

A autorregulação da aprendizagem em Programa Institucional de Acolhimento e Suporte ao aluno universitário: os professores como parceiros¹

Cleidilene Ramos Magalhães

Resumo

O presente artigo visa traçar um panorama da necessidade e das possibilidades de suporte psicopedagógico ao aluno universitário, como uma das diretrizes fundamentais para alcance da missão da universidade no cenário de reforma do Ensino Superior, que tem como dois dos seus pressupostos o aluno como protagonista da formação e o desenvolvimento docente como condição para que mudanças sejam promovidas. Argumentação dar-se-á com base na discussão e pesquisas recentes acerca deste tema e na experiência de trabalho desenvolvido com universitários e professores da área da saúde em uma IES brasileira, por meio de ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) da universidade. Dentre as atividades realizadas pelo NAP, dar-se-á destaque ao Programa de Tutoria - acolhimento e acompanhamento de alunos da graduação por professores-tutores, com a realização de práticas educativas focadas no alcance de objetivos nas dimensões *pessoal, acadêmica e profissional*, bem como na proposição de atividades de formação humanística e cultural, destinadas ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Relata-se a experiência desenvolvida com fundamentação na teoria sociocognitiva e em programa para o desenvolvimento de competências entre estudantes universitários de Rosário et al (2006), tendo como parceiros os professores tutores do Programa de Tutoria na universidade (acolhimento e suporte aos alunos, em especial os ingressantes). A metodologia seguiu o padrão realizado nas experiências portuguesas para aplicação de programas de autorregulação da aprendizagem: sessões de 90 minutos, com intervalos quinzenais, das quais participaram 20 professores, no ano de 2011. A experiência teve ótima aceitação entre os professores que se sentiram motivados pela proposta e pela possibilidade de aplicação no contexto do programa de suporte e acolhimento aos alunos universitários.

Palavras-chave: estratégias autorregulatórias no ensino superior; Programa de acolhimento ao aluno; professores-tutores; desenvolvimento docente.

Self-regulating learning in an Institutional Welcoming and Support Program for university students: professors as partners

Abstract

The present article sets a paradigm of the needs and possibilities to the psychopedagogical support for university students, as fundamental guideline to the accomplishment of the academic goal in the context of re-modelling university teaching. Such endeavor is two fold: it holds the student as a main social performer of its growth, and also the educator's development as a condition for changes to

¹ Trabalho resultante de projeto de Pós-Doutorado da autora, realizado na Universidade do Minho, sob a supervisão do Professor Doutor Pedro Sales L. Rosário, em 2010, com Apoio Financeiro da CAPES.

take place. The reasoning will be based upon discussion of recent research on the topic, as also upon the work experience with university students and professors in the field of health sciences in a Brazilian University Teaching Institution (UTI), through projects implemented by the Psychopedagogical Support Center (PSC) in the university. Among the projects implemented by the PSC this article will highlight the Tutoring Program in which tutoring professors welcome and monitor undergraduate students. Such Tutoring Program focuses on educational practices aims at reaching educational goals in the personal, academic and professional dimensions, as well as on proposing humanistic and cultural activities, to the undergraduate students psychosocial development. An experience based upon the socio-cognitivist theory in a program to the development of university students competences is reported , according to ROSÁRIO, NÚÑEZ and PIENDA (2006), having as its partners tutoring professors in the deed of welcoming and supporting students, especially beginners). The methodology to the application of self-regulating programs in learning follows the same pattern as in the Portuguese universities: 90-minute sessions in which 20 professors took part, within fortnight periods in which 20 professors participated along the year of 2011. The experience had an excellent acceptance among these participant professors who felt motivated by the proposal as well as by the possibility of its application in the support program context to welcome undergraduate students.

KeyWords: self-regulatory strategies in university teaching; Student Welcoming Program; tutoring professors; professor development.

PROBLEMÁTICA E CONTEXTO EM DISCUSSÃO

Este artigo situa-se na conjuntura do trabalho e das ações junto a estudantes universitários voltados para as questões da adaptação e do seguimento com êxito na universidade, com foco na busca de estratégias educativas que auxiliem os estudantes a comprometerem-se com os estudos na formação universitária e com o seu desenvolvimento na transição para a vida adulta.

Esta problemática ocupou lugar de destaque nos debates sobre a reforma do ensino superior nos últimos quinze anos em todo o mundo e ainda está entre as preocupações centrais de gestores e educadores, tendo mobilizado estudiosos e comunidades acadêmicas em torno do debate que resultou em recomendações/diretrizes para o alcance da missão da universidade nos tempos atuais que é *“educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana...”* (UNESCO, 1998, p. 3). Dentre estas diretrizes propostas estão: o protagonismo do aluno e do professor como agentes principais no processo formativo; o suporte psicossocial ao estudante e o desenvolvimento docente como condição para que mudanças no ensino superior sejam promovidas com sucesso.

Há questões muito relevantes ao debate acerca da reforma do ensino superior no mundo e no Brasil, não nos deteremos aqui às questões curriculares, mas às implicações e preocupações de base para a efetivação da reforma do ensino superior, para as questões de ensino-aprendizagem, tendo o aluno e o docente como foco das preocupações, com recorte específico para a área da saúde.

Na conjuntura educacional brasileira atual, a preocupação com a formação de profissionais autônomos, críticos, reflexivos, ativos, capazes de trabalhar em equipe de forma interdisciplinar, conscientes sobre o seu próprio processo de aprendizagem, suscita o movimento de pensar e construir a formação de profissionais conectados com a realidade social. A área da saúde não está isenta deste panorama, quando, especialmente a partir do início dos anos 90, o debate acerca da formação dos profissionais de saúde e as reformulações curriculares implementadas alinham com um perfil profissional que atenda às demandas sociais da população, mas também com o primado da busca da melhoria e da humanização

na formação destes profissionais (LAMPERT, 2002; GARCIA, 2001; RAMOS-CERQUEIRA & LIMA, 2002).

