

Oficina de autorregulação da aprendizagem: contribuições para o percurso formativo de estudantes do ProFIS

Self-regulation learning workshop: contributions to the academic pathways of ProFIS undergraduates

Taller de autorregulación del aprendizaje: contribuciones a la formación de los alumnos del ProFIS

Camila Alves Fior¹

Adriane Martins Soares Pelissoni²

Marilda A. Dantas Graciola³

Soely Aparecida Jorge Polydoro⁴

Resumo: Este artigo analisou as contribuições da disciplina eletiva Oficina de Autorregulação da Aprendizagem para estudantes do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Unicamp. A investigação foi realizada com 73 estudantes, matriculados na disciplina e que consentiram participar da pesquisa. Houve ampliação no conhecimento sobre autorregulação, no uso dos processos de autorregulação, e elevação na autoeficácia para regular a aprendizagem, comparando os níveis relatados no início e final do curso, sendo as diferenças estatisticamente significantes. Os resultados sugerem impacto positivo da disciplina na formação geral de estudantes do ProFIS, incluindo o desenvolvimento de habilidades importantes para a continuidade do percurso formativo e para a inclusão social na Unicamp.

Palavras-chave: Ensino superior, Sucesso acadêmico; Política pública.

Abstract: This article examined the contributions of the elective course Workshop on Learning Self-Regulation for students in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at Unicamp. The research involved a sample of 73 undergraduates, enrolled in the course, all of whom consented to participate in the study. There was an increase in knowledge about self-regulation, an improvement in the use of self-regulation processes, and an enhancement in self-efficacy for regulating learning when comparing the levels reported at the beginning and end of the course, and these differences were statistically significant. The results suggest a positive impact of the course on the overall education of ProFIS students, including the development of essential skills for continuing their academic pathways and for social inclusion at Unicamp.

Keywords: Higher education; Academic success; Public policy.

Resumen: Este artículo analizó las contribuciones de la asignatura optativa Taller de Autorregulación del Aprendizaje para los estudiantes del Programa de Formación Interdisciplinar Superior (ProFIS) de la Unicamp. La investigación se llevó a cabo con 73 estudiantes matriculados en la asignatura, todos los cuales consintieron en participar en el estudio. Se observó un aumento en el conocimiento sobre autorregulación, una mejora en el uso de los procesos de autorregulación y un incremento en la autoeficacia para regular el aprendizaje, al comparar los niveles reportados al inicio y al final del curso, con diferencias que resultaron estadísticamente significativas. Los resultados sugieren un impacto positivo de la asignatura en la formación general de los estudiantes del ProFIS, fomentando el desarrollo

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Universidade Estadual de Campinas.

³ Universidade Estadual de Campinas.

⁴ Universidade Estadual de Campinas.

de habilidades esenciales para la continuidad de su trayectoria académica y para la inclusión social en la Unicamp.

Palabras clave: Enseñanza superior; Éxito académico; Política pública.

Introdução

Os impactos da desigualdade social presente no Brasil limitaram por décadas o acesso e a permanência de estudantes negros, indígenas, deficientes e egressos da educação básica estatal no sistema de ensino superior (ES) público (RISTOFF, 2013). Mudanças nesta realidade, com a ampliação na democratização do acesso às instituições públicas são recentes e só foram possíveis a partir de políticas específicas (HERINGER, 2023; RISTOFF, 2013). E apesar da importância de algumas ações para o ES nacional, tais como a Lei 12.711, em 2012, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012), há de se reconhecer a existência de políticas implementadas por distintas universidades em prol da inclusão social e que antecedem tal legislação.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a busca pela diferenciação nas características de seus estudantes, com estímulo às matrículas de egressos da educação básica pública levou ao estabelecimento do Programa de Ação Afirmativa para a Inclusão Social (PAAIS) no ano de 2004 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004). Este programa foi a primeira ação afirmativa nacional que, na época de sua implantação, não utilizou cotas e enfatizou a adição de pontos ao conceito final do exame de acesso aos egressos de escolas públicas e, em sua revisão, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. E apesar deste programa ter ampliado as matrículas de estudantes oriundos de instituições públicas, não foi suficiente para se reduzir a autoexclusão decorrente de desigualdades socioeconômicas, ilustrada pelo fato de que muitos egressos do ensino médio não se candidatavam ao exame de acesso à Unicamp e ao redor de 55% das escolas públicas de Campinas não terem qualquer aluno matriculado na Unicamp nos anos de 2008 e 2009 (ANDRADE et al., 2013; CARNEIRO et al., 2017).

