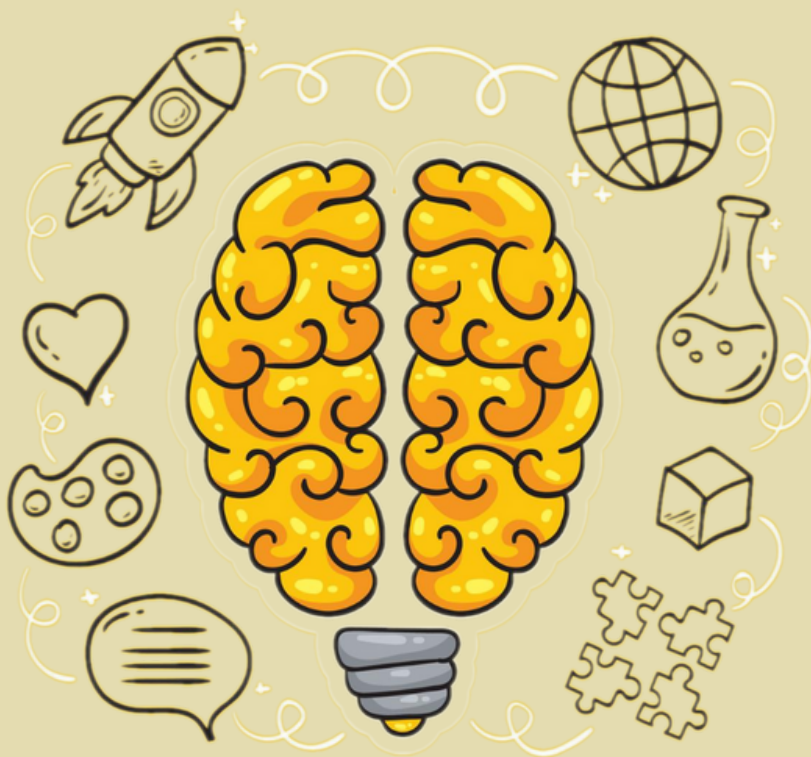


# APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES PARA ESTUDANTES E EDUCADORES



FERNANDA ZATTI - JULIANA CARLA GIROTTTO  
ANA PAULA CERVINSKI - LUAN ROSSETTO

ORGANIZADORES



# APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES PARA ESTUDANTES E EDUCADORES

FERNANDA ZATTI - JULIANA CARLA GIROTTTO  
ANA PAULA CERVINSKI - LUAN ROSSETTO

ORGANIZADORES



|  |   |
|--|---|
| <i>Título</i>  | <i>Conselho Editorial do IFRS</i>   |
| <i>Aprendizagem no contexto da formação profissional: reflexões para estudantes e educadores</i>           | <i>Gregório Durlo Grisa</i><br><i>Aline Terra Silveira</i><br><i>Cimara Valim de Mello</i><br><i>Deloize Lorenzet</i>   |
| <i>Revisão</i>   | <i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i><br><i>Maísa Helena Brum</i><br><i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i>  |
| <i>Karina de Almeida Rigo Martini</i><br><i>Carlos Alexandre Campos</i>                                    |   |
| <i>Projeto gráfico</i>   | <i>Marília Bonzanini Bossle</i><br><i>Sílvia Schiedeck</i><br><i>Marcus André Kurtz Almança</i>   |
| <i>Luan Rossetto</i>   |   |
| <i>Organização</i>   | <i>Daniela Sanfelice</i><br><i>Maurício Polidoro</i><br><i>Paulo Roberto Janissek</i><br><i>Carine Bueira Loureiro</i><br><i>Marina Wöhlke Cyrillo</i><br><i>Daiane Romanzini</i><br><i>Viviane Diehl</i><br><i>João Vitor Gobis Verges</i> |
| <i>Fernanda Zatti</i><br><i>Juliana Carla Giroto</i><br><i>Ana Paula Cervinski</i><br><i>Luan Rossetto</i> |   |
| <i>1ª edição</i><br><i>2022</i>  |   |

*Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.*

**Todos os direitos reservados.**

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

A654

Aprendizagem no contexto da formação profissional: reflexões para estudantes e educadores [recurso eletrônico] / Fernanda Zatti, Juliana Carla Giroto, Ana Paula Cervinski, Luan Rossetto (Organizadores). -- 1.ed.-- Bento Gonçalves, RS : IFRS, 2022.  
1 arquivo em PDF ( p.: il.

