



# XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **22/07/2018**

Aprovado em: **25/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.11.19>

O PROJETO □ APRENDENDO A APRENDER □ REFERENTE AO EDITAL 013/2017 DO  
PROTAGONISMO ESTUDANTIL DA UTFPR, EVIDENCIANDO O PROCESSO AUTORREGULATÓRIO DA  
APRENDIZAGEM

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ELIANE TEREZINHA FARIAS DOMINGUES, NADIA SANZOVO

**RESUMO:** Este artigo foi elaborado a partir de um projeto intitulado “Aprendendo a Aprender”, o qual atendeu a 013/2017-UTFPR-PROTAGONISMO ESTUDANTIL, protagonizado por uma acadêmica do 5º período do curso de “Aprendendo a Aprender” foi finalizado em julho de 2018, cujo objetivo principal foi apresentar questões sobre autorregulação da aprendizagem, na tentativa de possibilitar aos acadêmicos o enfrentamento de suas tarefas com qualidade e profundidade. Participaram do projeto 25 acadêmicos e 17 responderam à pesquisa avaliativa, enviando suas avaliações, o projeto atendeu ao seu propósito, o que fica demonstrado no aproveitamento de 100% para 11 integrantes e de 50% para 02 deles.

**Palavras-chave:** Aprendizagem autorregulada. Protagonismo Estudantil. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

**ABSTRACT:** This article was elaborated from a project titled "Learning to Learn", which met a call of 013/2017-UTFPR-STUDENT PROTAGONISM, carried out by a 5th-period academic student from the Mechanical Engineering course. The "Learning to Learn" project was concluded in July 2018, which main objective was to present questions about learning processes, as an attempt to enable academics to face their learning tasks with greater quality and depth. 25 students participated in the project and 17 of them responded to the evaluative research, sent by e-mail. According to the project purpose, which is demonstrated in the use of 100% for 11 members, from more than 70% to 04 and 50% to 02 of the students. Student Protagonism. Federal Technological University of Paraná. Academic Students.

**RESUMEN:** Este artículo fue elaborado a partir de un proyecto titulado "Aprendiendo a Aprender", el cual fue parte del PROGRAMA 013/2017-UTFPR-PROTAGONISMO ESTUDIANTE, protagonizado por una académica del 5º período de Mecánica. El proyecto "Aprendiendo a Aprender" fue finalizado en julio de 2018, cuyo objetivo principal fue presentar cuestiones sobre procesos de autorregulación del aprendizaje, en el intento de posibilitar a los académicos el enfrentamiento de sus tareas con calidad y profundidad. Participaron del proyecto 25 académicos y 17 respondieron a la encuesta evaluativa, enviando sus evaluaciones, el proyecto atendió a su propósito, lo que queda demostrado en el aprovechamiento del 100% para el 04 y del 50% para 02 de ellos.

**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado. Protagonismo Estudiantil. Universidad Tecnológica Federal de Paraná.

## INTRODUÇÃO

A Universidade tem sido confrontada, nos últimos anos, com desafios quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, pois, a constante evolução tecnológica e a rapidez da comunicação dos resultados da investigação científica a exigem respostas de quaisquer respostas rígidas oferecidas em manuais ou em aulas cristalizadas.

Definitivamente, para fazer face às exigências da evolução tecnológica, da mudança de paradigmas, etc., os estudantes, ao se colocar questões e resolver problemas, têm de estudar ao longo da vida e de estar preparados para trabalhar. O processo de aprendizagem não pode esperar pela entrada no mundo do trabalho, deve começar muito antes, pelo menos, no primeiro ano de curso.

