive problemas. Reprovi e no outro semestre eu não prestava atenção neles. Eu ia mais de corpo presente na aula, porque a questão de didática [dos professores], eles não tinham” (E6 - 1º encontro). No entanto, se o estudante atribui suas falhas a fatores instáveis e controláveis (por exemplo, seu cansaço naquela ocasião de aprendizagem), terá mais chance de sucesso na próxima investida de aprendizagem. Esses fatores são os que notamos nas falas de alguns estudantes, como a E5, a qual costumava não comparecer em algumas aulas: “Só que eu sou impossível, aconteceu um imprevisto eu já não vou à aula” (E5 - 2º encontro).

Ao utilizarem estratégias autoprejudiciais, os estudantes transferem para outros a sua responsabilidade. Fato que parece ser um assunto digno de atenção dos professores e gestores educacionais. Entendemos que a utilização de comportamentos autoprejudiciais podem trazer conseqüências como alta ansiedade e estresse, falta de motivação e baixo desempenho nas

avaliações acadêmicas, da mesma forma que o aumento das crenças negativas do estudante de si mesmo sobre suas potencialidades para aprender (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016).

Desse modo, umas das preocupações dos encontros da oficina “Como aprender na universidade?” foi incentivar os estudantes a identificarem desafios para aprender e elaborarem estratégias de autorregulação da aprendizagem. A promoção da autorregulação da aprendizagem de estudantes que utilizam estratégias autoprejudiciais se torna importante por ser um dos caminhos para esses indivíduos melhorarem o desempenho nas avaliações acadêmicas, fortalecendo sua autonomia, motivação, autoestima e autoeficácia para aprender (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015).

Considerando os motivos identificados e as discussões com os estudantes da oficina, notamos que as atividades propostas no decorrer dos encontros, demonstram ter possibilitado mudanças e avanços no comportamento para aprender. Portanto, a categoria (c) mudanças e avanços no comportamento para aprender, evidencia as possíveis potencialidades da oficina “Como aprender na universidade?”

De acordo com o relato dos estudantes, as principais mudanças no comportamento diante das exigências do curso foram em relação à organização e a gerência do tempo, pontuadas pelos estudantes: E2, E3, E4, E5, E7. Essas mudanças podem ter sido proporcionadas pelas diferentes oportunidades para elaborarem estratégias, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem nas disciplinas do curso, assim como a possibilidade de aumentarem a autoconfiança diante dos desafios: “O obstáculo que eu tinha era de como me organizar melhor e participando dessa oficina consegui pegar várias dicas em que eu pude fazer várias tarefas do meu curso durante a semana e ainda sobrou um tempo para descansar” (E2 - 5º encontro); “eu acho que agora tirei aquela pressão. Quando tenho prova, antes eu tinha e sabia que eu ia conseguir fazer [a prova], mas eu ficava com muita ansiedade. Agora não. Tenho dois trabalhos para fazer hoje, eu sei que vai dar tempo, estou mais calma [...]” (E3- 4º encontro); “vou agregar na minha rotina muita das coisas que aprendi e dentre elas organizar as tarefas a serem feitas e as coisas e os vícios que podem nos sabotar [...]” (E6- 5º encontro).

Os estudantes evidenciam indicativos de um maior controle metacognitivo ao identificarem suas falhas e elaborarem estratégias para corrigi-las. Segundo Winne (2017), o exercício de controle metacognitivo por parte do estudante que autorregula a suas aprendizagens fica evidente quando varia o uso de estratégias de estudo em função das condições das tarefas e suas dificuldades.