ISBN 978-65-5950-028-4 (Livro digital)

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Formação profissional. I. Zatti, Fernanda, org. II. Giroto, Juliana Carla, org. III. Cervinski, Ana Paula, org. IV. Rossetto, Luan, org.

CDU(online): 37.015.3

**Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933**

# SUMÁRIO



|  |     |
|--|-----|
| PREFÁCIO.....  | 5   |
| APRESENTAÇÃO.....  | 7   |
| CAPÍTULO 1.....  | 9   |
| Atividades extracurriculares no ensino superior e reflexos na integração acadêmica e no desenvolvimento profissional: algumas contribuições para intervenção institucional, <i>Carlos Alexandre Campos e Patrícia Albanaes</i> |     |
| CAPÍTULO 2.....  | 33  |
| O desenvolvimento da autoeficácia para procura de emprego com universitários finalistas, <i>Tiago Fernandes Oliveira e Maiana Farias de Oliveira Nunes</i>   |     |
| CAPÍTULO 3.....  | 59  |
| Estudar para “ser alguém na vida”? reflexões sobre os sentidos da formação no capitalismo atual, <i>Thiago Ingrassia Pereira</i>   |     |
| CAPÍTULO 4.....  | 81  |
| A formação cultural e a experiência com o tempo para além da educação como semiformação, <i>Giovane Rodrigues Jardim e Crístiele Santos de Souza</i>   |     |
| CAPÍTULO 5.....  | 104 |
| Como o cérebro aprende? <i>Hiago Murilo de Melo e Ana Cristina de Bem Alves</i>  |     |
| CAPÍTULO 6.....  | 129 |
| Carga de trabalho em docentes no regime remoto de aulas na pandemia: impactos e perspectivas de prevenção, <i>Karen Rayany Ródio Trevisan, Daniela Ornellas Ariño e Paola Barros Delben</i>                                    |     |





# SUMÁRIO



## CAPÍTULO 7 ..... 150

Aspectos facilitadores e dificultadores da adaptação acadêmica percebidos por estudantes de cursos superiores, *Fernanda Zatti, Ana Paula Cervinski e Luan Rossetto*

## CAPÍTULO 8 ..... 176

Reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação superior, *Daniela Fátima Mariani Mores, Fernanda Zatti, Juliana Carla Giroto, Márcia Klein Zahner, Márcia Maria Racoski, Ana Paula Cervinski e Luan Rossetto*

## CAPÍTULO 9 ..... 201

Como aumentar o desempenho em provas, *Gabriel Lopes Rosa Feigel e Rafaela Fátima Marques*

## CAPÍTULO 10 ..... 224

Relação entre procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem no contexto: uma abordagem bibliográfica, *Luan Rossetto, Ana Paula Cervinski e Fernanda Zatti*

## CAPÍTULO 11 ..... 241

Publicações científicas: tipologias, objetivos e características, *Adriana Troczinski Storti*

## CAPÍTULO 12 ..... 262

Autores da aprendizagem: um projeto para ser reproduzido, *Karina de Almeida Rigo Martini, Ana Paula Cervinski e Luan Rosseto*



# PREFÁCIO



De 21 a 26 de setembro de 2020, o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Erechim** realizou a **I Semana da Aprendizagem**, na modalidade *online*, parte integrante do Projeto de Ensino “*Estratégias de Aprendizagem: caminhos para um estudo eficiente*”.

Um dos principais objetivos da **I Semana da Aprendizagem** foi a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão, análise e reflexão crítica pela comunidade acadêmica na Educação Básica e na Educação Superior.

O **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Erechim**, como muitas outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, continuamente se esforça para se constituir em uma referência na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Eu, portanto, estou particularmente feliz por prefaciar este livro, pois, as políticas públicas podem e devem desempenhar um papel fundamental na facilitação do processo de ensino e



# PREFÁCIO



aprendizagem, promovendo educação de alta qualidade, eficaz e inclusiva.