Neste contexto, a humanização é entendida também como o processo de acolhida e suporte ao aluno no seu processo de formação, uma vez que os estudantes universitários, em geral, passam por processos singulares no ingresso e caminhada na universidade, marcados por medos, adaptações e crises, que demandam novos ritmos e modos de estudo, novas relações e exigências para definição de carreira e identidade profissional.

Desta forma, as contingências sócio-históricas do momento de vida e a fase de desenvolvimento que se encontram os estudantes universitários precisam ser levadas em a transição para o ensino superior implica várias mudanças na vida do estudante, seja consideração no contexto das políticas e propostas de intervenção educativas realizadas: em termos pessoais – marcada pela transição para a vida adulta, a busca de identidade, a saída de casa e necessidade de maior autonomia para a gestão da vida e do estudo, enfrentamento das dúvidas, desafios e incertezas; seja em termos acadêmicos - a universidade é um novo universo que o aluno precisa conhecer e saber lidar principalmente por novos ritmos e necessidades acadêmicas, demandas de adaptação, o que gera variados níveis de estresse nos estudantes (FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 1995; JORGE e RODRIGUES, 1995; SANTOS e ALMEIDA, 2001; CUNHA e CARRILHO, 2005; FELDMAN et al, 2008; MCLEAN, STROGMAN, NEHA, 2007); além de elevado grau de sintomas ansiosos e depressivos, especialmente em períodos de provas e exames, que podem acometer alguns alunos, e para os quais é necessário ter ferramentas físicas e psicológicas, que nem todos os alunos possuem ou sabem mobilizar/buscar por iniciativa própria (MISRA e CASTILHO, 2004; BALANZA GALINDO et al, 2008).

Situações de ameaça, concretas ou simbólicas, que o aluno está sujeito ao se deparar com as atividades do cotidiano universitário, podem desencadear desequilíbrio ou crise interna (SCHERER, SCHERER, CARVALHO, 2006; SANTES et al, 2009), alterações de percepção, sentimentos, ansiedade e dúvidas das certezas anteriores. O contato com o novo, com o diferente, com o contraditório é percebido pelos jovens com muita intensidade (PICHON-RIVIÈRE, QUIROGA, 1998; CAMACHO e SANTO, 2001) e tais situações transformam a fase de aquisição de conhecimento em momentos de apreensão e medo, que se exacerbam em reações psicossomáticas, tais como: insônia, irritabilidade, inapetência, ansiedade, alergia,

tosse, dentre outros, e podem expressar defesas contra situações de ameaça e estresse (MOSCOVICI, 1997).

Este é o quadro dos estudantes universitários em geral. Mas, sobretudo, nos cursos da área da saúde, estudos vêm apontando para um alto nível de adoecimento dos estudantes, sobretudo, com problemas relacionados a transtornos de humor, como a ansiedade e a depressão (GARRO, CAMILLO e NÓBREGA, 2006; CAVESTRO e ROCHA, 2006; GALINDO et al, 2008) e uso de substâncias psicoativas (LUCAS et al, 2006; COLARES, FRANÇA e GONZALEZ, 2009; FRANÇA e COLARES, 2008), por diferentes razões: pressão entre os pares, acesso a substâncias, competição, idéia de que conhecem os efeitos do uso e saberiam lidar com efeitos nocivos, etc), situações de sofrimento, desequilíbrio e ansiedade extrema, decorrentes das situações de ensino que implicam lidar com a saúde/doença das pessoas, com a dor, com a morte e o morrer e seus desdobramentos em termos pessoais e profissionais. O que pode levar o aluno a sentir-se despreparado, emocionalmente, para prestar assistência, relacionar-se com o paciente e acessar, intelectualmente, os conhecimentos científicos que necessita (SCHERER, SCHERER, CARVALHO, 2006).

Somam-se a isto, dificuldades de comunicação do aluno com o paciente, com o professor e com os demais profissionais da área da saúde, como também, sinais de ansiedade, medo e angústia que os alunos apresentam desde o início da formação (VALSECCHI & NOGUEIRA, 2002), o que coloca estes estudantes em situação de risco e suscetibilidade, demandando das instituições formadoras atenção e ações afirmativas e de prevenção à saúde com cuidado redobrado, sendo imprescindível pensar o processo formativo em saúde de forma integral e ampliada, oferecendo o suporte pessoal e profissional necessários para que os estudantes saibam lidar com as dificuldades e superar os possíveis problemas decorrentes de estresse emocional, dúvidas, angústias e sofrimentos inerentes ao processo formativo (MARCOLINO, et al, 2004) e da perspectiva da atuação profissional futura.

Além deste quadro das perspectivas emocional e adaptativa dos estudantes universitários, que ganhou destaque nos tempos atuais, em especial com a reforma do ensino superior, estudiosos das questões do processo de ensino-aprendizagem tem investigado as dimensões da promoção de competências e autonomia, do sucesso e insucesso escolar dos estudantes em diferentes níveis de ensino: desde o ensino básico (SOARES, 2007; ORUCHOVITCH, 1999; ROSÁRIO,

TRIGO & GUIMARÃES, 2003; ROSÁRIO et al, 2004; MARQUES, 2006) até o ensino universitário (MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO, NÚÑEZ, PIENDA, 2006; PINA et al, 2006; SANTOS & ALMEIDA, 2001; FERREIRA, ALMEIRDA e SOARES, 2001). Estes estudos estão ancorados na abordagem sociocognitiva e pretendem, essencialmente, promover processos autorregulatórios e competências para o estudo entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento do papel ativo do aluno no controle e gestão das suas aprendizagens na formação e ao longo da vida.