Sanzovo (2018) considera a escolha que o estudante faz do curso superior que o habilita a desenvolver um curso que os estudantes, provavelmente, não estão maximizando, mas sim buscando satisfação nessa escolha, ou simplesmente aceitando, já que muitas vezes enfrentam um grau elevado de incerteza no momento de decidir qual o curso a seguir. Eles costumam estar voltados para o futuro ou em outras vezes, no momento da decisão, são influenciados, sobretudo por fatores emocionais. Assim, estudantes que ingressam no ensino superior têm expectativas pouco realistas do cotidiano da Universidade. Um dos dilemas normais sobre o futuro: a imaturidade diante dos desafios da nova fase de estudos é uma característica dos estudantes, eles não se colocam como adultos responsáveis pela sua formação e, muitas vezes, esperam ações em um curso que a faculdade uma extensão dos seus desejos pessoais do momento (BASSO, 2017).

De acordo com Basso (2017), estudo desenvolvido pelo *Higher Education Policy Institute* (HEPI), instituto britânico que promove a melhoria dos sistemas educacionais, indica que, para os jovens, aspectos como modelo de ensino, ritmo de ensino e avaliação são alguns dos pontos em que o esperado não corresponde à realidade.

Dessa forma, ao se depararem com o elevado grau de exigência desses cursos nas disciplinas que ensinam, principalmente na área das engenharias, desanimam, ficam retidos por vários semestres e, mesmo quando co-

acadêmica, ainda precisam resolver disciplinas de semestres anteriores – o que tem produzido também certa excreção. Nesse sentido considera-se o que dizem Veen; Wracking, (2009, p.14),

[...] a sociedade do futuro exige que seus cidadãos sejam capazes de lidar com a complexidade da vida profissional... com problemas complexos e não muito claros a partir de soluções inesperadas. Adquirir conteúdo deixará de ser a meta principal da educação, significativo e relevante [...]. As escolas facilitarão a aprendizagem para uma geração que vive em organizações e instituições nas quais o conhecimento é intenso e onde tal geração terá adaptabilidade para lidar com condições e situações que estão em constante mudança.

Desse modo, a proposta atendeu ao chamado do EDITAL PROGRAD 013/2017-UTFPR-PROTAGONISMO ESTUDANTIL de seus objetivos selecionar candidatos para bolsas do Protagonismo Estudantil, apoiadas com recursos da UPR para projetos atinentes à qualidade da vida acadêmica dos estudantes, focando no ingresso, permanência e inserção acadêmica. Dielle Corrêa propôs um projeto intitulado “*Aprendendo a Aprender*”, embasado em um projeto piloto do ano anterior com os calouros do curso de Engenharia Civil pela pedagoga e pela psicóloga do NUAP (Núcleo de Psicopedagógico e Assistência Estudantil), intitulado “*O ato de aprender como processo autorregulatório*”. Tanto as pesquisas e indagações giraram em torno de: Como devem estar organizadas as horas de contato do acadêmico com os docentes que os preparem para os desafios que espreitam suas vidas? Como aumentar a implicação dos alunos na tarefa de suas aprendizagens?

A ferramenta utilizada foi o livro intitulado *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, dos autores Pedro Rosário; e Gonzáles-Piend, adaptada para a versão brasileira por Soely Aparecida Jorge Polydoro e Fernanda Andrade de Almeida, a partir de um conjunto de cartas de um aluno do 1.º período, o Gervásio, dirigido ao seu Umbigo. Nessas cartas, o autor relata algumas das suas experiências na Universidade, acentuando o papel das estratégias e dos processos de autorregulação. Além das cartas citadas no livro supracitado, em alguns encontros trabalhou-se com dinâmicas, roda de conversa

## O ALUNO COMO PROTAGONISTA

Para melhor situar essa ideia do aluno como sujeito, protagonista da sua aprendizagem buscam-se fundamentos em Louise Not (1987), quando faz uma análise das concepções teóricas presentes hoje com maior intensidade na literatura.

Na concepção tradicional da educação, Not (1987) diz que essa se centra na representação da criança como um ser que leva em si mesmo a conotação de um ser inacabado, incompleto e de incompetência – o que sugere que é um jovem, das condutas de homem, tratando-o como se fosse um adulto desprovido de meios. Assim, transforma-se o receptáculo destinado a receber os conteúdos que a educação lhe destinará e dos quais se nutrirá.