Diante dessa realidade, com a aprovação do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), no ano de 2010, a Unicamp implementou, a partir do ano seguinte, um processo de seleção para curso superior sequencial ministrado em período integral, direcionado aos jovens com trajetória de escolarização na rede pública de ensino e que não eram atingidos pelo PAAIS. Além do foco na inclusão social, o ProFIS dialoga com movimentos internacionais que sugerem a relevância de uma proposta de educação geral interdisciplinar no ES e o

incentivo ao acesso à universidade para posterior escolha de uma carreira (ANDRADE et al., 2013; CARNEIRO et al., 2017).

Para atingir aos objetivos propostos, até dois dos melhores estudantes de cada uma das escolas de ensino médio estatais localizadas na cidade de Campinas são selecionados para ingressarem no ProFIS, tendo por referência o seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (CARNEIRO et al., 2017). O ProFIS oferece, anualmente, 120 vagas e os estudantes, após completarem uma proposta de formação interdisciplinar, escolhem o curso de graduação que pretendem frequentar, a partir do seu desempenho acadêmico durante os anos do ProFIS e do número de vagas disponibilizado em cada carreira. Outra característica desta política é que tais estudantes não necessitam realizar as provas do Vestibular para o acesso na universidade (ANDRADE et al., 2013). Para viabilizar a permanência dos estudantes, todos os matriculados no ProFIS recebem uma bolsa permanência, além dos auxílios transporte e alimentação.

Já no primeiro ano de sua implantação ingressaram na universidade estudantes egressos de 76 (83%) das escolas de ensino médio públicas sediadas em Campinas (ANDRADE et al., 2013). Além disso, o ProFIS viabilizou uma ampliação nas matrículas de estudantes de primeira geração, oriundos de grupos minoritários e das camadas populares (ANDRADE et al., 2013).

O currículo do ProFIS tem como princípios uma formação interdisciplinar pautada nas distintas áreas do conhecimento (exatas e tecnológicas, humanas, artes e biológicas e profissões da saúde), com destaque para a interlocução com as demandas contemporâneas ligadas ao meio ambiente, à sustentabilidade, ao mundo do trabalho, à cidadania e às distintas mudanças vividas na sociedade (ANDRADE et al., 2013). Na sua implantação, no ano de 2011, até o currículo oferecido aos ingressantes do ano de 2018, a proposta de formação que deveria ser integralizada em no mínimo quatro até no máximo seis semestres, contemplava a oferta de 28 disciplinas obrigatórias, que contabilizavam 117 créditos, além de 8 créditos cursados em eletivas vinculadas a qualquer curso de graduação da universidade (ANDRADE et al., 2013). Em 2018, houve uma reformulação do currículo do ProFIS e, com isso, os créditos eletivos deixarem de ser obrigatórios para a conclusão do programa.

Com relação às disciplinas eletivas, a Unicamp, entre outros oferecimentos de cada Unidade Acadêmica, em diálogo com a concepção de um currículo mais flexível e que aproxime os distintos campos de conhecimento, disponibiliza aos estudantes as Atividades Multidisciplinares (AM) (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003). Tais atividades oportunizam uma formação mais abrangente e viabilizam a liberdade de escolha sobre quais experiências

participar (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003; FIOR; MERCURI, 2009). Dentre as distintas AMs oferecidas pela universidade destaca-se a AM064 Oficina de Autorregulação da Aprendizagem. Entre os anos de 2015 e 2019, 305 estudantes do ProFIS frequentaram tal disciplina eletiva.