Especialmente os estudos desenvolvidos por ROSÁRIO e colaboradores se dedicam a estudar a autorregulação da aprendizagem entre estudantes universitários, especialmente os ingressantes (ROSÁRIO, NÚÑEZ, PIENDA, 2006; PINA et al. 2006; MARQUES, 2006; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009), mediante a exploração de narrativas para a abordagem e discussão de estratégias de aprendizagem e metodologias de estudo que auxiliem os alunos a lidarem e enfrentarem as tarefas de aprendizagem com mais profundidade e qualidade. Uma ferramenta educativa que tem se mostrado promissora no suporte aos alunos e no trato das questões educativas, sobretudo, na promoção do sucesso escolar e desenvolvimento da autonomia, de competências e habilidades entre os estudantes, nos seus processos de aprendizagem, de adaptação ao trabalho e ao estudo na universidade. Um projeto que pode ser definido como ponto de partida e um aliado às ações de promoção e prevenção entre os estudantes tanto para as questões de aprendizagem, quanto para as demandas emocionais próprias da fase de “transição para a vida adulta”; pois se trata de um personagem (o “Gervásio”, aluno universitário de 1º ano) muito próximo, quase um “espelho” para muitos, personagem familiar aos alunos universitários e suas demandas nesta nova etapa de vida e formação.

O quadro apresentado mostra que o processo de ingresso e caminhada na universidade é um marco na vida do estudante e pode influenciar tanto no seu desenvolvimento físico/psicológico (GUARINO et al 2000; SILVA et al, 2009), na sua saúde (BENAVENTE e COSTA, 2011), como no seu desempenho acadêmico (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006; PINA et al, 2006; D. CABALLERO, LL. ABELLO e S. PALACIO, 2007; MARTÍN MONZÓN, 2007; COLLAZO, RODRÍGUEZ E RODRÍGUEZ, 2008; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009).

Neste sentido, autores como MONEREO et al (1999), VEIGA SIMÃO (2004b) e ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA (2006) sugerem que é muito conveniente,

senão urgente, incorporar nos processos formativos nas escolas e universidades programas de promoção de competências entre os alunos para gestão dos seus processos de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e aquisição de repertórios intelectuais e sociais que sustentem o aprender a aprender contínuo e ao longo da vida. Estes autores, com base nas pesquisas que vêm desenvolvendo, estão cada vez mais convencidos de que é preciso ensinar a aprendizagem estratégica aos alunos, mas para tal a formação dos professores precisa abarcar a aprendizagem estratégica para que os docentes sirvam de modelo, de guia para os seus alunos e tenham repertório teórico-prático no desenvolvimento de competências e estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Segundo VEIGA SIMÃO (2004b, p. 103),

Para que possa ensinar os alunos a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares: o professor tem tanto que saber ensinar como saber aprender.

O que implica que as propostas de formação e desenvolvimento docente precisam proporcionar ao professor espaço formativo para que ele desenvolva competências em estratégias de aprendizagem, de modo que seja capaz de estimular os seus alunos a tomarem consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais implicados na aprendizagem, assumindo o controle sobre a gestão do seu processo de aprender e ensinar, bem como alcance os objetivos cognitivos e motivacionais pretendidos.

Segundo ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA (2006), após a incorporação das estratégias de aprendizagem pelos professores, tornam-se possíveis as intervenções educativas com este foco, seja no formato de infusão curricular (o próprio professor no ensino do seu conteúdo), seja no formato de justaposição curricular (em espaços específicos fora do currículo ou criado para ensino intencional de estratégias de aprendizagem, como é o caso do “Projeto Gervásio”). Embora as investigações sugiram que os formatos de justaposição curricular são mais viáveis e eficazes na universidade: tanto pela especificidade dos saberes, a temporalidade cronológica e pedagógica neste nível de ensino, como pela baixa formação pedagógica dos docentes, ambos os modelos são passíveis de aplicação, embora as avaliações sobre intervenção deste tipo ainda não sejam consensuais.

O panorama apresentado elucida a necessidade de suporte, acolhimento ao aluno em formação e da formação dos docentes universitários no contexto de reforma do ensino superior, sobretudo na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, no exercício da profissão.

Neste contexto, é necessário pensar o processo formativo de forma ampliada, onde as práticas pedagógicas possam oportunizar espaço de suporte ao estudante, troca e de experiências e aprendizagens entre e com os estudantes, além de fortalecer vínculos e resgatar a espontaneidade, o lúdico e a essência humana, pressupostos que devem ser considerados e explorados no processo educativo (FREIRE, 2000; ASSIS, 2001). Pensar e desenvolver estes aspectos da prática pedagógica requer ações conjuntas que considerem e envolvam docentes e discentes, especialmente considerando como papel do docente ensinar os estudantes a aprenderem e a tomarem iniciativas, ao invés de ser ele próprio a única fonte de conhecimento (UNESCO, 1998).

Tais práticas pedagógicas representam desafios e ainda são incipientes, sobretudo, na realidade das universidades brasileiras. Entretanto, as existentes (MAGALHÃES, 2007; MARCOLINO, et al, 2004) apontam para a importância do apoio ao aluno por meio da implantação e manutenção de espaços terapêuticos, de reflexões, de programas como preceptoria e tutoria.

Os recursos de apoio ao aluno servem como uma ferramenta para compreendê-lo na expressão de seus sentimentos, em contexto teórico e prático, partindo de vivências pessoais, de grupo ou de turma e das dificuldades que o estudante encontra nesta fase particular de vida e formação. Tais práticas podem, também, ser implementados como propostas alternativas, tanto para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (ESPERIDIÃO, MUNARI, STACCIARINI, 2002; SAUPE, GEIB, 2002; CAMACHO, SANTO, 2001) quanto para a construção da identidade e do processo reflexivo de formação profissional, no momento em que valores e habilidades do graduando devem ser trabalhados para aprender durante toda a vida e não somente para a fase acadêmica. Para tanto, a diversificação das práticas pedagógicas, ressaltando recursos de apoio ao aluno, visam a estimular o mesmo para o desempenho de um papel ativo na sua formação acadêmica, com autonomia e competências de aprendizagens para autorregular sua formação e sua carreira ao longo da vida.