Essa concepção tem sido reforçada pelas teorias educativas que no século XVIII acordaram com a primazia da autoridade. Mais tardiamente encontrou ressonância em Durkheim (2013), que concebia a educação como ação exercida sobre crianças e jovens para formá-los com o objetivo de responder às expectativas e necessidades da sociedade.

Assim, as situações e ações pedagógicas, com objetivo educativo, se centravam (e ainda se centram) no desejo de transformar a mentalidade do aluno mediante impressões provocadas pela palavra (narrativa), curso magistral, procedimentos (intuitivos) e por docentes e modelos segundo os quais o aluno devia (deve) conformar suas atividades. Seus meios são a obediência obrigatória a quem está submetido, à autoridade que se exerce sobre o aluno.

Acaso não é isto que a sociedade espera? Pretende-se suscitar motivação, desertando a afetividade por desejo de atração exercida pelos objetos de estudo escolhidos ou preparados para esse efeito, pelos julgamentos confusos (tímor, satisfação, ânsia de revanche, etc.) e pelo sentimento de dever cumprido.

Tanto no plano moral como no plano intelectual, trata-se de uma educação heterônoma, baseada na autoridade presente ainda hoje nas universidades brasileiras. Incitam-se, mediante preceitos, lições, exortações, modelos que imitam e sua imitação; em geral, essa educação não recusa fazer chamada ao afeto do educando por parte do professor, repressiva, pois recorre ao castigo (reprovação) para inibir comportamentos que se quer eliminar. E antes de

exerce o papel da repetição em um processo semelhante ao adestramento. É assim, em particular, como se tudo se realiza para pressionar o aluno-objeto (NOT, 1987).

Porém, não são somente os métodos ditos tradicionais que tratam o aluno como objeto. Na perspectiva de métodos coativos, mesmo considerados modernos e funcionalmente diferentes, propõem o mesmo modelo, como Skinner, ramificado por Cowder, algorítmico com Lauda, cibernético por meio do ensino assistido por um computador. Nesses métodos o aluno é ativo, certo, porém ativo não significando sujeito, porque este se define por gerir as condutas e ações que tenha decidido empreender.

Pelos métodos coativos, em troca, os objetivos, os atos a realizar e a organização sequencial para alcançá-los assim em última análise, são decididos pelo professor, que dirige o aluno por meio da rede de processos cognitivos dirige o trem em uma rede de vias de uma estação. A gestão do programa impõe ao aluno marcas/impressões e que se converterão em estruturas de seu comportamento a realizar. Trata-se, pois, de adestramento científico. O aluno é, pois, o de um objeto, mesmo que pareça que ele decide a resposta a dar ao que se propõe; essa de estrutura do programa.

Já a tese da Escola Nova é diametralmente oposta às precedentes. A criança, o jovem, não é um “homenzinho”, como os anteriores, senão um “projeto de homem”, não é um ser inacabado, incompleto, mas um ser em desenvolvimento, uma unidade funcional e por uma mentalidade equilibrada, mesmo que diferenciada profundamente da mentalidade anterior.

Assim, a educação não é o efeito de uma ação exercida a partir do exterior, senão um desenvolvimento autônomo pelo meio natural e pelo grupo social. O aluno constitui-se, assim, em sujeito, pois, converte-se em centro de suas ações.

Essas teorias apoiam-se, ou têm seus pressupostos ancorados em Rousseau, embora se justifiquem também pelo homem, libertando-o desde a infância de toda autoridade magistral e, em consequência, de toda autoridade intelectual. Essas estruturas constituem, pois, esse mais alto nível de sistematização.

A crítica que se faz na perspectiva de Not (1987) a essas duas concepções é de que é preciso distinguir e constituir, ou seja, esta última se define como um conjunto de potencialidades relativas às atitudes, aos conteúdos e ao educando; aquela, em oposição, é relativa à formação, à transformação, aos componentes deste conjunto. Essas estruturas puramente mentais surgidas em consequência da repetição de atos e constituem a disposição de uma ação de uma determinada forma.