A importância e a amplitude dos temas abordados nos artigos deste livro evidenciam as múltiplas facetas do contexto educacional do processo de ensino-aprendizagem, propiciando a compreensão da realidade humana, social e educacional e permitindo a reflexão sobre as necessárias e inevitáveis transformações dos currículos, disciplinas e tecnologias para que os indivíduos e a sociedade se harmonizem com um mundo do trabalho em rápida mudança com profundas transformações econômicas, culturais, sociais, tecnológicas e ambientais.

O **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Erechim** está disposto a contribuir ativamente para que avance a compreensão do processo de ensino-aprendizagem para que, ao final, tenhamos uma sociedade mais justa, igualitária e emancipadora.

BOA LEITURA  
EDUARDO ANGONESI PREDEBON



# APRESENTAÇÃO



Este livro é fruto das discussões empreendidas na **I Semana da Aprendizagem do IFRS – Campus Erechim**, evento realizado entre os dias 21 e 26 de setembro de 2020, em formato on-line, que contou não apenas com a participação de docentes, discentes e técnico-administrativos do Campus Erechim, mas também com público da comunidade externa, proveniente de diferentes instituições e regiões do país. Em sua primeira edição, a **I Semana da Aprendizagem** discutiu a formação profissional sob diferentes perspectivas, com vistas a propiciar reflexões acerca do processo de ensino e da aprendizagem no contexto dos cursos técnicos e superiores. Mais especificamente, foram objetivos do evento: a) discutir a construção de trajetórias e projetos de vida no contexto da formação profissional; b) estimular e instrumentalizar os participantes para a utilização de estratégias de aprendizagem; c) abordar a importância da leitura para a formação intelectual, bem como metodologias para o melhor entendimento do que se lê; d) esclarecer aspectos referentes à vida acadêmica, pesquisa e publicações; e, e) refletir sobre conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes no mundo contemporâneo.



# APRESENTAÇÃO



A programação do evento contou com 16 palestrantes que abordaram a aprendizagem no contexto da formação profissional a partir de diferentes aportes teóricos, saberes e práticas. Considerando a riqueza e a diversidade dos temas abordados, o livro “**Aprendizagem no contexto da formação profissional: reflexões para estudantes e educadores**” reúne textos escritos pelos palestrantes, com a proposta de dar continuidade aos debates, compartilhando ensaios, relatos de práticas e pesquisas, contribuindo com a disseminação do conhecimento acerca de seus temas de estudo.

Agradecemos a todos os participantes e colaboradores que contribuíram com a realização da **I Semana da Aprendizagem**. Esperamos que as elaborações aqui trazidas possam ensejar novos estudos e reflexões sobre o fazer e o vivenciar o cotidiano educativo. Boa leitura!

## OS ORGANIZADORES



**ATIVIDADES  
EXTRACURRICULARES NO  
ENSINO SUPERIOR E  
REFLEXOS NA INTEGRAÇÃO  
ACADÊMICA E NO  
DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: ALGUMAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA  
INTERVENÇÃO  
INSTITUCIONAL**

**CAPÍTULO**

**1**

**CARLOS ALEXANDRE CAMPOS  
PATRÍCIA ALBANAES**



## **ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR E REFLEXOS NA INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL**

Carlos Alexandre Campos – UFSC

Patrícia Albanaes – UFSC

A transição para o ensino superior (ES) pressupõe uma série de mudanças e desafios na vida dos estudantes nos campos pessoal, social, acadêmico, institucional e de carreira (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Na rotina acadêmica, tais cobranças podem se tornar visíveis a partir da introdução de uma carga de leituras científicas cujo conteúdo é complexo/denso e de atividades avaliativas contínuas e em novos formatos. Por vezes, essas exigências também aparecem com a necessidade de morar em uma nova cidade e afastar-se do ambiente familiar, ou com a necessidade de realizar novas amizades em meio a um conjunto heterogêneo de pessoas, com colegas que se renovam frequentemente em virtude da constituição flutuante das turmas. Essas mudanças também são evidenciadas na medida em que os estudantes são desafiados a lidar com uma nova instituição, estruturada em geral por códigos e regulamentos complexos, e que geralmente delega

aos discentes uma maior responsabilidade e controle no direcionamento de seus processos formativos. Ainda, esses desafios podem se mostrar a partir de dilemas de cunho identitário e de carreira, em situações nas quais os universitários questionam-se sobre a congruência entre os interesses e valores pessoais e a escolha profissional realizada, ou sobre a sua visão de mundo e sobre sua construção identitária.