Os estudantes E1 e E7 relataram que os encontros da oficina auxiliaram a ter mais foco e interesse nas disciplinas do seu curso: “Deixa eu te contar, eu aprendi a gostar de Geometria Descritiva. Eu não falto nenhuma aula e faço todos os exercícios, não deixo para fazer em casa. Aí eu pergunto tudo que eu tenho dúvida pra ele [professor]” (E1 -3º encontro). O E7 analisa: “Eu tenho começado a me interessar mais pela matéria, mas eu tenho estudado uma cadeira em específico muito mais que as outras, que é a cadeira que eu mais me importo em não repetir” (E7 - 4º encontro). O relato desses estudantes (E1 e E7) sugerem que houve melhora no desempenho provocado pela motivação para aprender.

Além da motivação, as trocas com o grupo foram potencialidades evidenciadas pelas estudantes E2 e E5, as quais revelaram que o apoio dos colegas do grupo da oficina foi importante para o aprendizado de novas estratégias: “Desde o 1º encontro que eu vim, consegui me organizar. O E6 deu um exemplo de como ele se organizava. Aí, um caderninho que eu sempre olho eu coloco tudo que tenho que fazer na semana, ler um texto, estudar para a prova e eu consegui me organizar bem mais” (E2 - 3º encontro). O grupo serviu como um apoio para a E5 compartilhar os seus desafios para aprender no seu curso: “Poder compartilhar com vocês [grupo] que eu rodei em várias matérias, que fiquei infrequente, coisas que não comento com o meu namorado e nem com meus pais. Eles acham que eu sigo a aluna exemplar do ensino médio que tirava dez” (E5 - 2º encontro).

Em particular, a estudante E1 revelou avanços no desempenho acadêmico, por meio das notas nas avaliações das disciplinas; o E6 criou coragem para trocar de curso na graduação e a E5 revela que poderia ter desistido do curso se não tivesse a oportunidade de participar dos encontros da oficina: “Eu tenho dois zeros e uma nota seis em Física. [...] Sério, foi muito bom. Quando eu vi a nota..., eu estava esperando tirar [na prova] uma nota bem mais baixa, porque eu comecei a confundir fórmula na hora. Fiquei com vontade de mandar uma carta de amor para o professor” (E1 - 5º encontro); “decidi mudar de curso. Ah estava ficando infeliz. Vou para a Administração. Estava ficando infeliz lá [no curso de economia] e a saúde estava piorando” (E6 - 4º encontro); “fiquei três anos fazendo pré-vestibular tentando entrar para Nutrição. Eu não sei se eu não teria desistido se eu não tivesse vindo para a oficina, porque assim, final de semestre era um terror” (E5 - 5º encontro).

Conforme Butler, Perry e Schnellert (2017), quando os estudantes desenvolvem a consciência e controlam de maneira deliberada aspectos de seu desempenho para aprender, têm mais chances de alcançarem sucesso no processo de autorregulação da aprendizagem em diferentes tarefas, com demandas diversas. Dessa forma, torna-se importante que os cursos de universidades e instituições de ensino superior, fomentem propostas de ensino relacionadas ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, auxiliando os estudantes a aprenderem e alcançarem um desempenho satisfatório nas disciplinas cursadas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016). Cabe destacar, que as novas propostas de ensino aos estudantes devem estar relacionadas ao contexto social em que estão inseridos, colaborando, assim, para o interesse e o alcance dos objetivos de estudo desses indivíduos (DOS SANTOS; LACERDA, 2018).

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi o de analisar as contribuições de uma oficina, ancorada na autorregulação da aprendizagem, visando a superação dos desafios enfrentados por estudantes para aprender no ambiente acadêmico. Apesar de algumas limitações, como a baixa participação de estudantes na oficina, encontramos resultados que podem ser úteis para conhecermos os desafios para se aprender no contexto universitário e pensarmos em estratégias que possam contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa demonstram que as principais dificuldades relatadas pelos estudantes estão ligadas à gestão do tempo e a falta de organização para realizar as atividades acadêmicas. A análise dos dados sugere que as dificuldades demonstradas pelos estudantes para aprender contribuíram para a utilização de estratégias autoprejudiciais, como a procrastinação para o estudo, acarretando falta de motivação e falta de interesse pelos conteúdos das disciplinas cursadas.