Sobre a formação geral proposta pelo ProFIS, segundo relato dos estudantes, o programa tem oportunizado uma educação abrangente e o desenvolvimento de competências para pensar de maneira crítica e analítica, além do aprimoramento nas habilidades de comunicação, tanto por meio verbal como escrito e de aprender a aprender (ANDRADE et al., 2013). Considerando os objetivos do ProFIS em fomentar uma formação generalista aos seus estudantes, associado à relevância de as instituições avaliarem o impacto do conjunto intencional de suas práticas educativas, tendo por referência a diversidade de estudantes que hoje acessam o ES, o presente artigo visa analisar as contribuições da participação de estudantes do ProFIS na AM064 Oficina de Autorregulação da Aprendizagem, no período anterior à pandemia de Covid-19.

Na sequência são apresentadas considerações sobre a autorregulação da aprendizagem e o seu impacto na formação dos estudantes, seguidas por uma breve descrição da proposta da disciplina eletiva AM064 Oficina de Autorregulação da Aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem e a sua promoção

A ação educativa é um fenômeno social e os seus fins estão vinculados aos contextos culturais, políticos e econômicos das sociedades (DIAS; PINTO, 2019). Com relação aos objetivos da educação superior, o interesse por uma formação mais abrangente passa pela superação de uma proposta formativa centralizada no acúmulo de informações e deve priorizar a promoção de habilidades ímpares para o aprendizado contínuo ao longo da vida (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018).

Dentre essas habilidades, destacam-se as vinculadas à autorregulação da aprendizagem (ARA) que se refere a um conjunto de processos cílicos e que possibilitam ao aprendiz planejar, monitorar e avaliar o seu processo de aprender (ZIMMERMAN, 1989). Isso inclui o monitoramento e a revisão das estratégias cognitivas e metacognitivas, além dos aspectos afetivos, motivacionais e comportamentais para que as metas acadêmicas consigam ser atingidas (ZIMMERMAN, 1989). A ARA pressupõe, ainda, o estabelecimento de ações antes da execução de uma tarefa, tais como a análise da mesma, o monitoramento das crenças e dos aspectos motivacionais; no momento de consecução da atividade, com a seleção das estratégias

a serem adotadas, o gerenciamento do tempo, da atenção e dos recursos ambientais e sociais, além de ações pós realização da tarefa, por meio da análise dos resultados alcançados (ZIMMERMANN, 2011).

Estudantes que utilizam as habilidades de autorregulação da aprendizagem descrevem rendimentos acadêmicos mais elevados, ampliação na motivação para aprender, utilizam estratégias de aprendizagem mais adequadas, procrastinam menos e buscam o suporte necessário diante das dificuldades (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; ZIMMERMAN, 2011). Por sua vez, apesar do reconhecimento de que as habilidades de ARA são importantes para o enfrentamento dos desafios acadêmicos, sabe-se que as mesmas não são inatas e podem/devem ser intencionalmente promovidas por meio das ações educativas e da mediação pedagógica, envolvendo diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018; FIOR et al., 2022).

A AM064 - Oficina de Autorregulação da Aprendizagem - é uma disciplina eletiva oferecida pela Faculdade de Educação desde o ano de 2013, em uma parceria com a Diretoria Executiva de Apoio e Permanência Estudantil, antigo Serviço de Apoio ao Estudante da universidade. A disciplina conta com a participação de pós-graduandos por meio do Estágio Docente (PELISSONI et al., 2020; MAGALHÃES et al., 2023). É uma eletiva direcionada a todos os alunos matriculados em cursos de formação superior da universidade e tem como objetivos principais oportunizar conhecimentos sobre a ARA, fomentar reflexões sobre as diversas situações acadêmicas vividas no ensino superior e apoiar os estudantes no aprimoramento de suas habilidades de estudar e de aprender (FIOR et al., 2022; POLYDORO et al., 2023).

A disciplina apresenta carga didática de 60 horas, distribuídas em 15 semanas, com duas horas de encontros presenciais e duas horas de realização de atividades, referentes aos temas trabalhados nos encontros presenciais e que devem ser entregues no ambiente virtual de aprendizagem. São fornecidos *feedbacks* individuais e personalizados para todas as atividades realizadas. A participação na disciplina e a concretização das atividades avaliativas previstas resulta em quatro créditos para a conclusão dos cursos superiores.