Enquanto alguns estudantes vivenciam esses desafios sem dificuldades significativas, é natural que outros sintam-se fragilizados emocionalmente e apresentem dificuldades no processo de adaptação/integração acadêmica. Tudo isso pode prejudicar a motivação para aprender dos discentes, assim como para permanecer no ES. Com o propósito de contribuir para intervenções institucionais atravessadas pela problemática das vivências acadêmicas e da adaptação/integração acadêmica, este capítulo trará uma breve contextualização acerca desse fenômeno psicológico, bem como sobre o papel da gestão universitária nesse processo e, posteriormente, deter-se-á a refletir sobre alguns elementos que podem favorecer tal processo, considerando as especificidades dos novos perfis universitários no país.



## CONCEITUAÇÃO DA ADAPTAÇÃO/INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Ao analisar mais minuciosamente a integração/adaptação acadêmica, gestores acadêmicos e corpo docente precisam estar atentos para o fato de que a adaptação/integração acadêmica se refere a um processo multifacetado e construído no cotidiano das relações que se estabelecem entre estudante e instituição (PASCARELLA; TEREZINI, 2005; POLYDORO et al., 2001; SANTOS; SUEHIRO, 2007). Isto é, caracteriza-se pela troca entre as expectativas, características pessoais, habilidades sociais, história de vida dos estudantes, por um lado, e pela estrutura, serviços e comunidade que compõem a universidade, por outro. Dito de outra forma, não se pode desconsiderar a necessidade de os universitários desenvolverem uma postura mais autônoma, responsável, dinâmica e proativa nesse processo, como também não se pode deixar de levar em conta a necessidade de as instituições de ensino superior (IES) desenvolverem ações sistemáticas que busquem minimizar dificuldades e dar amplo suporte aos estudantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Há consistência na literatura científica sobre o compromisso institucional como condição essencial para garantir a adaptação/integração acadêmica e o desenvolvimento

profissional dos estudantes, tanto em uma orientação promocional e preventiva quanto centrada na minimização de dificuldades (BARBOSA et al., 2018; LAMAS; AMBIEL; SILVA, 2014). Já de acordo com Levine (1989) e com Marinho-Araújo e Almeida (2017), qualquer agenda educativa universitária deve incluir as seguintes dimensões: a) estimular o desenvolvimento de conhecimentos e competências não apenas teórico-técnicas, mas também transversais, por meio da formação de perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, e que enfatize temas relacionados com a cidadania e com a ética; b) suscitar o pensamento crítico, a criatividade e o senso de responsabilidade acadêmico e social; e c) promover com os estudantes um sentimento de confiança e eficácia, conduzindo-os à identidade, à autonomia, à tomada de decisão, à regulação e à diferenciação das suas atitudes, procedimentos, pensamentos, etc.

Ao se considerar que o ensino superior tem caráter de formação visando ao exercício de uma profissão, as vivências acadêmicas fazem parte da construção da carreira do estudante e, desse modo, se encontram relacionadas ao desenvolvimento dos mesmos nesse âmbito (AMBIEL; HERNÁNDEZ; MARTINS, 2016). Nesse sentido, dentre as variáveis que podem ser alvo de intervenção institucional no sentido de favorecer vivências acadêmicas positivas, assim como a aprendizagem, o desenvolvimento de valores éticos e de competências

transversais, a criatividade e o senso de responsabilidade, etc., a literatura científica destaca as seguintes (ALBANAES et al., 2014; ARIÑO; BARDAGI, 2018; BARBOSA et al., 2018; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017): a) acadêmica: estratégias de gerenciamento do tempo e de métodos de estudo sistemáticos, mentoria-tutoria, divulgação a respeito do funcionamento do curso e da IES, etc.; b) carreira: desenvolvimento de comportamento exploratório e envolvimento em atividades extracurriculares, orientação e planejamento de carreira, etc.; c) saúde mental: acolhimento aos calouros, apoio psicológico a universitários em adoecimento mental, etc.; d) social: desenvolvimento de habilidades sociais, combate a discriminações étnico-raciais e sociais, etc.