Por outro lado, qualquer coisa que se faça, os esquemas não serão mais que um produto da atividade do aluno, fundamentalmente a hipótese do aluno-sujeito e de centralizar nele as situações educativas. Trata-se, pois, fundamentalmente de uma puerocêntrica que se refere principalmente às necessidades e aos interesses do aluno. O puerocentrismo acarretaria uma ameaça de reduzir a perspectiva das crianças, restringindo a educação a suas expectativas, privilegiando seu campo cognitivo, os conteúdos relativos a seu meio em matéria de necessidades, representações, esperanças, informações etc. – o que evidenciaria favorecer mais alunos já favorecidos por seus recursos, têm obstáculos por contingências diversas; vantagens ou desvantagens de uns sobre os outros pela concentração de fatores profissionais, econômicos, sociais, étnicos, culturais etc. em diferentes zonas geográficas.

Por outro lado, também, o aluno deixado à mercê de seus únicos recursos, corre o risco de ficar desamparado nos conteúdos e sem perspectiva – o que sugere restituir o papel do docente. A necessidade de considerar o aluno como centro de iniciativas e ação leva a dar-lhe algumas funções diferentes e status daqueles da escola tradicional.

A escola, no entanto, não pode ser uma “distribuidora” de conhecimento, posto que não se pode transmitir o conhecimento. Na perspectiva de Freire (2011) – a educação bancária –, mas configura-se no resultado de uma construção efetiva. O educando não pode descobrir nem criar tudo, necessita, pois, de materiais, ou meios materiais, que o professor lhe deve proporcionar e de organizar os seus esquemas de representação e ações – o que deve ser elaborado pelo próprio aluno.

A formação do educando por meio de impressões que se considera que produzam um discurso professoral/materiais apropriados, ou espetacularização de situações estimadas como significativas ou valiosas são, na verdade, uma atividade do aluno é propriamente formadora, os materiais de apoio têm apenas o efeito de estimular sobre o aluno, cabe estruturar o fornecimento desses apoios materiais.

Por outra parte, no mundo moderno, a multiplicação de mensagens favorece a falta de atenção ou a “inatenção”; faticidade, posto que a maioria das pessoas habitua-se a assistir a sua difusão sem fazer nada para recebê-las aquelas mensagens transmitidas/emitidas pela instituição formadora. Para que as mensagens/informações possam ser recebidas venha seguida por uma análise rápida e, em seguida por uma reprodução mental – que é o que se faz.

É, pois, preferível que o docente, ou tutor, ou alguém com expertise para tal, somente faça interferência quando as atividades se bloqueiam por uma necessidade não satisfeita; então esse mediador pode tomar a iniciativa de resgatar a fonte (entre outras) de próprio saber ou de documentos (livros e outros) de que se pode dispor; essas informações podem ser de forma de mensagens descritivas, narrativas, explicativas, demonstrativas, etc.

Para suscitar a aprendizagem é necessário ater-se, sem sombra de dúvida, ao fato de criar as condições de trabalho para que aos estudantes vivam a experiência emocionante de pertencimento de modo a tornarem-se conscientes da dependência dos indivíduos por sua relação de pertença ao grupo.

Em resumo, na perspectiva de Not (1987), não há educação senão sob a forma de aprendizagem de condutas que se efetua tanto melhor quando o aluno tem o estatuto permanente de sujeito sem dúvida; a aprendizagem se alinha com as pontuações empíricas. Isto requer a intervenção de um mediador habilitado para tomar a iniciativa de realizar sozinho o que exigem as aprendizagens requeridas para sua educação. Assim se elimina a fórmula que coloca o espectador diante das iniciativas de um sujeito sobre o qual recai a carga de descobrir tudo por si mesmo e identificar com o saber – substituindo uma relação unilateral por uma dialética – entre o educando sujeito e o conhecimento objeto de uma relação de reciprocidade vivida entre um sujeito que aprende e um sujeito que domina aquilo que o outro está a aprender.