Os encontros são ancorados por narrativas, presentes no livro Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior (ROSÁRIO et al., 2017; POLYDORO et al., 2023). Este livro narra a história fictícia de Gervásio, um estudante ingressante, sendo o diálogo construído, prioritariamente, com o seu Umbigo, como uma referência aos processos metacognitivos e de reflexão dos universitários sobre os seus estudos

e processos de aprendizagem. Dentre alguns dos temas trabalhados na disciplina destacam-se: o estabelecimento de objetivos, as estratégias de aprendizagem, o estudo diário e o estudo para provas, ansiedade frente as avaliações, resolução de problemas, entre outros (FIOR et al., 2022).

A revisão de literatura de Maciel e Alliprandini (2018) sobre os programas nacionais de promoção da ARA para estudantes do ES sinaliza que a autorregulação pode ser promovida por meio de atividades de ensino específicas (tais como as desenvolvidas na AM064) e descrevem impactos positivos de tais intervenções nos aspectos motivacionais de estudantes. Já com relação à experiência desenvolvida na Unicamp, a partir de uma investigação qualitativa com 124 estudantes que concluíram a disciplina eletiva AM064 Oficina de Autorregulação da Aprendizagem, identificou-se que a participação na mesma possibilitou aprimoramento nos processos motivacionais, nas estratégias de aprendizagem, de gerenciamento do tempo, do ambiente físico e social, de monitoramento e controle do próprio comportamento, incluindo a redução na procrastinação, e controle da ansiedade (POLYDORO et al., 2015).

Ressalta-se, ainda, que ao ingressarem no ensino superior os estudantes apresentam níveis distintos nas habilidades de autorregulação da aprendizagem (FIOR et al., 2022). As autoras, em uma investigação com egressos da rede pública de educação básica de ensino e que frequentaram a disciplina AM064, identificaram que a participação nesta eletiva contribuiu para o conhecimento e para o uso dos processos de autorregulação da aprendizagem, sendo que maiores ganhos foram reportados por estudantes que, ao iniciarem o curso, apresentavam níveis mais baixos de autorregulação. O resultado desta investigação corrobora com as considerações sobre a ausência da homogeneidade no perfil de estudantes que hoje acessam o ES, visto que mesmo no grupo de egressos da rede pública de ensino, o conhecimento e o uso das estratégias de autorregulação são distintos (FIOR et al., 2022).

Especificamente sobre os universitários matriculados no ProFIS, uma investigação sobre a integração à vida acadêmica identificou, no final do primeiro ano do curso, que os estudantes reportaram níveis mais baixos de conhecimentos prévios para a aprendizagem e para o desempenho no curso, sendo que tais dificuldades permaneciam no final do segundo ano (POLYDORO; CARNEIRO, 2016). No momento de finalização do curso, as condições de estudo, incluindo os aspectos físicos, a disponibilidade de tempo e de dedicação às atividades de estudo eram grandes desafios aos estudantes.

Além disso, há de se considerar os processos motivacionais envolvidos na autorregulação da aprendizagem, com destaque para a importância das crenças de autoeficácia (ZIMMERMAN, 2011). A autoeficácia é entendida como a crença do estudante na capacidade

de estabelecer cursos de ação para atender determinados objetivos e quando elevada, associa-se a maiores rendimentos acadêmicos (BANDURA, 2023). Isso ocorre porque estudantes com crenças mais altas dedicam-se mais às tarefas acadêmicas, persistem diante dos desafios e autorregulam o processo de aprendizagem. Com atenção às considerações de Bandura (2023) a autoeficácia vincula-se a domínios específicos, sendo que as crenças para autorregular dizem respeito às cognições dos estudantes sobre a sua capacidade para atuar junto ao processo de aprender, variável mediadora da ação do estudante (POLYDORO et al., 2019).

Considerando que após a finalização do ProFIS os estudantes continuam a sua formação em um curso de graduação, somado ao fato de que as políticas de apoio ao estudante, para serem mais efetivas, devem levar em consideração as reais demandas dos estudantes, este estudo objetiva descrever o impacto da participação na disciplina eletiva AM064 - Oficina de autorregulação da aprendizagem - para o conhecimento sobre ARA, para a percepção do uso dos processos de autorregular e para a crença dos estudantes na capacidade autorregular a sua própria aprendizagem.