É importante esclarecer que essa divisão é puramente didática, na medida em que esses aspectos se influenciam mutuamente. Também, neste capítulo, optou-se por focalizar especificamente naquelas ligadas à maior articulação entre atividades curriculares e extracurriculares. Antes de se deter nesse aspecto, é importante pontuar que gestores acadêmicos e professores precisam realizar o planejamento estratégico para o desenvolvimento de programas e ações sistemáticas considerando as especificidades do novo perfil universitário nacional, em virtude do fato de que nas últimas décadas e em escala mundial as universidades têm passado por uma ampliação e democratização do seu acesso (HERINGER, 2018).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), essa reconfiguração tem gerado maior diversificação do perfil estudantil, de modo a proporcionar novas possibilidades de vida para um público historicamente excluído desse nível de ensino. Com isso, faz-se importante que as IES estejam estruturadas para atender adequadamente essa nova realidade.

A implementação de dispositivos tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni<sup>1</sup>) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies<sup>2</sup>) nas IES privadas, e a Lei de Cotas nas IES públicas<sup>3</sup>, reforçam a consolidação de um modelo de ensino

---

<sup>1</sup> Criado na forma de Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, visa à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, sendo direcionado a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

<sup>2</sup> Criado na forma de Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, visa à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Nesse programa, os estudantes somente começam a pagar o saldo devedor um ano e meio após o término do curso de graduação, que poderá ser parcelado em até três vezes o período financiado da duração regular do curso.

<sup>3</sup> Com a aprovação de Lei nº 12.711, em 2012, fez-se obrigatória a destinação de no mínimo 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes egressos de escolas públicas, assim divididas: a) 25% destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; b) 25% aos estudantes oriundos de famílias com renda superior a 1,5 salário-mínimo per capita. Além disso, dentro de cada uma dessas duas categorias, há as cotas étnico-raciais, que precisam ser distribuídas proporcionalmente à população negra, parda e indígena existente no estado onde está instalada cada instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda, a Lei nº 13.409, instituída em 2016, inclui nessas subcotas os estudantes com deficiência.

superior nacional que caminha aos poucos para um rumo menos excludente e mais democratizado. Com essas alterações, estudantes historicamente marginalizados (exemplo: estudantes negros, indígenas, de baixa renda, com deficiência, etc.) podem então vislumbrar o ensino superior como possibilidade de carreira. Diante disso, argumenta-se aqui que toda e qualquer agenda educativa universitária deve apresentar um olhar sensível para variáveis sociodemográficas dos estudantes, como a origem étnico-racial, renda familiar, base escolar anterior (escola pública ou privada), necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, existência ou não de filhos, existência ou inexistência de deficiência (física, auditiva, visual, autismo, etc.), entre outras.

A título de exemplo, pesquisas têm demonstrado que universitários cotistas podem encontrar empecilhos em seu processo de adaptação/integração acadêmica, devido à pouca disponibilidade de tempo para envolvimento em atividades extracurriculares, em virtude de alguns desses discentes necessitarem conciliar trabalho e estudo, ou do perfil exigido em alguns processos seletivos para essas atividades, que não condiz com a formação prévia em línguas e informática de muitos estudantes de baixa renda (MAYORGA; SOUZA, 2012; PASSOS, 2015). Estudos também sugerem que o próprio fator social parece se constituir como obstáculo, nos casos em que há uma baixa integração entre estudantes cotistas e não

cotistas, acompanhadas em alguns casos por segregação/discriminação racial e/ou social (NEVES et al., 2016; PASSOS, 2015; RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017).