Nessa perspectiva, a proposta apresentada teve como finalidade focar no protagonismo do acadêmico, mas pelas vicissitudes que se colocam na sua entrada na Universidade.

## **METODOLOGIA E DISCUSSÕES INICIAIS**

Realizada a seleção de propostas que atendessem ao EDITAL PROGRAD 013/2017-UTFPR-PROTAGONISMO selecionada Dielle Corrêa, participou durante o segundo semestre de 2017 de um grupo de apoio pedagógico liderado por uma psicóloga do NUAPE com acadêmicos calouros de vários cursos, em consonância com o projeto piloto realizado no primeiro semestre anterior intitulado “*O Ato de Estudar como Processo Autorregulatório*”, o qual foi orientado por uma instância de discussão com acadêmicos, com questões sobre estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem para enfrentarem as suas tarefas de aprendizagem com maior qualidade e profundidade. O projeto foi baseado no livro *Umbigo*, produzido em 2006. Cada carta está organizada em torno de um conjunto de estratégias de autorregulação: (i) estabelecimento de objetivos; (ii) organização do tempo; (iii) tomada de apontamentos; (iv) como vencer a procrastinação; (v) frente às avaliações; (vi) estratégias de memorização da informação; (vii) o estudo para diferentes tipos de provas.

Por autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2002), citada por Polydoro & Freitas (2012), combinando a aprendizagem, motivação, objetivos, emoções e o planejamento pessoal centrado no processo de aprendizagem.

Após o treinamento, a protagonista do projeto “Aprendendo a Aprender” fez a divulgação do projeto, presencialmente com os calouros em todos os cursos da UTFPR/Câmpus Pato Branco. Também foi enviado chamado pelo e-mail instituído inclusive os veteranos, os quais, seriam inclusos se houvesse vagas ociosas.

A escolha do 1.º período como alvo desse projeto de promoção de competências de estudo é oriundo do fato que os discentes chegam à Universidade com dificuldades de se organizarem de como estudar para otimizar seus estudos bem como com a finalidade de facilitar os seus processos de adaptação à Universidade.

No mês de abril de 2018, a bolsista começou a desenvolver o Projeto “Aprendendo a Aprender”, o qual tomou como base as cartas citadas no livro. Sendo assim, alguns encontros foram associados inteiramente às cartas e em outros trataram-se de conversas e palestras. Desse modo, sob a égide do modelo sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem, com um repertório de estratégias de aprendizagem que os auxiliem a enfrentar os obstáculos de aprendizagens, promover a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem é uma componente fundamental.

exigências da Universidade e da própria formação ao longo da vida. Foi, pois, desenvolvido o projeto no período semanais com uma hora de duração, no horário alternativo das 12h30min às 13h30min para que os alunos não pe

Como objetivos o projeto se propôs a: (i) Apresentar os processos de autorregulação da aprendizagem, pois, é ir os processos envolvidos na aprendizagem e resolução de problemas. Este conhecimento declarativo e pr envolvidos no aprender facilitará o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias de autorre com os alunos um repertório de estratégias de aprendizagem que os ajudem nas suas aprendizagens na Univ para que reflitam sobre a sua aprendizagem enquanto treinam a aplicação dessas estratégias de aprendizagem à

Como o projeto foi embasado no livro *Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*, o qual apresenta um estilo não ameaçador, os discentes ao lerem as cartas tiveram oportunidade de aprender um leque alargado de estratégl sobre situações, ideias e provocações apresentadas no texto, através da voz de um aluno que vivenciou um proximidade experiencial facilitou a discussão e o entendimento dos alunos face aos conteúdos estratégicos apres

O caráter flexível dessa ferramenta, segundo os autores do livro,

[...] permite que as cartas possam ser lidas como uma descrição romanceada da expe discutidas num ambiente familiar descomprometido; trabalhadas no contexto da clínica p os tópicos julgados necessários; ou ainda analisadas sob o formato de programa de pron com um grupo de alunos interessados (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012).