Cabendo, então, às instituições de ensino, representadas pelos professores, o papel de favorecer o enfrentamento dessa transição, auxiliando na inserção dos jovens nessa nova realidade que é a universidade (SCHERER, SCHERER, CARVALHO, 2006), bem como, servindo de guia, de modelo nos processos de gestão e autorregulação da aprendizagem e dos processos de aprender e ensinar na universidade (MONEREO et al, 1999; VEIGA SIMÃO, 2004b; ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006) .

O tema em debate neste artigo se ocupa desta problemática, no desenvolvimento de competências e habilidades entre alunos universitários, por professores-tutores que são parceiros em programa institucional de acolhimento e suporte ao acadêmico da área da saúde, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ACOLHIMENTO E SUPORTE AO ALUNO UNIVERSITÁRIO

Para atender ao pressuposto de suporte psicopedagógico ao aluno universitário nas questões de transição e ingresso na universidade, demandas do ensino-aprendizagem, organização e métodos de estudo, gestão do tempo e da vida universitária, bem como demandas emocionais próprias do processo formativo, há cerca de quinze anos, a IES em questão iniciou um processo de implementação de proposta de acolhimento e suporte ao aluno ingressante, realizado de forma espontânea, por professores tutores a grupos de alunos.

Há cerca de cinco anos a proposta foi redefinida como um programa institucional de acolhimento e suporte ao aluno em formação (Programa de Tutoria), sendo parte do currículo complementar e com um enfoque longitudinal, durante toda a formação.

Em âmbito internacional, a proposta de tutoria junto a alunos existe em diferentes formatos, para diferentes níveis de ensino e se desenvolve de formas diversas em diferentes países (BAUDRIT, 2009; VEIGA SIMÃO et al, 2008).

Também no Brasil, diversas experiências estão em desenvolvimento, tendo se destacado, sobretudo na área da saúde, a discussão e evolução de

propostas de tutoria no formato de mentoria (*mentoring*), com oferta de suporte, escuta, cuidado, guia e orientação ao aluno em seu caminhar na universidade, com avanços e desafios diversos nas instituições que se lançaram nesta empreitada (CRUZ, 2010; BELLODI, 2010).

No caso da IES em questão, a tutoria é concebida como uma componente do currículo e mais que isso, como uma ação educativa direcionada aos alunos, que tem como um dos seus objetivos dar suporte ao desenvolvimento do currículo, mas, essencialmente, subsidiar e aperfeiçoar o processo educativo dos universitários e favorecer o seu desenvolvimento intelectual e social, sua formação integral.

As principais diretrizes do desenvolvimento do Programa de Tutoria aqui abordado são a prevenção e promoção da saúde (MOREIRA, SILVEIRA E ANDREOLI, 2006) e a promoção de competência e estratégias de autorregulação da aprendizagem entre os alunos (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006).

Aqui a promoção da saúde é entendida como processo que engloba o fortalecimento da capacidade individual e coletiva para manejar os múltiplos fatores condicionantes de saúde, ou seja, o desenvolvimento de habilidades pessoais e o reforço da ação comunitária em prol da saúde (MOREIRA, SILVEIRA E ANDREOLI, 2006), focado no bem estar psicossocial dos estudantes universitários.

Já a promoção de competências e estratégias de autorregulação da aprendizagem é concebida como o processo de práticas educativas intencionais que acentuam o papel ativo do aluno e visam desenvolver, competências autorregulatórias de planejamento, gestão e controle das aprendizagens, da motivação e do comportamento do aluno em prol do alcance de objetivos estabelecidos (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006).

Deste modo, o Programa de Tutoria em questão implica no acompanhamento e a orientação sistemática a pequenos grupos de alunos dos cursos de graduação, por professores-tutores, com o objetivo oferecer suporte ao desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do estudante, através de atividades educativas para a promoção a saúde e o desenvolvimento de competências autorregulatórias de aprendizagem e autonomia dos estudantes.

Os currículos dos cursos de graduação nesta IES são constituídos de um núcleo comum e de um núcleo complementar (correspondente entre 5 e 10% da carga horária total do curso), composto por atividades e trajetórias diferenciadas, conforme os interesses, habilidades e ritmo de cada aluno.

O Programa de Tutoria se enquadra como uma componente do núcleo da formação complementar do aluno e desempenha um papel fundamental, uma vez que se propõe a ajudar o aluno para que ele saiba buscar informação, para que saiba o que realmente quer e quais as possibilidades que dispõe para desenvolver sua formação. É tarefa do professor-tutor auxiliar o aluno neste percurso e desenvolvimento (ARNAIZ, 2002). O que não é uma tarefa simples e requer suporte e supervisão do docentes envolvidos.

Para ARNAIZ (2002, p. 17) o perfil de um professor-tutor pode ser definido como aquele que *“é um orientador da aprendizagem, dinamizador da via socioafetiva da sala de aula e orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos”*. Desta forma, podemos identificar o tutor como um conselheiro, um guia, um educador integral que orienta e apóia um grupo de alunos em seu processo de formação, abordando aspectos ou temas diversos que não são tratados nas aulas. Tomando as definições de LÁZARO & ASENSI (citados por ARNAIZ, 2002, p. 15 e 16) entendemos que a tutoria *“é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos (...), a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem”*.

Embora seja parte do currículo formal dos currículos dos cursos, o Programa de Tutoria não tem, nem deve ter característica e conteúdo técnicos, mas deve servir de suporte e orientação na condução do processo formativo e desenvolvimento do aluno em termos pessoais, acadêmicos e profissionais.

MARCOLINO et al (2004) entendem a tutoria como um instrumento institucional, que pode ser um espaço potencial para o reconhecimento da pessoa do aluno e para estimulá-lo a ser um profissional mais solidário, mais humano, uma vez que envolve um processo de escuta e compartilhamento das opiniões e problemas enfrentados pelos participantes, tanto em termos profissionais como pessoais, promovendo um olhar mais qualificado de reconhecimento do indivíduo como ser humano único. Neste espaço, o aluno tem oportunidades de relacionamentos significativos com outras pessoas envolvidas, através do trabalho em grupo e de atividades de troca e cooperação entre os participantes.

