



PROMOVENDO AUTONOMIA E AUTOEFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE UM SERVIÇO DE APOIO A ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

FOMENTANDO AUTONOMÍA Y AUTOEFICACIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DE UN SERVICIO DE APOYO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PROMOTING AUTONOMY AND SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION: ASSESSMENT OF A SUPPORT SERVICE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Lucas Tadeu Garcia¹
Laryssa Lopes Leite Ferreira²

RESUMO: O ensino superior é um contexto que demanda um importante nível de autonomia por parte do estudante. Habilidades ligadas à autonomia, tais como organização, planejamento, autogerenciamento e autorregulação da aprendizagem requerem condições apropriadas serem desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes. As universidades têm fornecido programas de apoio aos seus alunos e suas alunas com foco no apoio ao desenvolvimento dessas habilidades. Esse estudo pretendeu avaliar os efeitos de um serviço de apoio ao estudante oferecido por uma Clínica-escola de Psicologia em quatro estudantes de uma universidade privada, que se inscreveram espontaneamente para o serviço e que realizaram ao menos seis encontros de orientação. Como medida de efetividade do serviço, foram utilizadas uma escala de autoeficácia e uma entrevista que buscou avaliar a percepção dos estudantes de sua participação nos encontros. Os resultados indicaram melhora nos escores médios de autoeficácia, especialmente a dimensão de autoeficácia na gestão acadêmica. Os estudantes que participaram dos encontros destacaram aprendizagem de repertórios de planejamento e organização dos estudos e da rotina, bem como contribuições para a melhoria do desempenho acadêmico e redução de sentimentos de ansiedade. O serviço apresentou resultados positivos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes que participaram, ressaltando a importância de estratégias de apoio e orientação ao público universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Autoeficácia; Autorregulação; Ensino Superior.

RESUMEN: La educación superior es un contexto que requiere un alto grado de autonomía por parte del estudiante. Las habilidades relacionadas con la autonomía, como la organización, la planificación, la autogestión y la autorregulación del aprendizaje, necesitan condiciones adecuadas para desarrollarse a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes. Con el fin de fomentar el desarrollo de estas habilidades, las universidades han implementado programas de apoyo dirigidos a sus estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos de un servicio de apoyo estudiantil ofrecido por una Clínica-Escuela de Psicología a cuatro estudiantes de una universidad privada, quienes se inscribieron de forma voluntaria en el servicio y asistieron a un mínimo de seis sesiones de orientación. Como medida de efectividad del servicio, se emplearon una escala de autoeficacia y una entrevista, con el fin de evaluar la percepción de los estudiantes sobre su participación en las sesiones. Los resultados mostraron una mejora en los puntajes promedio de autoeficacia, especialmente en la dimensión de autoeficacia para la gestión académica. Los estudiantes que participaron en las sesiones destacaron el aprendizaje de habilidades de planificación y organización de estudios y rutinas, además de señalar contribuciones significativas en la mejora del rendimiento académico y la reducción de sentimientos de ansiedad. El servicio mostró resultados positivos en el desarrollo académico de los estudiantes participantes, subrayando la importancia de las estrategias de apoyo y orientación para el público universitario.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Autoeficacia; Autorregulación; Educación Superior.

ABSTRACT: Higher education requires a significant level of autonomy from students. Autonomy-related skills, such as organization, planning, self-management, and self-regulation of learning, necessitate appropriate condi-

¹ Psicólogo e Doutor em Psicologia (com ênfase em Comportamento e Cognição) pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto II do Curso de Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) campus Poços de Caldas. E-mail: lucasgarcia@pucpcaldas.br

² Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: laryssa70@hotmail.com

tions to be effectively developed throughout students' academic journeys. Universities have implemented support programs aimed at fostering the development of these skills. This study aimed to evaluate the effects of a student support service offered by a Psychology Training Clinic at a private university to four students who voluntarily enrolled in the service and attended at least six guidance sessions. To assess the service's effectiveness, a self-efficacy scale and an interview were used to evaluate students' perceptions of their participation in the sessions. Results showed an improvement in average self-efficacy scores, particularly in the dimension of self-efficacy related to academic management. Students who participated in the sessions reported improvements in planning and study organization skills, as well as enhancements in academic performance and reductions in anxiety. The service demonstrated positive outcomes in subjects' academic development, underscoring the importance of support and guidance strategies for university students.