Como evidenciamos neste estudo, as oportunidades dadas aos estudantes agirem de forma mais autorregulada perante os seus processos de aprendizagem, tem conduzido a melhores resultados de aprendizagem e desempenho alcançados pelos estudantes no ensino superior. Especialmente, porque estudantes autorregulados para aprender são mais conscientes e motivados para encararem os desafios no decorrer das atividades de aprendizagem a partir da utilização de estratégias específicas e apropriadas à tarefa.

Dessa forma, observamos que as oportunidades dadas aos estudantes que participaram da oficina, aqui investigada, foram promotoras de mudanças e avanços nos níveis de autorregulação da aprendizagem. Os estudantes, no decorrer dos encontros da oficina, passaram a demonstrar indícios de utilização de estratégias de aprendizagem, especialmente para gerir o tempo e organizar o estudo, assim como maior motivação e persistência para encarar os desafios.

Entendemos que os resultados deste estudo contribuem para a difusão do conhecimento sobre os desafios dos estudantes na universidade e as oportunidades que podem ser oferecidas a esses para aprender a autorregular os próprios processos cognitivos/metacognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos para aprender. Evidenciamos como limitações desta pesquisa, além do baixo número de participantes, a carga horária da oficina, a qual poderia ter sido maior, acompanhando os estudantes no decorrer de dois semestres letivos.

Para concluir, sugerimos novos estudos, os quais invistam no aprofundamento de como o estudante pode controlar e evitar o uso de estratégias autoprejudiciais em diferentes níveis educacionais. É preciso também investir em práticas pedagógicas e em novas pesquisas, intencionado criar oportunidades para que as instituições de ensino superior e os docentes em sala de aula possam oferecer métodos de ensino que oportunizem a autorregulação da aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de aprenderem mais e melhor os conteúdos acadêmicos, obtendo melhor desempenho nas disciplinas.

REFERÊNCIAS

1. ALCARÁ, Adriana Roseclear; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico-PUCRS**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.411-420, jul./set., 2013. ISSN 1980-8623. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/12258/10416>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
2. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

3. BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr/jun, 2015. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
4. BERGLAS, Steven; JONES, Edward. Drug choice as a selfhandicapping strategy in response to no contingent success. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 36, n. 45, p. 405-417, 1978. ISSN: 1939-1315. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1979-05889-001.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.
5. BORUCHOVITCH, Evely; GANDA, Danielle Ribeiro. **Escala de estratégias autoprejudiciais** (Manuscrito não publicado). Campinas, São Paulo, Brasil: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
6. BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.
7. BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.
8. BUTLER, Deborah Lynne. Metacognition and self-regulation in learning. In: SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Learning**. California: Sage, 2015.
9. BUTLER, Deborah Lynne; PERRY, Nancy Ellen; SCHNELLERT, Leyton. **Developing self-regulating learners**. Canada: Pearson Canada Incorporated, 2017.
10. DEEMER, Eric; YOUGH, Mike; MOREL, Samantha. Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: exploring the moderating role of competence perceptions. **Motivation and Emotion**, v. 42, n. 2, p. 200-213, 2018. ISSN 1573-6644. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/6932de638052b456a190c06e4db6221d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54051>>. Acesso em: 12 mar. 2019. doi: 10.1007/s11031-017-9649-z.
11. DOS SANTOS, Leticia Machado; LACERDA, Flávia Cristina Barbosa. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; v. 23, n. 3, p. 611-627, 2018. ISSN 1414-4077. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-