Na sequência, serão apresentados alguns elementos que podem ser foco de análise e intervenção por parte de gestores acadêmicos e corpo docente, no sentido de desenvolver programas e serviços com potencial contribuição para a adaptação/integração acadêmica de diferentes perfis de universitários, bem como para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico-profissional.

## DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO EXPLORATÓRIO E ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

O conceito de comportamento exploratório de carreira designa um processo que possibilita o acesso a informações e facilita o aprendizado (TEIXEIRA; BARDAGI; HUTZ, 2007). Mais especificamente, pode ser considerado uma forma de solução de problemas em que o objetivo é reunir informações sobre si e sobre o ambiente, de modo que facilite ao estudante escolher, preparar-se e progredir em sua carreira. Ainda segundo os mesmos autores, o comportamento exploratório de carreira envolve dois aspectos, que são a exploração de si e a do

ambiente. A primeira relaciona-se com comportamento de busca para conhecer-se a si mesmo, suas próprias capacidades, habilidades e traços de personalidade com respeito à escolha vocacional. Já a exploração do ambiente envolve a busca de conhecimento da realidade profissional e alternativas educacionais de aprimoramento.

Uma via interessante de aplicação do comportamento exploratório de carreira, especialmente se tratando da exploração do ambiente, diz respeito ao envolvimento em atividades extracurriculares na graduação. Consideram-se atividades extracurriculares (AE) aquelas realizadas pelos alunos, mas não previstas no currículo regular da educação escolar ou universitária (FREITAS; MONTEZANO; ODELIUS, 2019). Elas também podem ser denominadas como complementares ou não-obrigatórias e incluem uma gama de opções, tais como a participação em monitorias, iniciação científica, projetos de extensão, estágios, congressos e eventos científicos, estágios remunerados ou não remunerados, participação em grupos de estudo/pesquisa, manifestações artístico-culturais, equipes esportivas, viagens, empresas juniores, entre outras.

A literatura científica aponta que o envolvimento nessas atividades exerce influência significativa no desenvolvimento profissional dos discentes universitários, não apenas na aquisição de novos conhecimentos e consolidação do

aprendizado – por meio das relações estabelecidas entre teoria e prática –, mas também na melhoria do rendimento acadêmico (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016; SANTOS; ALMEIDA, 2002). Esses estudos discorrem sobre o impacto positivo dessas atividades também na maior percepção de adaptação/integração, satisfação, comprometimento e motivação com o curso/profissão e com a IES, maior autoeficácia acadêmica e profissional, criação e fortalecimento da identidade profissional, desenvolvimento ou aprimoramento do comportamento criativo e de habilidades de liderança, além do desenvolvimento de habilidades sociais, estabelecimento de contato mais próximo com colegas e professores e de outros contatos interpessoais, maior bem-estar físico e psicológico e potencialização da empregabilidade. Além do que, em alguns casos, essas atividades são fonte de renda para os discentes.

Assim sendo, verifica-se que, quanto maior for o envolvimento do estudante com o seu curso de modo geral – e isso inclui, em grande medida, a participação em atividades extracurriculares –, maior tende a ser a chance de sucesso acadêmico do mesmo (HANDELSMAN et al., 2005; KUH, 2007). As atividades extracurriculares contribuem, inclusive, para que o estudante tenha a possibilidade de obter mais conhecimentos sobre áreas de atuação que, por vezes, podem ser pouco abordadas em seu curso de graduação, possibilitando a



ampliação do olhar do estudante sobre o seu processo formativo (CAMPOS, 2018).

Em maior escala, é importante considerar a própria relação que pode ser estabelecida entre o baixo envolvimento acadêmico do estudante e a propensão à evasão. Estudantes com maior envolvimento acadêmico tanto com as atividades obrigatórias quanto com as extracurriculares tendem a evadir menos, uma vez que o maior engajamento pode reduzir a existência de uma possível insatisfação com o curso, pois o envolvimento com diferentes atividades contribui sobremaneira para que o estudante consiga analisar que a sua formação profissional acontece em diferentes contextos além da sala de aula. Considerando o exposto, estudos indicam que há relação entre envolvimento em atividades acadêmicas, satisfação profissional e comprometimento (BARDAGI, 2007; BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; FIOR; MERCURI, 2004; PASCARELLA; TARENZINI, 1991).