KEYWORDS: Learning; Self-Efficacy; Self-Regulation; Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A entrada dos jovens no ensino superior é marcada por uma série de mudanças importantes relativas às suas novas responsabilidades, ao aumento da demanda de trabalho, à exigência de maior autonomia e habilidades pessoais que vão além daquelas vivenciadas durante os anos iniciais de escolarização e do ensino médio. O desenvolvimento da autonomia, entendida como a habilidade de autogerenciamento tanto dos aspectos pessoais e emocionais, quanto das tarefas e responsabilidades do dia a dia, é um dos principais desafios durante o curso superior (Preto, 2003).

O processo de adaptação ao ensino superior é caracterizado por uma série de demandas ligadas às exigências acadêmicas, ao estabelecimento de relações interpessoais, ao processo de formação da identidade profissional, à separação da família e à organização do tempo (Cunha; Carrilho, 2005). A superação desses desafios exige dos estudantes a aprendizagem de, além dos conteúdos específicos apresentados em cada disciplina, repertórios tais como resolução de problemas, comunicação (escrita e falada), trabalho em equipe, leitura e a capacidade de aprender de forma autônoma.

A autonomia no aprender tem sido considerada um elemento central no processo de aprendizagem por diferentes autores. Skinner (1968/2003) definia que a habilidade de “aprender a aprender” era fundamental para o desenvolvimento do estudante, em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, o estudar é entendido como um repertório de autocontrole ou autogerenciamento, em que o estudante dispõe condições apropriadas para influenciar seu próprio processo de aprendizagem.

Esse mesmo tema é tratado por outras perspectivas teóricas em termos de processos de autorregulação da aprendizagem (e.g., Polydoro et al., 2015), que envolveriam diferentes ações do próprio estudante, sejam elas atividades de planejamento, ou mesmo adaptações de pensamentos, sentimentos e ações com o objetivo de atingir certos objetivos, que geralmente

estão ligados ao processo de aprendizagem. Isso significa que um estudante pode ser capaz de organizar sua rotina, usar estratégias para se sentir mais motivado, regular suas emoções ou mesmo aprender novas estratégias de estudo que potencializem seu aprender.

Existem diferentes modelos do que seria uma aprendizagem autorregulada, mas o conceito abrange uma série de processos cognitivos, motivacionais e emocionais que contribuem para o processo de aprendizagem (Panadero, 2017). Normalmente, a autorregulação ocorre em 3 fases distintas e cíclicas, incluindo uma fase preparatória, em que são relevantes as habilidades de organização, gerenciamento de tempo e definição de metas e objetivos; uma fase de desempenho, que inclui a execução da atividade, bem como seu monitoramento, o que pode envolver estratégias metacognitivas e; uma fase de avaliação, que inclui monitoramento dos resultados e adaptação para desempenhos futuros. Em uma perspectiva analítico-comportamental, esses fatores estariam relacionados ao manejo dos estímulos antecedentes que evocam os repertórios de estudo adequados, a aprendizagem das topografias de respostas necessárias e as consequências da emissão dessas respostas (Pergher et al., 2012).

A capacidade de autorregulação da aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento acadêmico e profissional de estudantes universitários. Autores têm apresentado evidências de que a aprendizagem autônoma contribui para o desempenho em tarefas acadêmicas e pode ser fator mediador de problemas de saúde mental derivados do contexto acadêmico como a ansiedade em testes (Morosanova; Fomina, 2017).

Um aspecto em comum entre as duas abordagens citadas a respeito do estudar autônomo é a concepção de que essas habilidades ou repertórios podem ser aprendidos, dada a criação de condições adequadas. Nessa direção, Skinner (1968/2003) questionava os métodos educacionais da época, argumentando que as condições fornecidas pelas instituições de ensino, na maioria das vezes, envolviam apenas a organização social de condições de ensino ou materiais instrucionais de conteúdos específicos (aulas teóricas e textos para leitura), seguida, geralmente após um intervalo relativamente longo, do processo de avaliação da aprendizagem. Nessas situações, alguns viriam a aprender a estudar, muitas vezes em função de condições outras que não aquelas estabelecidas pela escola, mas outros poderiam desenvolver quaisquer outras formas alternativas que os permitissem obter os resultados esperados pelo sistema de ensino.