Caminhos metodológicos

Este estudo analisou um recorte da população de 305 estudantes dos Profis que voluntariamente escolheram se matricular na AM064, como uma disciplina eletiva, entre os anos de 2015 a 2019. A amostra desta investigação foi constituída por 73 estudantes que se matricularam na disciplina neste período, manifestaram o consentimento para a participação no estudo e preencheram os instrumentos no início e no final da disciplina.

Destes, 42 (57,5%) eram do gênero feminino, e as idades dos participantes variaram de 18 a 21 anos, sendo a média 18,85 e o desvio-padrão de 0,68. Da amostra, 67 (91,8%) frequentavam o segundo ano do curso, sendo que os demais cursavam o terceiro ano. Ainda sobre a amostra, apenas 10 (13%) eram filhos de mães que concluíram o ensino superior.

A coleta de dados foi realizada por meio de quatro instrumentos. O primeiro foi um questionário de caracterização, seguido pelo Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (QEA). Esse instrumento é composto por dez questões de múltipla escolha, com três opções de respostas, sendo apenas uma correta. O questionário mensura o nível de conhecimento de estudantes sobre estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gestão de recursos e pontuações maiores revelam níveis mais elevados de conhecimento sobre as estratégias. Em seguida, foi aplicado o Inventário de

Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), adaptado e validado para estudantes brasileiros por Polydoro *et al.* (2019). Trata-se de um instrumento que mensura a frequência com a qual os processos de autorregulação são utilizados e é constituído por nove itens, que devem ser respondidos tendo por referência uma escala *Likert* que apresenta cinco opções de respostas, as quais variam de um (nunca) até cinco (sempre). O índice é calculado pela soma das respostas dividido pelo total de itens, sendo que valores mais elevados dizem respeito a um maior uso da autorregulação. O alfa de *Cronbach* do IPAA é de 0,73. Finalmente, foi apresentado o Questionário de Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem (QAAR), instrumento constituído por 10 afirmações sobre a percepção do estudante quanto à sua capacidade para utilizar as estratégias de autorregulação e que devem ser respondidas também a partir de uma escala *Likert* com cinco opções de respostas, as quais variam de 1 (nada capaz) a 5 (muito capaz). O coeficiente total da escala é obtido pelo somatório dos itens dividido por 10, sendo valores mais altos indicativos de crenças mais elevadas. O Questionário foi traduzido e adaptado por Polydoro *et al.* (2019), e o valor da consistência interna do instrumento é de 0,83.

No que diz respeito à coleta de dados, inicialmente, houve a anuência institucional para a realização do estudo, seguida pela aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (CAAE 27112414.9.0000.5404). Na primeira aula do semestre os estudantes foram convidados a participarem da pesquisa, sendo esclarecidos de que a não anuência não traria qualquer implicação para o andamento das atividades acadêmicas da disciplina. Aos que aceitaram participar do estudo foram apresentados os instrumentos. Finalizada a disciplina, houve novamente um convite aos estudantes para participarem da pesquisa e aos que concordaram foram apresentados os mesmos instrumentos da coleta inicial.

As respostas dos estudantes foram transcritas em uma base de dados construída por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram realizadas análises descritivas dos itens e o estudo das diferenças no conhecimento das estratégias, na frequência de utilização dos processos de autorregulação e na autoeficácia foram analisados por meio do teste estatístico de *Wilcoxon* pareado, utilizando-se como referência os valores de $p < 0,05$. O tamanho de efeito foi calculado pelo teste *d* de Cohen.

As contribuições da disciplina eletiva AM064 no percurso formativo de estudantes do ProFIS

A Tabela 1 descreve o conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem (QEA), a frequência de uso dos processos de ARA (IPAA), bem como as crenças de autoeficácia (QAAR) dos estudantes do ProFIS sobre a sua capacidade de autorregular a aprendizagem no início e após a participação na disciplina eletiva AM064.

Tabela 1: Estatística descritiva do QEA, IPAA e QAAR referente à amostra participante do estudo.