Nesse sentido, não se pode desconsiderar que seria primordial que as autoridades governamentais, em parceria com IES, planejassem e ampliassem campos de atividades extracurriculares nas diferentes áreas de formação dos discentes. Uma possibilidade seria o estabelecimento de parcerias entre diferentes subsetores públicos e entre o setor público e o setor privado, a fim de oferecer bolsas de estágio, extensão e pesquisa com um valor justo aos discentes,

contribuindo para o desenvolvimento acadêmico-profissional de diferentes perfis de estudantes e oferecendo uma fonte de renda para aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, também seriam proporcionados benefícios à sociedade, por meio de um planejamento voltado para o oferecimento de serviços que promovam transformações sociais positivas.

Nesse cenário, os serviços na área de orientação e desenvolvimento de carreira precisam desenvolver práticas que permitam a complementaridade entre abordagens focadas no indivíduo com outras focadas no contexto. Segundo Cardoso, Duarte e Sousa (2016), a complementaridade entre esses dois polos configura-se como possibilidade de rompimento com uma lógica de perpetuação da discriminação e da opressão, e como resposta aos desafios de promoção da justiça social. Esses mesmos autores destacam as práticas subsidiadas no modelo de emprego apoiado. Inclui-se nessa perspectiva o auxílio para a adequação do currículo escolar às exigências de integração profissional, o estabelecimento de contatos e parcerias com os serviços de emprego e associações empresariais, sessões de orientação de carreira individuais, entre outros.

Aqui, pode-se considerar a importância da oferta, por parte das IES, de intervenções em orientação de carreira para os estudantes de graduação. Tais intervenções podem possibilitar – assim como o envolvimento com as atividades

extracurriculares – a ampliação do comportamento exploratório do estudante, auxiliar no engajamento acadêmico e proporcionar reflexões sobre diversos aspectos inerentes à formação acadêmica e à futura vida profissional dos sujeitos, auxiliando-os de modo satisfatório na realização do planejamento de carreira para a transição graduação-mercado de trabalho ou até mesmo na transição graduação-pós-graduação.

Atrelando-se ao exposto, um estudo realizado por Andrade et al. (2016) verificou que os estudantes que possuíam maior nível de afeto positivo em relação à carreira também se apresentavam como mais confiantes em suas habilidades. Ainda nesse sentido, a pesquisa de Ambiel, Hernández e Martins (2016) apresentou dados indicando que os estudantes que mais se preocupavam com o seu futuro profissional eram aqueles que mais se engajavam em atividades de planejamento de carreira. Isso possibilita refletir sobre a importância da relação que o estudante estabelece com a sua formação acadêmica, uma vez que, quanto mais positiva esta for, maior tende a ser o envolvimento do estudante e a busca por oportunidades que contemplem as suas expectativas profissionais e, desse modo, contribuam para um processo formativo mais completo e com o máximo de aproveitamento possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto das instituições de ensino superior e de seu ambiente no desenvolvimento psicossocial e nas vivências do estudante tem se constituído como conteúdo abordado pela literatura (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES; 2001; PACHECO, 2017). Se, por um lado, as IES são consideradas como responsáveis por repassar aos estudantes os conhecimentos necessários para a sua formação profissional, por outro, há de se considerar que esse é somente um dos aspectos imbricados no processo formativo de um estudante no ensino superior. Muito além disso, também é a IES que “atua”, em grande medida, enquanto facilitadora ao desenvolvimento pessoal do sujeito, podendo promover a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal e social do estudante, atuando enquanto ponte tanto na transição do ensino médio para o ensino superior quanto deste último para o mercado de trabalho (CRESTANI, 2020).