Pode-se supor que, na maior parte das universidades, as condições não tenham modificado de forma relevante. Por isso, há anos programas de orientação têm sido planejados, no país e no exterior, com o propósito de orientar e ensinar habilidades de estudo para estudantes dos diferentes níveis de ensino (e.g., Beneke; Harris, 1972; Coser et al., 2011; Pergher et al.,

2012; Tichenor, 1977). Alguns destes estudos se focaram no arranjo de situações ambientais apropriadas, como organização de ambiente de estudo, redução de fatores de distração, etc. (Pergher et al., 2012), e outros se voltaram para habilidades de autocontrole e gerenciamento do próprio comportamento, tais como o registro dos hábitos de estudos e o planejamento de atividades que possam servir como consequências reforçadoras para o próprio comportamento (e.g., Tichenor, 1997).

Alguns estudos nacionais têm mostrado resultados exitosos na direção de promover aprendizagem autônoma. Polydoro et al. (2015) avaliaram o efeito da participação em uma disciplina eletiva no ensino superior, na qual foram abordados temas como autorregulação, gerenciamento do tempo, objetivos de estudo, estratégias de aprendizagem, sobre o desenvolvimento de repertórios relevantes para aprendizagem autorregulada. De acordo com as autoras, com base na percepção dos próprios estudantes, foi possível o desenvolvimento de vários componentes importantes da autorregulação, tais como a auto-observação e autorreflexão sobre o processo de aprendizagem, o conhecimento de estratégias de estudo e planejamento, melhoria do autocontrole, mas também efeitos sobre autoeficácia e a relação com pares.

Com o crescimento recente das diferentes formas de educação a distância, tanto na universidade com em outros níveis de ensino, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes matriculados nesta modalidade de ensino também tem sido foco de programas de intervenção. Em uma revisão de 12 artigos realizada por Broadbent e Poon (2015), habilidades como gerenciamento do tempo, regulação do esforço, metacognição e pensamento crítico estiveram correlacionadas positivamente com melhores desempenhos acadêmicos em ambientes de educação a distância. Em uma revisão recente, Anthonysamy, Koo e Hew (2020) identificaram que alguns componentes importantes da aprendizagem autorregulada, como crenças motivacionais, como as de autoeficácia, estão correlacionadas com resultados positivos não acadêmicos, tais como o nível de engajamento do estudante, confiança e satisfação. Estes resultados indicam que prover apoio ao desenvolvimento da autonomia estudantil na universidade pode trazer benefícios além da melhoria no desempenho escolar, mas também em componentes que afetam de maneira mais ampla a experiência do estudante, como a motivação e autoeficácia.

As crenças de autoeficácia estão relacionadas ao quanto o estudante acredita ser capaz de agir e produzir determinados objetivos ou realizações (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011). Essas crenças podem envolver diferentes domínios da vida, como os contextos acadêmicos ou das interações sociais e seu desenvolvimento é influenciado por diferentes fatores, tais como as experiências diretas de sucesso ou insucesso em uma dada esfera da vida e a ob-

servação dos resultados das ações de outras pessoas. Além disso, uma vez que essas crenças são desenvolvidas, elas passam a motivação das pessoas no enfrentamento de desafios em situações subsequentes.

Nesse sentido, crenças positivas de autoeficácia acadêmica, uma vez estabelecidas, tendem a contribuir para um melhor desempenho, quanto com a motivação para aprender (Iachite, 2016). Dessa forma, as mudanças nas crenças de autoeficácia podem ser um indicador importante dos efeitos de programas voltados para a promoção de autonomia, ou aprendizagem autorregulada em estudantes universitários.

Considerando a importância da autonomia e autorregulação da aprendizagem no ensino superior, e a necessidade de desenvolvimento de intervenções voltadas para sua promoção, este trabalho objetivou avaliar o efeito de um serviço de apoio acadêmico a estudantes universitários que é oferecido pela Clínica-escola de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas aos estudantes da universidade. O Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico foi idealizado com base os pressupostos teóricos sobre aprender a aprender, ou de aprendizagem autônoma e autorregulada e tem como objetivo oferecer orientações e aconselhamentos individualizados a estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade na sua experiência acadêmica.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada com delineamento quase-experimental de pré e pós-teste com grupo único (Shaughnessy, Zechmeister; Zehmeister, 2012). A opção por não utilizar um grupo controle foi baseada no fato de que a seleção dos participantes foi realizada com base na procura pelo serviço na Clínica-escola por estudantes que normalmente apresentam demandas urgentes, de forma que mantê-los em um grupo de espera poderia trazer prejuízos aos mesmos.