Assim sendo, o projeto “*Aprendendo a Aprender*”, foi organizado no formato de programa de promoção de c grupos de alunos, nas quartas e nas quintas-feiras, das 12h30min às 13h30min, esses inscritos por opção próp NUAPE/DEPED. Inscreveram-se em torno de trinta e dois acadêmicos de vários cursos (administração, quír engenharia mecânica, engenharia civil e engenharia elétrica), na sua grande maioria calouros, mas, frequentaram vinte e cinco e desses só dezessete responderam à pesquisa avaliativa.

## RESULTADOS OBTIDOS

Promover alunos autorreguladores de sua aprendizagem implica favorecer o seu crescimento nos processos autc tais como o automonitoramento, o estabelecimento de objetivos, a adaptação e/ou a readaptação de estratégias d nível de aproveitamento desejável e também o aprender a ver o processo todo como algo interdependente de fato

Alicerçada por esses pressupostos, após o término do projeto “*Aprendendo a Aprender*”, foram enviadas via e- outras fechadas, para que os acadêmicos participantes avaliassem desde o ambiente físico onde foi desenv desempenho da protagonista e da orientadora do projeto.

Foram vinte e cinco participantes, desses dezessete enviaram a avaliação, sobre a qual apresentamos o resultad

A questão número 1 referia-se ao ambiente físico propiciado para o desenvolvimento do projeto, dadas as alterna Onze participantes responderam a opção ótimo e seis a opção bom. O ambiente em questão foi a sala de treinam instituição, com acesso bom, espaçosa e limpa.

Em relação ao horário proposto (12h30min às 13h30min) para o desenvolvimento do projeto, foram dadas as opçõ resultado obtido foi de que sete participantes acharam ótimo o horário proposto, sete acharam bom e três acha posicionado nos encontros, sugerindo inclusive o horário de final de tarde (17h30min às 18h30min).

A questão três foi mais abrangente, envolvendo sete situações relacionadas aos encontros do grupo.

A primeira questão referiu-se sobre se foi possível nos encontros perceber características e possibilidades pe dadas as opções nenhuma, poucas e muitas. Treze participantes responderam a opção muitas. Quatro res acadêmicos tiveram participação totalmente ativa no processo e ficou evidenciado que o trabalho de autoconhecim

Ainda em relação à questão três, foi solicitado que respondessem se os encontros ajudaram a desenvolver a relação a sua vida acadêmica. Foram dadas as alternativas nenhuma, poucas e muitas. Catorze acadêmicos responderam que sim, percebendo um crescimento em seu processo autorregulatório. Três participantes responderam poucas, e, percebe-se pelo questionário semestral e pelos seus posicionamentos nos encontros que essa habilidade de gerir sua vida acadêmica é desenvolvida participando dos encontros para ficarem mais seguros no caminho ainda a percorrer.

A próxima questão dizia respeito se os encontros os ajudaram no desenvolvimento de habilidades para lidar com as opções: mais inseguro, mais seguro e não senti diferença. Nessa questão, todos os participantes responderam que sim após a participação nos encontros.

O próximo questionamento foi sobre se o tipo de atendimento disponibilizado no grupo para orientá-los em seu processo acadêmico foi adequado, fraco, muito fraco, bom ou muito bom. Sete participantes responderam muito bom e sete responderam adequado.

Foi solicitado também que respondessem se após a participação nos encontros haviam repensado sua escolha por esse curso e as alternativas: não, sim e pude me identificar mais e sim e me identifiquei menos, percebeu-se que dos dezesseis acadêmicos avaliados, nove responderam que sim e puderam se identificar mais com o curso escolhido, evidenciando a importância dos encontros, tinham alguma insegurança com relação à escolha. Sete responderam que não, demonstrando uma decisão já feita e um aluno respondeu que sim e que identificava-se menos com o curso escolhido, o que demonstrou a importância de autoconhecimento e de objetivos fez com que repensasse sua escolha.