Considerando que este é um processo que envolve escuta e auxílio ao aluno em seu processo de formação e que o professor, como defende FREIRE (2000), tem como um dos saberes necessários à sua prática, o “saber escutar e respeitar a figura do outro” (do aluno) com quem se estabelece uma relação

educativa de ensino e aprendizagem, entendemos que como educadores e também como seres inacabados, que formam e se formam no processo de formação dos seus alunos (MAGALHAES, 2007), é imprescindível nos envolvermos não só como docentes, mas também como pessoas que atuam diretamente no processo formativo dos alunos. Ensinamos não só um conteúdo, mas atitudes, posturas perante o ensino, a profissão, a vida humana.

Entretanto, principalmente no contexto do ensino superior, nem sempre o professor tem o necessário preparo pedagógico para o exercício da sua função docente tanto em termos da técnica e das formas de ensinar, como do manejo das questões relacionais e afetivas presentes na prática educativa (FERNANDES, 2001; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998; LEITE et al, 1998; BEHRENS, 1998; BATISTA e BATISTA, 2005). Aliado a isso, o professor-tutor ainda tem acrescido a sua prática a demanda por questões emocionais inerentes ao processo de inserção, adaptação e caminhar do aluno na universidade.

Neste sentido, para atender outro pilar da reforma do ensino superior - o desenvolvimento docente universitário, para suprir as demandas específicas da prática educativa no Programa de Tutoria, bem como, incorporar o ensino de estratégias de aprendizagem, da autorregulação dos processos de aprender e ensinar em programa de formação de professores (MONEREO et al, 1999; VEIGA SIMÃO, 2004b; ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006) optou-se por criar, dentro do Programa de Formação Docente Institucional já existente na IES, espaço para o desenvolvimento das questões acima citadas, entre os docentes envolvidos no programa de acolhimento aos alunos.

No caso do Brasil, ações educativas na universidade nesta última perspectiva e os programas de formação docente com este foco são ainda incipientes ou ainda carecem de uma maior sistematização e avaliação. Na IES em questão, o Programa de Tutoria está em fase de consolidação e precisa de um arcabouço teórico e prático bem delimitado a fim de garantir o alcance dos objetivos de prevenção e promoção do bem-estar psicossocial, bem como do sucesso escolar entre os alunos. Para tal, os professores-tutores recebem suporte e assessoria psicopedagógica para adesão e desenvolvimento satisfatório das suas funções no referido programa, para aprimorar e incrementar as ações na perspectiva da autorregulação da aprendizagem entre os alunos, bem como, realizar a formação docente no contexto da implementação do programa de tutoria.

A seguir apresentamos resultados da experiência de desenvolvimento/formação docente no programa de tutoria, com foco na promoção de competências autoregulatorias e estratégias de aprendizagem no ensino superior.

OS PROFESSORES-TUTORES COMO PARCEIROS NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS AUTORREGULATORIAS ENTRE OS ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

O acompanhamento e orientação aos professores tutores são realizados pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico da instituição, que realiza diagnóstico e acompanhamento contínuo junto a estes docentes quanto ao preparo pedagógico, ao papel e função de tutor, ao planejamento e prática educativa no Programa de Tutoria.

Após conhecimento, apropriação dos aportes e fundamentação na teoria sociocognitiva e em programa para o desenvolvimento de competências entre estudantes universitários (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006; MONEREO et al, 1999; VEIGA SIMÃO, 2004b), tendo como parceiros os professores tutores do Programa de Tutoria na universidade optou-se pelo desenvolvimento de oficinas com este foco.

A metodologia seguiu o padrão realizado nas experiências portuguesas para aplicação de programas de autorregulação da aprendizagem entre os estudantes (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009): sessões de 90 minutos, com intervalos quinzenais. A opção por este formato também nas oficinas com os professores justifica-se por sua adequação a rotina dos docentes e também por sua eficácia nos programas e pesquisas já conhecidos.

As oficinas para os professores-tutores ocorreram em formato piloto, de março a julho de 2011, com duração quinze horas, das quais participaram (iniciaram e concluíram) 20 professores-tutores, atuantes no Programa de Tutoria. A atividade foi oferecida em dois dias e horários diferentes para contemplar um maior número de professores-tutores.

Ao todo, vinte e cinco professores se inscreveram e compareceram no primeiro dia da oficina, mas por motivos diversos, como a dificuldade de conciliar a atividade com outras demandas docentes, o horário (embora tenham sido disponibilizados dois horários para tal atividade), dentre outros; vinte professores concluíram o curso. A perda de participantes foi dentro do esperado, cerca de 20% (vinte por cento).

Para fins de avaliação das concepções prévias dos tutores, suas expectativas sobre as oficinas propostas e o aproveitamento pelos participantes, foram aplicados questionários com questões discursivas antes e após as oficinas. O questionário pós-oficina foi respondido por apenas 19 dos participantes: um deles não compareceu ao último encontro, embora tenha participado satisfatoriamente dos demais.

A análise dos relatos aqui apresentados foca apenas em parte dos dados coletados, com foco nas expectativas e aproveitamento das oficinas, bem como avaliação de possível adesão para intervenções focadas na autorregulação da aprendizagem junto aos alunos no Programa de Tutoria.

As expectativas do professores-tutores em relação às oficinas centraram-se, prioritariamente, na necessidade de obtenção de ferramentas para aprimoramento da prática no programa de tutoria (na organização das atividades e motivação dos alunos), indicado por 65% dos participantes; em oportunidade para qualificação do professor como tutor e como docente, apontado por 50% dos participantes. Ainda a oportunidade de troca de experiências com os pares foi indicada por 20% dos participantes e a melhor compreensão do programa de acolhimento alunos foi elencada por 15% dos tutores participantes.

Expressões como as abaixo retratam as expectativas mais ressaltadas:

“Espero que as oficinas sejam momentos de trocas com os colegas e que sejam apresentadas ferramentas práticas para aprimoramento das atividades de tutoria, tanto na sua organização como na capacidade de motivar aos alunos” (Tutor 1).