2.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 4 estudantes de graduação, com mais de 18 anos, que procuraram espontaneamente o Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico oferecido pela Clínica-escola de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas, cujas demandas estavam prioritariamente relacionadas a dificuldades acadêmicas (aprendizagem, motivação, procrastinação, etc.), que participaram de ao menos seis encontros semanais de orienta-

ção e que aceitaram participar do projeto. Dos quatro estudantes, três eram homens e apenas uma era mulher, provenientes de diferentes cursos de graduação da Universidade incluindo medicina, enfermagem, publicidade e propaganda e medicina veterinária.

O recrutamento dos participantes se deu por meio de um convite realizado pela secretaria da Clínica-escola de Psicologia, após o agendamento do primeiro encontro no Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico. Caso o estudante aceitasse participar, a secretaria da Clínica solicitava a autorização para que pudesse informar seu contato telefônico à pesquisadora assistente que, então, daria prosseguimento à coleta de dados.

2.2 Local

Tanto os encontros com a pesquisadora para a coleta de dados, quanto os atendimentos do Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico, foram realizados em uma sala ou consultório da Clínica-escola de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais campus Poços de Caldas.

2.3 Programa de intervenção

Todos os participantes foram atendidos no âmbito do Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico por estagiárias e estagiários do 9º e 10º períodos do curso de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas. Os atendimentos deste serviço são organizados de acordo com uma sequência de etapas que envolvem: avaliação, intervenção e acompanhamento. Nos primeiros encontros é realizada uma avaliação geral das dificuldades apresentadas pelos estudantes no contexto das vivências acadêmicas, por meio de um roteiro de entrevista, que visa identificar aspectos relevantes, tais como: frequência e organização de estudo; motivação para o estudo; estratégias de estudo; socialização do conhecimento; crenças a respeito de estudo; entre outros.

A partir da avaliação inicial, eram montados os programas individuais para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de hábitos de estudos ou demais habilidades acadêmicas. As intervenções variavam de acordo com as demandas de cada estudante, envolvendo desde estratégias de gerenciamento do tempo ou de autogerenciamento (como agendas, cronogramas, planners), como elaboração de planejamento diário e semanal de tarefas de estudo, elaboração de plano de metas de estudo, organização do tempo, até intervenções voltadas para o desen-

volvimento de habilidades sociais acadêmicas, tais como fazer perguntas para o professor, participar de discussões em grupo, etc.

Todos os participantes foram avaliados antes do primeiro encontro e ao final do sexto encontro de orientação individual, independente da demanda apresentada inicialmente.

2.4 Instrumentos

A coleta de dados foi baseada em duas estratégias de avaliação de indicadores de eficácia do serviço: uma escala de avaliação de autoeficácia e uma entrevista com o objetivo de obter informações adicionais sobre a percepção e avaliação do estudante sobre o processo de orientação.

Para avaliação dos impactos do programa sobre as crenças de autoeficácia dos estudantes, foi utilizada a Escala de Auto-Eficácia na Formação Superior – AFES (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2007), que é um instrumento de autorrelato formado por 34 itens, que refletem aspectos de autoeficácia ligados a ações e objetivos em tarefas pertinentes ao ensino superior e que devem ser avaliados por uma escala tipo likert de que varia de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). Os itens avaliam diferentes dimensões da autoeficácia, tais como autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia em ações pró-ativas, autoeficácia na interação social e autoeficácia na gestão acadêmica.

A entrevista de avaliação do programa é composta por 10 perguntas que levantam informações sobre a percepção do estudante acerca dos resultados obtidos, da qualidade do serviço e das mudanças ocorridas ao longo do processo, bem como de problemas ou lacunas existentes no serviço.

2.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi conduzida pela pesquisadora assistente e foi realizada de forma presencial, em alguma das salas disponíveis na Clínica-escola de Psicologia da PUC Minas campus Poços de Caldas. A pesquisadora entrava em o contato com os participantes por telefone ou aplicativo de mensagens. Neste primeiro contato, era feita uma explanação dos objetivos da pesquisa e o convite para a participação. Caso o estudante demonstrasse interesse em participar, era combinado o local e horário para o encontro.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em duas fases, constituindo as medidas de pré e pós-teste. No primeiro encontro, a pesquisadora explicava novamente os objetivos da

pesquisa, lia em voz alta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitava a assinatura do estudante, que deveria indicar se concordava ou não com a gravação da entrevista que seria realizada na segunda fase. Em seguida, era apresentada a Escala de Auto-Eficácia na Formação Superior juntamente com as orientações para seu preenchimento. Após o preenchimento, a pesquisadora agradecia a participação do estudante e explicava os próximos passos da pesquisa.