Instrumentos	N	Início			Final			DP
		Média	Mediana	DP	N	Média	Mediana	
QEA	73	7,51	8,00	1,66	73	8,93	9,00	1,10
IPAA	73	3,54	3,56	0,48	72	3,79	3,78	0,52
QAAR	71	3,40	3,40	0,60	71	3,82	3,90	0,54

Fonte: Elaborada pelos autores.

No que diz respeito ao conhecimento sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem (QEA), constata-se uma ampliação no domínio sobre ARA, quando se comparam os níveis reportados no inicio da disciplina ($Md = 8,00$) com os descritos no final da mesma ($Md = 9,00$), sendo as diferenças estatisticamente significantes ($z = -5,82$, $p < 0,01$, $d = 0,68$), e o tamanho de efeito moderado. Isso significa que após cursar a disciplina eletiva, os estudantes do ProFIS ampliaram os seus conhecimentos sobre as estratégias de ARA.

Com relação à frequência de utilização dos processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA), também se observa, pela descrição dos participantes, uma ampliação no uso das estratégias de autorregulação, tendo por referência os índices relatados ao ingressarem a disciplina ($Md = 3,56$) e os descritos no último encontro da AM064 ($Md = 3,78$), sendo que as diferenças também foram estatisticamente significantes ($z = -4,04$ $p < 0,01$, $d = 0,47$) e o tamanho de efeito moderado. O que ilustra que a participação na disciplina eletiva levou, também, a uma ampliação na frequência com a qual os estudantes do ProFIS autorregulam o seu processo de aprendizagem.

Finalmente, no que diz respeito às crenças dos estudantes em sua capacidade de ARA, foram reportadas ampliação na autoeficácia dos alunos ($Md = 3,40$) após frequentarem a Oficina de Autorregulação da Aprendizagem ($Md = 3,90$) e as diferenças nos níveis de autoeficácia são estatisticamente significantes, com tamanho de efeito moderado ($z = -4,74$ $p < 0,01$, $d = 0,56$). Os resultados sugerem que a participação na disciplina possibilitou aos

estudantes a revisão e a ampliação de suas crenças na capacidade de organizarem cursos de ação a fim de autorregularem a sua aprendizagem.

Parece ser um consenso que assumir um papel mais ativo junto ao seu processo de aprendizado exige que os estudantes conheçam as estratégias e os recursos envolvidos no ato de aprender (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; FIOR et al., 2022). Portanto, a ampliação no conhecimento sobre autorregulação é ímpar para que os estudantes consigam monitorar, avaliar e regular a sua aprendizagem. O que se destaca dos resultados do presente estudo é que, ao iniciar a disciplina, os estudantes possuíam conhecimentos sobre autorregulação, sendo que a disciplina viabilizou uma ampliação significativa neste domínio.

Assim, os achados dessa investigação pactuam com a proposta do ProFIS, entendido como um curso de formação geral, com foco na ampliação da visão de mundo dos estudantes e de suas habilidades, inclusive para atuar como um cidadão crítico a partir das demandas contemporâneas e valorizando o aprendizado como um processo contínuo ao longo da vida (ANDRADE et al., 2013; CARNEIRO et al., 2017). Uma vez que o ProFIS não foi concebido para ser um programa de nivelamento, a disciplina AM064 também não tem como foco uma ação compensatória. Ao contrário, a sua proposta visa fomentar nos estudantes a reflexão sobre as suas experiências acadêmicas, e suportá-los nas decisões vinculadas ao processo de aprendizagem, tais como o estabelecimento das metas e objetivos, a seleção das estratégias a serem utilizadas e o gerenciamento de tempo e dos distratores. Fomentar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes do ES, como observado por meio do fortalecimento do uso das habilidades autorregulatórias dos alunos ao final da disciplina, é um caminho singular para a formação de cidadãos autônomos e críticos que, inclusive, conseguirão participar de maneira mais ativa na própria construção de seu percurso formativo.