- 40772018000300611&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000300003>.
12. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; NONTICURE, Amélia Rodrigues; MIRANDA, Célia Artemisa Miranda. Promoção de estratégias autorregulatórias com estudantes que apresentam trajetória de insucesso escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, Corunha, vol. extr., n. 1, p. 43-47, 2015. ISSN 2386-7418. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283565336_PROMOCAO_DE ESTRATEGIAS_AUTO RREGULATORIAS_COM_ESTUDANTES_QUE_APRESENTAM_TRAJETORIA_DE_INSUCESSO_E SCOLAR>. Acesso em: 12 set. 2017. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.250.
13. GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, jul./set., 2015. ISSN 0103-166X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000300417>. Acesso em: 22 ago. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>.
14. GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de pedagogia. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331-340, mai./ago., 2016. ISSN 2175-3563. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712016000200331&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 ago. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>.
15. GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Promoting self-regulated learning of brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. **Frontiers in Education**, v. 3, n. 5, p. 1-12, 2018. ISSN 2504-284X. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00005/full>>. Acesso em: 12 mar. 2019. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00005>.
16. KOIVUNIEMI, Marika; PANADERO, Ernesto; MALMBERG, Jonna; JÄRVELÄ, Sanna. Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations. **Infancia y Aprendizaje**, v. 40, n. 1, p. 19-55, 2017. ISSN 1578-4126. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2016.1272874>>. Acesso em: 24 set. 2018. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874>
17. MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jun., 2018. ISSN 2237-0315. Disponível em:

- <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1722/942>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
18. MARINI, Janete Aparecida da Silva.; BORUCHOVITCH, Evely. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 59, p. 323-330, set./dez., 2015. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2014000300323>. Acesso em: 22 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201406>.
19. MARTIN, Andrew; MARSH, Herbert; DEBUS, Raymond. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 87-102, 2001. ISSN 0022-0663. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Andrew_Martin35/publication/232593446_Self-handicapping_and_defensive_pessimism_Exploring_a_model_of_predictors_and_outcomes_from_a_self-protection_perspective/links/57213aed08aea92aff8b28e7.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.87>.
20. McCREA, Sean; HIRT, Edward; HENDRIX, Kristin; MILNER, Bridgett; STEELE, Nathan. The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioural self-handicapping. **Journal of Research in Personality**, v. 42, n. 4, p. 949-970, 2008. ISSN 0092-6566. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656608000020>>. Acesso em: 20 abri. 2018. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.12.005>.
21. PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 30, n. 4, p. 450-462, 2014. ISSN 1695-2294. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282014000200008>. Acesso em: 02 nov. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
22. POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
23. RYAN, A. M.; PINTRICH, P. R.; MIDGLEY, C. Avoiding seeking help in the classroom: who and why? **Educational Psychology Review**, v. 13, n.2, p. 93-114, 2001. ISSN 1040-726X. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009013420053>>. Acesso em: 10 jul. 2018. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>.
24. VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Making self-regulated learning visible. In: BARTOLOMÉ, Antonio; BERGAMIN, Per; PERSICO, Donatella; STEFFENS, Karl; UNDERWOOD, Jean. (Orgs.). **Self-**

- regulated learning in technology enhanced learning environment:** problems and promises. Barcelona: STELAAR- TACONET Conference, 2010.
25. WINNE, Philip. Cognition and metacognition within self-regulated learning. In: ALEXANDER, Patricia; SCHUNK, Dale; GREENE, Jeffrey. (Orgs.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. London: Performance Routledge, 2018.
26. YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.
27. ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self- regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. ISSN 1543-0421. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2>. Acesso em: 15 mai. 2015. doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
28. ZIMMERMAN, Barry. Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes. In: WRIGHT, James. (Org.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier, 2015.

Luciana Toaldo Gentilini Avila

Licenciada e Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-doutora e Doutora em Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Doutora em Educação, Pesquisadora do CNPq 2 (310075/2017-3), coordenadora do GEPAAR- Grupo de Estudos e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos em Educação.

Como citar este documento:

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DESAFIOS PARA APRENDER. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 84-98, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____ . doi: 10.17058/rea.v30i2.14046.