Após seis semanas do encontro com o estudante, a pesquisadora entrava novamente em contato e solicitava um novo encontro para realização da segunda fase da pesquisa, que procedia de maneira análoga à anterior. Inicialmente era aplicada novamente a escala AFES para uma medida de pós-teste dos escores de autoeficácia e, em seguida, aplicada a Entrevista de Avaliação do Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico, composta de oito questões, cujo objetivo era coletar informações qualitativas sobre o processo vivenciado pelo estudante, buscando elucidar elementos da intervenção que podem ter contribuído para os resultados do processo a percepção do estudante sobre sua participação no serviço e de seus impactos, tanto na vida acadêmica, como pessoal. Ao final da entrevista, a pesquisadora agradecia a participação do estudante e explicava o processo de devolutiva.

2.6 Análise de dados

A análise de dados utilizou metodologias qualitativas e quantitativas. Os resultados da Escala de Auto-Eficácia na Formação Superior foram analisados em termos da comparação das médias dos escores de pré e pós-teste, individuais e médios, nos diferentes domínios da escala. Os dados foram organizados em tabelas de forma que possa ser possível ter um indicador quantitativo do efeito do serviço sobre as crenças de autoeficácia.

Os dados da entrevista foram analisados qualitativamente, por meio da análise das categorias que emergiram nas respostas dos estudantes. Dessa forma, pretendeu-se destacar: as principais percepções, positivas e negativas, dos estudantes sobre o serviço; os principais benefícios ou mudanças percebidas pelo estudante ao longo do processo; a relação entre esses benefícios e mudanças e os componentes da autonomia e aprendizagem autorregulada e; as principais dificuldades enfrentadas.

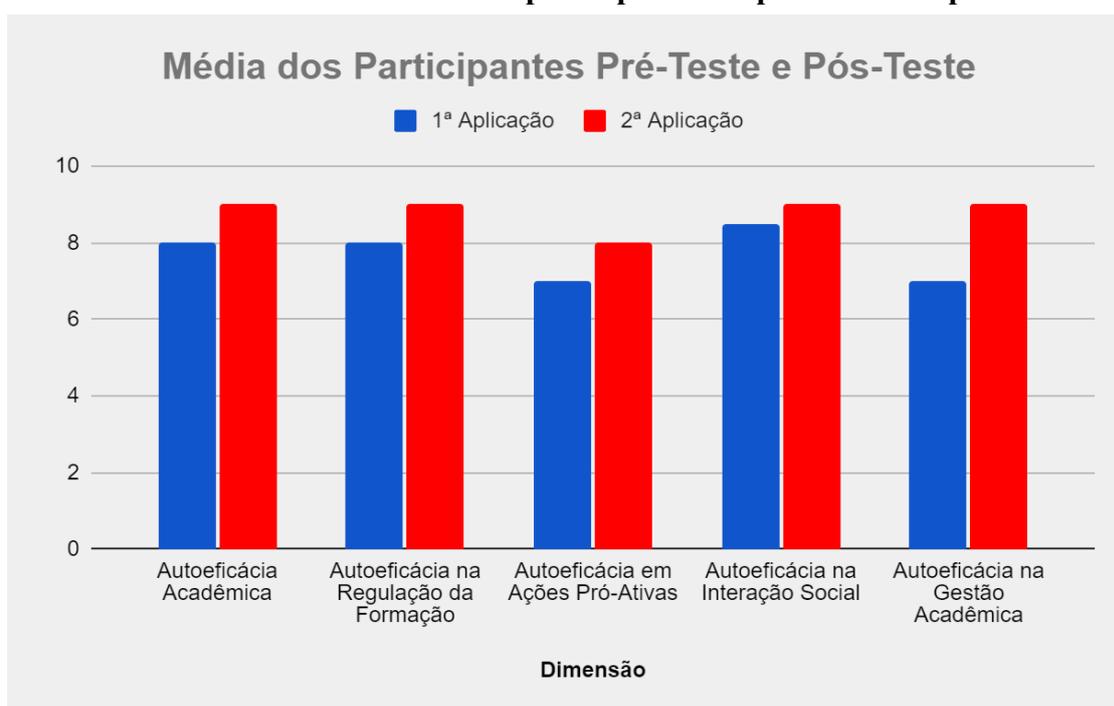
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram organizados com base naqueles derivados da aplicação pré-teste e pós-teste da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Guerreiro; Polydoro, 2007) e também a análise da Entrevista de Avaliação do Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico, a qual visava avaliar a percepção dos estudantes sobre a própria participação no serviço.