Os impactos positivos da AM064 na formação do estudante confirmam que a organização didático-pedagógica e a mediação pedagógica têm um papel essencial em viabilizar a autorregulação dos estudantes. E, desta forma, que o processo autorregulatório não deve ser atribuído exclusivamente como um mérito do aprendiz. E o planejamento intencional das ações educativas deve possibilitar condições para o aprendiz exercer um papel agêntico e ativo na sua aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2017). E, portanto, os impactos positivos desta disciplina eletiva podem refletir condições institucionais que viabilizam o processo de autorregulação dos alunos. É provável que a organização didático-pedagógica do ProFIS também tenha contribuído para que os alunos possam fazer uso de tais processos. Tais resultados sugerem a importância de investigações mais aprofundadas sobre as características

do currículo do ProFIS e dos impactos de programas de formação geral interdisciplinar nos estudantes.

Somam-se às contribuições da participação na disciplina, o fortalecimento da autoeficácia dos estudantes. Variável psicológica mediadora da ação, a crença do aprendiz na sua capacidade prediz o seu comportamento (BANDURA, 2023). E, por efeito, também é mediadora de consequências educacionais desejáveis. Uma vez que tais crenças não são inatas, as experiências diretas vividas pelos estudantes, bem como a partir da aprendizagem social, vivenciadas na disciplina, podem ter viabilizado a ampliação na autoeficácia.

Assume-se que as decisões pedagógicas da disciplina eletiva AM064 possibilitaram aos estudantes experiências diretas e vicárias de sucesso na ARA que fortaleceram a sua autoeficácia. Dentre essas, destaca-se o *feedback* individualizado emitido para todos os estudantes diante das tarefas realizadas. Além disso, o fato de a disciplina ocorrer semanalmente, com encontros presenciais com estudantes matriculados em cursos distintos da universidade pode ter viabilizado aos aprendizes o fortalecimento de suas crenças por meio de acompanhamento direto das experiências vividas pelos pares.

Ainda sobre a presente investigação, apesar de os resultados apontarem consequências positivas decorrentes da frequência na disciplina, deve-se atentar que os participantes deste estudo foram voluntários que consentiram se envolver na pesquisa. Pode-se estar diante de um público que estava mais motivado com a matrícula na Oficina e, consequentemente, mais envolvido com as atividades e tarefas que resultaram em uma percepção mais favorável da disciplina. Novas investigações poderiam utilizar medidas padronizadas, tais como o coeficiente de rendimento, ou ainda, comparar o impacto tendo por referência delineamentos experimentais com grupo controle. Sugere-se a realização de estudos longitudinais que possam avaliar o impacto desta experiência no decorrer da trajetória formativa do egresso do ProFIS nos cursos de graduação.

Em síntese, viabilizar a inclusão social no ES passa pelo fortalecimento de políticas que oportunizem o acesso a este nível de ensino, mas também diferentes formas de apoio à permanência até a conclusão do curso. O suporte aos estudantes no enfrentamento dos desafios enfrentados na universidade é essencial para a democratização do acesso ao ensino superior. No caso específico do ProFIS, a ênfase na formação geral e interdisciplinar dos estudantes e a flexibilidade curricular proporcionada, por exemplo, pelas disciplinas eletivas e pelas experiências de iniciação científica, oferecem um ambiente propício para uma formação diversificada. Apesar de as disciplinas eletivas não serem mais obrigatórias para a conclusão

do programa, elas continuam disponíveis para os estudantes que optarem por incluí-las em sua trajetória acadêmica. Essa possibilidade contribui para ampliar as experiências educacionais, aumentando a motivação para a permanência no ensino superior e a busca pelos suportes necessários em diferentes situações ao longo do curso.

Uma vez que a matrícula na AM064 não é compulsória, frequentá-la é uma decisão pessoal do estudante em busca de aprimorar o seu processo de aprendizagem. Considerando a diversidade de estudantes que hoje acessam o ES, com características, objetivos e expectativas distintas, compor a experiência formativa com atividades diferenciadas parece ser um caminho bastante promissor para a inclusão social. Para tanto, é ímpar que a universidade seja capaz de viabilizar suportes, apoios e experiências aos seus estudantes e isso pressupõe a existência de recursos humanos e materiais para que se possa construir uma universidade pública, gratuita e inclusiva.