“Minha principal expectativa é reforçar meu papel como tutor e conhecer técnicas para desenvolver o papel de tutor da melhor forma possível” (Tutor 11).

“Vejo que no espaço das oficinas posso desenvolver algumas habilidades que vão me preparar para situações adversas no papel de referência para novos alunos” (Tutor 21).

As oficinas realizadas pretenderam justamente criar um espaço de formação continuada docente e reflexão crítica sobre a prática educativa desenvolvida no Programa de Tutoria na IES, bem como instrumentalizar o professor-tutor para o desenvolvimento do planejamento, execução e avaliação - modelo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA, 2006)- das suas atividades no programa. Neste sentido, a proposta se mostrou coerente com as necessidades apresentadas pelos professores-tutores no desempenho das suas funções.

Ao final das oficinas, 80% dos tutores indicaram que suas expectativas foram totalmente atendidas; 15% deles apontaram que suas expectativas foram parcialmente atendidas, indicando, que sentiam necessidade de maior aprofundamento teórico e prático sobre a autorregulação da aprendizagem, para utilização em atividades e práticas com os alunos. Como referido anteriorente, um tutor não respondeu ao questionário pós-oficina, que contemplava esta avaliação.

As expressões abaixo ilustram a avaliação sobre o atendimento das expectativas, acima referidas:

“Minhas expectativas foram plenamente atendidas, acredito que esta será uma metodologia que dinamizará os encontros da tutoria. Assim, o desenvolvimento deste projeto só irá contribuir para a consolidação do Programa de Tutoria...” (Tutor 10).

“Sim. Desde a primeira apresentação do projeto estive motivada em realizar a oficina, pois penso que a formação adequada do discente depende de uma organização diferenciada, a qual pude visualizar durante as oficinas. Acredito que este material elaborado e discutido durante as oficinas tenha repercussões além do previsto pelo projeto (Tutor 6).

Nestas falas percebe-se que os professores-tutores se motivaram com o referencial e proposta trabalhada nas oficinas, mostrando satisfação e disposição para adesão ao trabalho de promoção de competências entre os alunos.

Outras falas ainda indicam percepção clara e preocupação em de fato poder propor atividades que viabilizem o suporte que os alunos necessitam e que é objetivo do programa:

“Creio que sim, pois durante o processo, pude perceber inúmeras ferramentas que podem ser potencializadas/desenvolvidas com os alunos”(Tutor 5).

“ Sim, porque nós professoras fomos ‘pouco a pouco’ sendo preparados para promover o processo ensino-aprendizagem dos alunos em ambiente acadêmico” (Tutor 9).

“Sim, pois conseguimos através desse formato ‘lúdico’ contextualizar diversas situações que os alunos enfrentam na vida acadêmica” (Tutor 22).

Além disso, os próprios professores-tutores aproveitaram a experiência para sua prática docente ou para contexto pessoal/profissional:

“Sim, porque várias questões relevantes sobre ensino-aprendizagem foram trabalhadas nas cartas e discutidas entre os colegas. Auxiliou não apenas para a tutoria, mas para a atividade (docente) como um todo”(Tutor 4).

“A oficina superou minhas expectativas, pois as cartas discutidas servem para diversas situações do nosso cotidiano. Pude tomá-las para minhas questões de pós-graduando” (Tutor 21).

A indicação de necessidade de maior aprofundamento pode ser ilustrada com a fala que segue, apontando que o trabalho deve ter continuidade:

“Em parte (parcialmente). Propiciou espaço de discussão e debate importantes para os docentes, no entanto seria necessário aprofundar mais nesses debates” (Tutor 15).

As falas acima reforça a importância do trabalho realizado tanto para o suporte/assessoria do professor-tutor em suas atividades, como para possíveis intervenções junto aos alunos. Trata-se de uma proposta que precisa ser acolhida, bem fundamentada e apreendida pelos professores envolvidos, para que possa resultar em frutos positivos na formação dos alunos. A contar com a disposição dos participantes, já se tem algumas conquistas! O que é reforçado com os dados abaixo.

Quanto ao questionamento sobre possibilidade de participação dos tutores na implementação do projeto de promoção de competências de autorregulação da aprendizagem dos alunos no contexto do Programa de Tutoria, 85% dos tutores indicaram que gostariam de participar e 10% disseram que

gostariam, mas que precisavam de mais aprofundamento, sendo que destes, um tutor (5%) disse que precisava de mais tempo para dedicação ao projeto.

As expressões que seguem ilustram a significativa adesão do professores-tutores ao projeto e sua pré-disposição para qualificar o seu trabalho como docente e auxiliar no suporte e acolhimento dos alunos:

“Claro que sim. Primeiramente, porque acredito nos objetivos do projeto e considero o material utilizado muito rico e de acesso viável aos discentes. Além disso, frente às diversas dificuldades que verificamos durante a experiência docente, acredito que o desenvolvimento deste projeto seja uma ferramenta vital para minimizar e/ou eliminar grande parte destas dificuldades vislumbradas no âmbito acadêmico. Coloco-me à disposição para participar do projeto, bem como continuar com as oficinas, se estas tiverem seguimento” (Tutor 6).

“Sim. Pois vejo que a implantação do projeto pode auxiliar para que os novos alunos sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem e possam melhorar seu desempenho” (Tutor 1).

“Sim, pois as cartas me parecem uma ótima ferramenta para trabalhar diversas questões vivenciadas pelo aluno e acredito que eles vão se identificar bastante com elas” (Tutor 22).

“Sim, gostaria. Acredito que o envolvimento com este projeto permitirá uma aproximação com os alunos, uma troca cognitiva e emocional com eles e que acredito contribuirá para um crescimento meu e dos alunos. Além disso, é uma metodologia diferente e que estou curiosa para saber o retorno que os alunos darão” (Tutor 19).