3.1 Efeitos do serviço sobre a autoeficácia acadêmica

Para descrever os efeitos da participação dos estudantes no Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico sobre as crenças de autoeficácia, foram calculadas e comparadas as médias dos escores de todos os participantes nos pré e pós-testes dos diferentes domínios da escala. O Gráfico 1 apresenta os escores médios na primeira e segunda aplicação. É possível observar um aumento nos escores médios em todas as categorias de autoeficácia após a participação dos estudantes nos encontros, com destaque para a categoria “Autoeficácia na Gestão Acadêmica”, referente a confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010).

Gráfico 1 – Escores médios dos participantes no pré-teste e no pós-teste



Fonte: Resultado da pesquisa (2023)

Pellissoni (2016) também observa em seus resultados que a percepção de autoeficácia total e em cada domínio da escala tiveram valores significativamente maiores no pós-teste. É possível também observar em outros estudos que o aumento da percepção de autoeficácia é um grande propiciador de mudanças nos processos de aprendizagem, o que afeta principalmente as fases iniciais do processo de autorregulação e nos desafios subsequentes.

3.2 Outras dimensões da eficácia do serviço: a análise das entrevistas

A realização das entrevistas tinha como objetivo explorar outras possibilidades de compreender os processos de mudança que poderiam vir a ocorrer em função da participação dos estudantes no Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico. Com base na análise das entrevistas, foi possível identificar contribuições favoráveis para o desenvolvimento dos estudantes em três aspectos centrais: planejamento e organização, desempenho e manejo de ansiedade.

Com relação à categoria planejamento e organização, os participantes P1 e P2 trouxeram relatos que evidenciam a mudança:

Eu acho que foi um processo bem difícil para mim, é porque eu só trabalhava sabe?! E a orientação me ajudou bastante com isso. Eu sempre tive muito problema com ansiedade, com planejamento e eu acho que a vida universitária para mim foi um baque [...] porque é muita cobrança, disciplina, matéria, visita técnica, seminário, trabalho [...] e eu não tinha isso na minha rotina. [...] Minha vida era muito corrida, eu trabalho, eu tenho a faculdade aqui, eu faço academia... e foi aonde ela conseguiu me ajudar a eu ter esse planejamento. (P1)

Eu consegui discernir muitas coisas do que era útil para mim e o que que não era útil, como utilizar melhor o meu tempo, estratégias para poder me organizar melhor... eu tinha muito problema em focar nas coisas e aí eu consegui trabalhar para conseguir manter meu foco cada vez mais. (P2)

O primeiro estudante (P1) destaca as dificuldades de planejar a vida acadêmica diante de barreiras ligadas às diferentes demandas e compromissos de sua vida, além da universidade. Nesse sentido, a oportunidade de aprender novas possibilidades de organização da rotina contribuiu para amenizar os impactos dessas barreiras, conforme também observado em Ganda e Boruchovitch (2018). O relato do estudante P2 remeteu à ausência de condições prévias de aprendizagem de repertórios necessários para o exercício da autonomia ao estudar, o que condiz com Schwarz, Dias e Camargo (2021) que apontam um certo despreparo dos estudantes advindos do ensino médio ao chegar ao Ensino Superior. Entretanto, o participante destaca

que aprendeu a discernir entre prioridades, assim como conhecer diferentes estratégias que poderiam servir aos seus objetivos como estudante.

Nos relatos do estudante P1, o planejamento é considerado como um “método de estudo”, dialogando com a perspectiva de que o estudar envolve diferentes repertórios de autogestão, que vão além das técnicas e estratégias específicas para lidar ou memorizar conteúdos ou materiais. Aponta ainda se tratar de um processo de aprendizagem, que não se encerra no período da orientação:

Aí foi aonde que eu acho que eu vi a diferença, que foi o método de estudo, o planejamento que eu comecei a usar lá ao longo do dia, ajudou bastante. E eu ainda tô (sic) implementando, é uma coisa que eu acho que a gente aprende uma vez [...] igual eu, eu não sabia dessas técnicas. E a gente vai aprendendo, vai implementando, tipo, não dá certo para todo mundo, mas é uns métodos que funciona, que a gente acaba utilizando. (P1)

Na mesma direção, o estudante P4, relata ter aprendido um “método” de organização, pontuando que o mesmo contribuiu para que ele pudesse lidar com suas demandas:

Ela me ajudou bastante, ela conseguiu me orientar e principalmente alinhar meu pensamento. Então, eu senti que eu tinha muito problema em organizar as coisas, fazer as coisas metodologicamente e ela me deu o método que eu precisava seguir e aí eu acho que me ajudou bastante, eu consegui [...]. (P4)

Ganda e Boruchovitch (2018) mostram que ações voltadas ao planejamento, organização e monitoramento são consideradas estratégias metacognitivas extremamente importantes para o processo de autorregulação, uma vez que, envolvem a autorreflexão. Nesses relatos, consegue-se observar que os participantes estão utilizando e “implementando habilidades autorregulatórias que corroboram com a visão de Zimmerman (1990) sobre a autorregulação, a qual envolveria estar metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativo no próprio processo de aprendizagem.

O seguinte relato de P4 ilustra a importância do processo de orientação e desenvolvimento de repertórios de autogestão no desenvolvimento da autonomia. O participante destaca que a orientação contribuiu para que ele passasse a assumir o “controle” dos eventos da sua vida:

Então, eu não tenho ordem para começar as coisas, acho que as coisas só vão acontecendo e eu vou tentando conciliar e aí colocar uma rotina, estabelecer uma rotina, colocar isso em prática, eu acho que me ajudou muito a ter controle sobre as coisas, eu senti que minha vida tava (sic) tomando controle de mim e não o contrário. E aí eu consegui minimamente minimizar os danos ali que eu tava (sic) tomando e consegui conciliar isso bem melhor, eu acho que foi um avanço. (P4)

Bandura (2008) destaca que, de modo geral, a autorregulação é um processo de controle e de governo consciente e voluntário, possibilitando que o indivíduo consiga autogerir os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos. Com o relato do P4, percebe-se que ele passa a ter maior consciência sobre a própria rotina o que, conseqüentemente, contribuiu para que ele pudesse agir ativamente nos seus processos diários minimizando os danos que foram relatados. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) afirma que no processo de construção da autonomia, a liberdade vai ganhando o espaço que antes era ocupado pela dependência.

Ainda sobre os processos de organização e planejamento, o estudante P3 descreve a organização como contribuições de sua participação no serviço, o que concorda também com os resultados obtidos a partir da escala. Ele enfatiza elementos importantes no processo de autorregulação, como a capacidade de elencar e decidir entre suas prioridades:

Com o atendimento eu consegui me organizar melhor [...] colocar em prioridades o que eu tinha para fazer e aí deixar de lado algumas coisas que não eram de imediato [...] Então, esse para mim acho que foi um momento que eu aprendi tanto na parte organizacional, profissional, quanto na parte pessoal. (P3)

A aprendizagem de repertórios de planejamento e organização pode ser considerada importante por si mesma, como destaca, no entanto, alguns estudantes destacaram efeitos com relação à melhora no desempenho em atividades acadêmicas, resultado coerente com aqueles apresentados por programas que visam o ensino direto de estratégias de aprendizagem autorregulada (Theobald, 2021). Os estudantes P1 e P3 destacam as contribuições de sua participação no serviço:

Foi as provas na verdade, porque eu não estava conseguindo estudar bem por conta de eu trabalhar o restante do dia, eu venho na faculdade só de manhã e eu não achava motivação, eu não via aonde eu podia estudar, o horário...” com as orientações [...] “e minhas notas tipo aumentou, definitivamente (sic) [...] Então eu senti um efeito bom nas notas. (P1)

É porque agora eu tô (sic) fazendo o tcc, na verdade já terminei, tava (sic) fazendo estágio obrigatório, relatório, tava (sic) estudando para residência e aí tipo eu consegui organizar muito bem por conta de conseguir terminar tudo dentro dos prazos exigidos, saca?! E assim, de uma forma satisfatória, não foi de qualquer jeito. (P3)

Outro aspecto que os participantes destacaram como efeito na participação nos encontros de orientação, foi uma contribuição para a redução de sentimentos de ansiedade ligados ao contexto acadêmico. Morosonova e Fomina (2017) colocam que a autorregulação exerce um papel importante não só na melhoria da organização, mas também na ansiedade diante de

testes, afirmando que quanto maior o grau de autorregulação, menores são os níveis de ansiedade. Os estudantes P1 e P2 relataram que:

Eu esperava acabar com essa ansiedade [...] Diminui um pouco a ansiedade, a questão do descanso que ela me falou me ajudou bastante, no meu planejamento tipo, nas minhas folgas que é uma folga por semana, eu consigo fazer todas as pendências que eu tenho do curso em si planejadas no dia e foi isso. (P1)