Também foi solicitada a opinião dos participantes sobre o projeto e foram dadas as alternativas: detestei, gostei, adorei. Onze responderam gostei muito e seis responderam gostei, evidenciando-se aí a boa aceitação do projeto. Ainda para dar sequência às discussões orientadas sobre o processo de aprendizagem autorregulada fosse possível, todos participariam. Todos responderam que participariam.

A questão quatro e a questão cinco, eram descritivas. A questão quatro solicitava um breve relato autoavaliativo em relação ao projeto que avaliasse o desempenho das facilitadoras do projeto, a protagonista Dielle Corrêa e sua orientadora Eliane T. de Souza.

Nessas questões ficou evidenciado que o incremento do processo autorregulatório no comportamento de estudo é muito importante na Educação Superior, porque, para além de muitos estudantes investirem, em geral, pouco tempo e esforço, muitas vezes, não aproveitam grande parte deste, uma vez que leem e realizam anotações ineficientemente, escrevem e fazem resumos sem método. Esses alunos, habitualmente, não são sistemáticos em seus estudos, confiando em métodos que foram aprendidos na educação básica. Os relatos realizados pelos participantes, nos permitem dizer que o projeto superou essa situação em seus pontos fracos e fortes, as limitações das estratégias utilizadas e, por outro lado, ajudou-os a adequarem novas estratégias em sua rotina acadêmica.

É importante salientar ainda, que, dos dezessete acadêmicos que responderam à pesquisa avaliativa do projeto, todos foram aprovados nas disciplinas matriculadas no 1º semestre de 2018, quatro obtiveram mais de 70% de aprovação e os demais entre 60% e 70%. Todos os participantes propuseram que esse projeto seja levado adiante dando suporte à Universidade e parabenizaram a maneira pela qual foi executado pela protagonista do projeto e pela sua orientadora.

## CONSIDERAÇÕES

Ao elaborar-se o projeto teve-se a perspectiva de contribuir com as discussões e reflexões advindas desse momento com os olhos dos acadêmicos ingressantes com o propósito de possibilitar a eles a construção da autorregulação dos seus estudos para que assumam o controle da sua aprendizagem. Nesse sentido, no projeto foram trabalhados: (i) questões de um repertório de estratégias de autorregulação da aprendizagem disseminadas nas cartas; (iii) práticas de aplicação de tarefas e contextos de aprendizagem e (iv) reflexão sobre o percurso pessoal de aprendizagem.

Ao término do projeto, a avaliação dessa intervenção de promoção de competências de autorregulação da aprendizagem com os objetivos, o público alvo e o formato escolhido (encontros semanais de uma hora). A protagonista do projeto enviou aos participantes, via pesquisa avaliativa, produzida e enviada via e-mail sobre como se deu a apropriação dos

aprendizagem para cada um e se as abordagens discutidas atingiram o objetivo de melhora de sua aprendizagem respondentes, todas as respostas foram positivas e solicitavam que o projeto tenha continuidade no próximo semestre.

## REFERÊNCIAS

BASSO, M. (2017). *Despreparo: calouros chegam à universidade sem saber o que* <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/despreparo-calouros-chegam-a-universidade-sem-saber-o-que-os-esp>  
Acesso em: 07 Ago. 2017.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociedade**. (S. Matousek, Trad.) Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NOT, L. **El estatuto del co-sujeito em las situaciones pedagógicas**. Universidad-le-Mirail. Educar, 11, 79-93., 1

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Comprometer-se cor  
Versão adaptada para a edição brasileira por POLYDORO, S. A., FREITAS, F. A. São Paulo: Almedina, 2012.

SANZOVO, N. **Laboratório Virtual e modelo multiplicador por grupo** - Perspectivas para o desenvolvimento  
utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação de professores. Tese de doutoramento  
Real- Portugal, 2018.

VEEN, Win; VRAKKING, Bem. **Homo zapiens**: educando na era digital. Porto Alegre: ArtMed, 2009.