Os professores tutores se mostraram afinados com a fundamentação teórico-prática do projeto a eles apresentada nas oficinas e se identificam com o projeto em termos da sua prática atual, bem como com os desafios postos aos docentes no contexto do ensino superior no novo milênio:

Penso que sim, pois entendo a proposta de acolhida de novos alunos. Todavia, também percebo a minha trajetória acadêmica/profissional” (Tutor 5).

“Sim, pois acredito que entre os desafios colocados neste milênio estão a qualificação do processo ensino-aprendizagem” (Tutor 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho indica ótima aceitação das oficinas e do seu conteúdo por parte dos professores-tutores participantes. Indica ainda o potencial de programa de formação docente como o proposto, com foco na promoção de competências e na autorregulação da aprendizagem. O que é apontado e destacado pela literatura como algo relevante e necessário na formação dos estudantes, sobretudo para a promoção de competências autorregulatórias e desenvolvimento da autonomia.

Os depoimentos mostram que os professores-tutores se sentiram motivados pela proposta e pela possibilidade de aplicação no contexto do programa de suporte e acolhimento aos alunos. Nova edição das oficinas com este enfoque está prevista no programa de formação docente para o ano de 2012 na IES e conta com a mobilização institucional para sua continuidade.

É importante destacar que propostas como a aqui descrita precisam ser situadas em programa institucional de formação docente e contar com a mobilização e motivação dos proponentes para seu desenvolvimento, bem como com a adequação às necessidades de espaço e tempo para que os docentes possam também querer, escolher e controlar (pressupostos fundamentais na autorregulação) suas aprendizagens na “seara” da prática docente autorregulada. Os primeiros passos para aprender a aprender e aprender a ensinar a autorregulação da aprendizagem. A experiência está em construção: os parceiros estão motivados e acolhida foi muito satisfatória. Elementos fundamentais para a obtenção de sucesso entre os professores e conseqüentemente entre os alunos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. IN: ROSA, D. E. G. et al (Orgs.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.173 - 187.

ARGÜIS, Ricardo et al. *Tutoria – Com a palavra o aluno*. Coletânea – Coleção Inovação pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ARNAIZ, Pere. Fundamentação da Tutoria. IN: ARGÜIS, Ricardo et al. *Tutoria – Com a palavra o aluno*. Coletânea – Coleção Inovação pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 15-25.

ASSIS, Mônica de. Uma nova sensibilidade nas práticas de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v. 5, n. 8, p. 139-140, 2001.

BATISTA, Nildo A; BATISTA, Sílvia H. Docência universitária em saúde, formação e interdisciplinaridade. In: BATISTA, Nildo A; BATISTA, Sílvia H, ABDALLA, Ively G. (Orgs.). *Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas*. São Paulo: Arte& Ciência, 2005, p. 21-37.

BAPTISTA, Suely de S. Dificuldades de integração à Universidade sentidas pelos estudantes do ciclo pré profissionalizante. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 41, n. 3/4, p. 205-210, 1988.

BAUDRIT, Alain. *A Tutoria – Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora, 2009.

BELLODI, Patrícia L. Mentoring, bem-estar nos primeiros anos e o “continuar a ser”. *Cadernos ABEM*, v. 6, p. 7-11, 2010.

BENAVENTE, Sônia. B. T.; COSTA, Ana Lúcia S. Respostas fisiológicas e emocionais ao estresse em estudantes de enfermagem: revisão integrativa da literatura científica. *Acta Paul Enfermagem*, v. 24, n. 4, p. 571-6, 2011.

BEHRENS, Marilda A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 57 – 68.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1999, vol.12, n.2, pp. 361-376. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>

CAMACHO, Alessandra C.L.F.; SANTO, Fátima H. E. Refletindo sobre o cuidar e o ensinar na enfermagem. *Rev. Latino -Am Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 13-17, 2001.

CAVESTRO, Júlio M.; ROCHA, Fábio L. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *J. Bras. Psiquiatria*, v. 4, n. 55, p. 264-267, 2006.

COLARES, Viviane; FRANCA, Carolina; GONZALEZ, Emília. Conduas de saúde entre universitários: diferenças de gêneros. *Cad.Saúde Pública*, v. 3, n. 25, p. 521-528, 2009.

COLLAZO, Carlos, A. R.; RODRÍGUEZ, Felino. O. e RODRÍGUEZ, Yenima, H. El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 7, n. 46, p. 1-8, 2008.

CRUZ, Emirene M. T. N. "Confesso que vivi": quanto décadas dedicadas ao estudante de Medicina. *Cadernos ABEM*, v. 6, p. 55-61, 2010.

CUNHA, Simone M.; CARRILHO, Denise M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n.2, p.215-224, 2005.

D. CABALLERO, Carmen, C.; LL. ABELLO, Raymundo e S. PALACIO, Y Jorge. Relación del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 25, n. 2, p. 98-111, 2007.

DAURA, Florencia. Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estud. pedagógicos*, v.37, n.2, p. 77-88, 2011.

ESPERIDIÃO, Elizabeth; MUNARI, Denize B.; STACCIARINI, Jeanne R.M. Desenvolvendo pessoas: estratégias didáticas facilitadoras para o autoconhecimento na formação do enfermeiro. *Revista Latino-Am. Enfermagem*.v. 10, n. 4, p. 516-22, 2002.

FELDMAN, Lya et al. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ. Psychol.* v.7, n.3, pp. 739-752, 2008.

FERNANDES, Cleoni M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, n. 9, p. 177-182, 2001.

FERREIRA, Joaquim A. ALMEIDA, Leandro S. e SANTOS, Ana P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, 2001.

FIGUEIREDO, Rosely M.; OLIVEIRA, Maria Antonia P. Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v.3, n.1, p. 05-14, 1995.

FRANCA, Carolina; COLARES, Viviane. Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. *Rev. Saúde pública*, n. 42, v. 3, p. 420-427, 2008.

FREIRE, Paulo. A educação e o processo de mudança social. IN:

_____. *Educação e Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.27-41.

GALINDO, Serafín B. et al. Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicosocofamiliares durante el curso 2004-2005. *Rev. Esp Salud Publica*, v. 82, n. 2, p. 189-200, 2008.