Ele ter me ajudado em um exercício para conseguir manter o nervosismo, de fechar a mão, contar até cinco, a outra mão... isso vai me ajudar bastante, ajudou bastante, porque eu tive que apresentar um trabalho e eu tava muito nervosa antes, fiz isso e foi super tranquilo! É realmente ajuda, é uma coisa bem besta e ajuda! (P2)

De maneira geral, foi possível observar que os estudantes passaram de uma posição de muitas incertezas para uma posição de mais segurança e confiança em relação a própria capacidade em realizar suas atividades diárias relacionadas a vida universitária e também relacionadas as suas vidas pessoais. Em outras palavras, isso significa que a autoeficácia dos participantes aumentou, o que corrobora com os dados obtidos nas escalas. Tudo isso fica evidente no relato de P3 sobre a principal mudança que ele percebeu ao longo do processo, e na fala do P2 sobre suas dificuldades:

Primeiro a parte de autoconfiança, a segunda de ganhar meu próprio valor, saca?! Me dar um pouco mais de valor nas coisas que eu fazia [...] Tipo, tentar não me exigir mais que o necessário... (P3)

Eu não tava (sic) dando o meu valor, o valor que eu realmente tenho porque eu tava (sic) desmerecendo muito meus problemas [...] E eu tava (sic) falando que eu estava sendo muito imatura, mas eu corri atrás e nesse meu correr atrás do prejuízo, mostrou que eu tava (sic) sendo uma pessoa madura e não imatura como eu disse. (P2)

Os relatos acima ilustram uma dimensão importante no desenvolvimento da autonomia, que se relacionam aos sentimentos de valorização de si e de autoconfiança. Nesse sentido, além dos resultados acadêmicos, o processo de orientação parece contribuir para a construção de uma perspectiva de si mais positiva, o que é um importante componente da saúde mental dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos com a aplicação das escalas e com a análise das entrevistas, é possível afirmar que os participantes do serviço desenvolveram repertórios importantes para a autorregulação da aprendizagem como planejamento, organização e manejo do tempo, o que contribuiu para melhorar as estratégias de manejo da ansiedade e das crenças

ligadas ao próprio processo de aprendizagem, implicando em aumento na autoconfiança, e nos sentidos de autoeficácia acadêmica do estudante.

É importante destacar, que diferentemente de outras propostas de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, as quais enfatizam o ensino direto dos seus componentes (e.g., Polydoro et al., 2015), no serviço analisado, foi utilizado um processo de orientação que partia da demanda trazida pelo estudante, seguido de um processo de reflexão sobre as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e com a apresentação de alternativas. Nesse sentido, a autorregulação era favorecida pela via do autoconhecimento, da reflexão e da aplicação e avaliação das estratégias definidas em conjunto com o orientador. Os orientadores atuavam como mediadores dos processos de autogestão e não visavam ao ensino específico de quaisquer habilidades.

Nesse sentido, os resultados sugerem que a autorregulação da aprendizagem em estudantes do ensino superior pode ser potencializada por meio de serviços de apoio individualizado que permitam ao estudante refletir sobre seu processo de vivência do contexto universitário e fornecer orientações sobre estratégias que contribuam para uma melhor gestão da sua vida acadêmica/profissional. Além disso, notou-se que esse tipo de serviço pode contribuir na redução de sentimentos de ansiedade e potencializar o desenvolvimento de autoconfiança e crenças positivas de autoeficácia, especialmente no âmbito acadêmico.

Por outro lado, considerando a amostra reduzida de estudantes, reitera-se que é necessário a ampliação dos estudos sobre os efeitos do serviço, de forma a identificar parâmetros relacionados aos efeitos observados, tais como a qualidade e o processo de orientação, as demandas trazidas pelos estudantes, ou mesmo controlar para o efeito do tempo sobre os resultados (neste caso, grupos controle podem ser necessários). Por fim, como sugere Theobald (2021), para avaliar a dimensão dos efeitos, seria importante realizar uma avaliação dos impactos de longo prazo dessas intervenções, por meio do acompanhamento dos estudantes e medidas de seguimento.

REFERÊNCIAS

ANTHONY SAMY, L.; KOO, A.; HEW, S. Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: a one-decade review. **Education and Information Technologies**, v. 25, n. 5, p. 3677-3704, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10134-2>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BANDURA, A. A Evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.