Referências

- ANDRADE, C. Y. *et al.* ProFIS: a new paradigm for higher education in Brazil. **Widening Participation and Lifelong Learning**, v. 15, n. 3, p. 22–46, 2013.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory**: an agentic perspective on human nature. New Jersey: John Wiley & Sons, 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.
- CARNEIRO, A. M. *et al.* A avaliação continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Unicamp (ProFIS): contribuições do estudo longitudinal. **Caderno de Pesquisa NEPP**, v. 85, 2017.
- DIAS, É.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449-455, 2019.
- FIOR, C. A. *et al.* Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 12, p. 1–21, 2022.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 85–95, 2009.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 03-25, 2019.

HERINGER, R. Expansão e transformação do ensino superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In: OSTI, A. **Ensino superior**: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p 13-39.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 145-167, jun./jul. 2018.

MAGALHÃES, C. R.; SANTOS, A. C. F.; FIOR, C. A.; POLYDORO, S. A. J. Formação de professores e a autorregulação da aprendizagem na universidade: experiências em duas instituições públicas brasileiras. In: TORTELLA, J. C. B. et al. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: teoria e práticas**. Porto Alegre: Letra1, 2023, p. 147-174.

PELISSONI, A. M. S. et al. Serviços de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem. In: DIAS, C. E. S. B et al. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 283-318.

PEREIRA, E. M. A.; CORTELAZZO, A. L. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. **Avaliação**, v. 7, n. 4, p. 115-128, 2003.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 3, p. 212-213, 2015.

POLYDORO, S. A. J.; CARNEIRO, A. M. A. Integração à vida acadêmica entre alunos de curso de educação geral. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 7, n. 1, p. 18-30, jul. 2016.

POLYDORO, S. A. J. et al. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 21-42, 2019.

POLYDORO, S. A. J. et al. Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: experiências de universidades públicas brasileiras no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes. In: TORTELLA, J. C. B. et al. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: teoria e práticas**. Porto Alegre: Letra1, 2023, p. 125-145.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, v. 4, p. 1-34, 2013.

ROSÁRIO, P.; NÚNEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior**. São Paulo: Editora Almedina, 2017.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667-679, out. 2018.

UNIVERSIDADE Estadual de Campinas. Deliberação CONSU-A-012, de 25 de maio de 2004. Estabelece o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na Unicamp. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, ano 114, n. 120, p. 133, 30 jun. 2004.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011, p. 49-64.

Sobre as autoras

Camila Alves Fior: graduada em Psicologia (Universidade Estadual Paulista), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora Livre-docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia e Educação Superior” (PES). Tem experiência na área da Psicologia e Educação, com pesquisas nos seguintes temas: ensino superior, autorregulação da aprendizagem, evasão, engajamento acadêmico, autoeficácia e formação de professores.

E-mail: cafior@unicamp.br

Adriane Martins Soares Pelissoni: graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas) realizou mestrado e doutorado na área de Psicologia Educacional (Universidade Estadual de Campinas). Atualmente é gestora da área acadêmica da Diretoria Executiva de Apoio e Permanência Estudantil (Universidade Estadual de Campinas) responsável pelo setor de estágios e empregabilidade, e orientadora educacional. Docente colaboradora da Faculdade de Educação da mesma instituição em disciplina de autorregulação e no Programa de Formação Interdisciplinar (Profis). Desenvolve projetos de pesquisa relacionados à autorregulação da aprendizagem, permanência estudantil, ensino superior, desenvolvimento e orientação de carreira.

E-mail: adriane@sae.unicamp.br

Marilda A. Dantas Graciola: graduada em Psicologia (Universidade São Francisco) e Pedagogia (Unicoc), tem Mestrado em Avaliação Psicológica (Universidade São Francisco) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia e Educação Superior” (PES), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É Orientadora Educacional no Diretoria Executiva de Apoio a Permanência Estudantil (DEAPE) da UNICAMP.

E-mail: marildag@sae.unicamp.br

Soely Aparecida Jorge Polydoro: graduada em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), tem Mestrado Acadêmico em Psicologia Escolar (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora Livre-docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia e Educação Superior” (PES), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Linha de investigação orientada para a formação do estudante e professores do ensino superior, especialmente quanto aos processos de integração acadêmica, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e permanência estudantil.

E-mail: polydoro@unicamp.br

Aprovado em: 31 jan. 2024

Recebido em: 09 abr. 2024