GARCIA, Maria Alice A. Saber, agir e educar: o ensino-aprendizagem em serviços de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v. 5, n. 8, p. 89-100, 2001.

GARRO, Igor M. B.; CAMILLO, Simone O.; NÓBREGA, Maria do Perpétuo Socorro S. Depressão em graduandos em Enfermagem. *Acta Paul. Enfermagem*, n.19, v.2, p. 162-7, 2006.

GUARINO, Letícia et al, Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitários. *Psicología Conductual*, v.8, n. 1, p.57-71, 2000.

HERRERA, Verloisse e GUARINO, Leticia. Sensibilidad emocional, estrés y salud percibida en cadetes navales venezolanos. *Univ. Psychol.* v.7, n.1, p. 185-198, 2008.

JORGE, Maria S. B.; RODRIGUES, Antonia R. F. Serviços de apoio ao estudante oferecidos pelas escolas de enfermagem no Brasil . *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. v.3, n.2, p. 59-68, 1995.

LAMPERT, Jadete B. *Tendências e mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas*. São Paulo: HUCITEC/ABEM, 2002.

LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na unversidade pós-moderna. IN: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papiru, 1998, p. 39 – 56.

LUCAS, Ana C. S. et al. Uso de psicotrópicos entre universitários da área da saúde da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, n. 22, v. 3, p. 663-671, 2006.

MAGALHÃES, Carla M. da S.A experiência do estudar na Universidade: perspectivas autoregulatórias de alunos de insucesso no 1.º ano. *Tese de Mestrado Integrado em Psicologia – Universidade do Minho*, Braga, 2009.

MAGALHÃES, Cleidilene R. O jogo como pretexto educativo: educar e educar-se em curso de formação em saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.11, n.23, p. 647-54, 2007.

MARCOLINO, José Álvaro M. et al. Tutoria com médicos residentes em Anestesiologia. O Programa da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, v.54, nº 3, p.438-447, 2004.

MARQUES, Maria de Lourdes M. M. F.G., Promover o sucesso na escola: a tutoria auto-regulatória como alavanca. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2006.

MARTÍN MONZÓN, Isabel Maria. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, v. 25, n.1, p. 87-99, 2007.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. IN: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 9 – 26.

MCLEAN, Jay, A.; STRONGMAN, Kenneth, T.; NEHA, Tia N. Psychological distress, causal attributions and coping. *New Zealand Journal of Psychology*, v. 36, n. 2, 2007, p.85-92.

MISRA, Ranjita; CASTILHO, Linda G. Academic stress among college students: comparison of american and international students. *International Journal of Stress Management*, 2004, Vol. 11, No. 2, 132–148.

MOREIRA, Fernanda G.; SILVEIRA, Dartiu X.; ANDREOLI, Sérgio B. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.11, n. 3, p. 807-816, 2006.

MONEREO, Carles; CASTELLÓ, Monserrat; CLARIANA, Mercè; PALMA, Monserrat; PÉREZ, Maria L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje - Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó: Barcelona, 1999.

NUNES, Tânia M. P. Programa de Promoção de Competências de Aprendizagem em Alunos do 1.º Ano do Ensino Superior: um estudo de caso com alunos de insucesso académico. *Tese de Mestrado Integrado em Psicologia – Universidade do Minho*, Braga, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique; QUIROGA, Ana P. *Psicología da vida cotidiana*. São Paulo (SP): Martins Fontes; 1998.

PINA, Fuensanta H. et al. Promoción Del aprendizaje estratégico Y competencias de aprendizaje em estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, v.24, n.2, p. 615-632, 2006.

RAMOS-CERQUEIRA, Ana Teresa A.; LIMA, Maria Cristina P. A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v. 6, n. 11, p. 107-116, 2002.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José; GONÇALEZ-PIENDA, Júlio. *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; TRIGO, J., GUIMARÃES, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 16, v. 2, p. 117-133, 2003.

ROSÁRIO, Pedro et al. Ansiedade Face aos testes e a auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, v. 3, n. 1, p. 15-26, 2004.

SANTES, Maria Del Carmen et al. La salud mental y predisposición a síndrome de burnout en estudiantes de enfermería. *Rev. Chil. Salud Pública*, v. 13, n.1, p. 23-29, 2009.

SANTOS, Luisa, ALMEIDA, Leandro S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º Ano. *Análise Psicológica*, v. 19, n.2, p. 205-217, 2001.

SAUPE, Rosita, GEIB, Lorena T.C. Programas tutoriais para os cursos de Enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v. 10, n. 5, p. 721-6, 2002.

SCHERER, Zeyne A. P.; SCHERER, Edson A.; CARVALHO, Ana Maria P. Reflexões sobre o ensino da Enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v. 14, n.2, p. 285-91, 2006.

SILVA, Fernanda, B. et al. Atitudes frente a fontes de tensão do curso médico: um estudo exploratório com alunos do segundo e do sexto Ano. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, n. 2, 230-239, 2009.

SOARES, Serafim F. S. M. Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico. *Tese de Doutorado em Educação* – Universidade do Minho, Braga, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação. Disponível em http://www.interlegis.leg.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/?searchterm=unesco 1998.

VALSECCHI, Elizabeth A.S.S., NOGUEIRA, Maria S. Comunicação professor/aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. *Rev. Ciência, Cuidado e Saúde*, v.1, n. 1, p. 137-143, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana M. et al (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75-88. Consultado em [abril, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

VEIGA SIMÃO, Ana M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adelina L. et al (orgs.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante* – perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004a, p. 77-94.

VEIGA SIMÃO, Ana M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, Adelina L. et al (orgs.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004b, p. 95-106.

Cleidilene Ramos Magalhães

Doutora em Educação, Docente do Departamento de Educação e Informação em Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) - Porto Alegre/Brasil. Coordena o Núcleo de Apoio Psicopedagógico e atua na formação continuada docente junto ao corpo docente na instituição.

E-mail cleidirm@ufcspa.edu.br.