É importante salientar, no entanto, que o estudante também deve ter um papel ativo e central no processo de construção de sua trajetória acadêmica, sendo responsável por explorar ativamente as diferentes possibilidades formativas (ASTIN, 1993). Muitos estudantes ainda consideram a formação

acadêmica como sendo exclusivamente a condição de comparecer às aulas de acordo com a frequência exigida, realizar atividades avaliativas, cumprir a carga horária mínima de participação em eventos acadêmicos e realizar atividades consideradas como “de conclusão” do curso (como trabalho de conclusão de curso e/ou estágio obrigatório) para, então, conseguir o diploma (CAMPOS, 2018). Essa visão, bastante equivocada, muitas vezes não é devidamente esclarecida aos estudantes, de modo a demonstrar-lhes as diferentes possibilidades complementares de formação que as próprias IES oferecem (como bolsas de pesquisa e extensão, por exemplo) e atividades que ocorrem em outros locais fora da IES mas que muito contribuem, também, para a formação acadêmica e profissional.

Pensando mais especificamente nesse segundo caso – quando os estudantes não são esclarecidos sobre as diferentes possibilidades de atividades extracurriculares nas quais podem se inserir – é que se buscou demonstrar neste capítulo, por meio de diferentes reflexões, o papel de possíveis intervenções por parte das IES visando à oferta de uma formação mais ampla aos seus discentes. Sob o ângulo institucional, a implementação de programas de informação acadêmica sobre tais questões aos estudantes tenderia a ser bastante benéfico, o que se justifica, em alguma medida, por considerar os apontamentos de algumas pesquisas sobre os benefícios da participação dos estudantes

em atividades extracurriculares, destacando-se a redução da probabilidade de evasão, maior satisfação com as experiências acadêmicas, maior integração ao contexto universitário e, dentre outros aspectos, também o fortalecimento da identidade pessoal e profissional, fatores estes todos diretamente associados à adaptação acadêmica do estudante (BUSSERI et al., 2010; FIOR; MERCURI, 2009).

Espera-se que as reflexões aqui expostas possam apresentar diferentes contribuições: aos estudantes, no sentido de proporcionar informação sobre a importância da realização de atividades extracurriculares durante a formação acadêmica, bem como a possibilidade de incentivá-los a buscá-las; aos docentes, os quais mantêm vínculos mais próximos com os estudantes do que os profissionais da gestão universitária, visando com que abordem essa problemática em sala de aula, buscando também mostrar aos estudantes que uma formação acadêmica global é realizada muito além de somente estar em sala de aula; e à gestão universitária de modo geral, incitando-a a pensar estratégias e possíveis projetos a serem desenvolvidos com vistas à maior divulgação das diversas oportunidades de formação complementar das quais os estudantes do ensino superior podem se beneficiar.

## REFERÊNCIAS

ALBANAES, P. *et al.* Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 143-152, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/05.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v14n2/v14n2a05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

AMBIEL, R. A. M.; HERNÁNDEZ, D. N.; MARTINS, G. H. Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. **Psicología desde El Caribe**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 158-168, 2016. Disponível em: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/7071/8695>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ANDRADE, A. L. *et al.* Características proteanas e afetos sobre carreira de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 677-688, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n4/0103-166X-estpsi-33-04-00677.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v12n3/05.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

ASTIN, A. W. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BARBOSA, M. M. F. *et al.* Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 61-74, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/08.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BUSSERI, M. A. *et al.* A longitudinal study of breadth and intensity of activity involvement and the transition to university. **Journal of Research on Adolescence**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 512-518.

CAMPOS, C. A. **Motivos da evasão**: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da



Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189941/PPSI0777-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em 14 de dez. 2021.

CARDOSO, P.; DUARTE, M. E.; SOUSA, A. Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: contributos para a justiça social. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 257-266, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n2/13.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CRESTANI, L. U. Universação – Adaptação acadêmica e exploração de curso com graduandos do primeiro ano. In: LUNA, I. N.; MATTOS, V. B. (Org.). **Intervenções de carreira ao longo da vida: perspectivas e desafios**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 79-97.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não-obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 129-154.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 191-215, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A influência de atividades extracurriculares no desenvolvimento de competências gerenciais em grupos de pesquisa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1070/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

HANDELSMAN, M. M. *et al.* A measure of college student course engagement. **The Journal of Educational Research**, [S.l.], v. 98, n. 3, p. 184-191, 2005.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

KUH, G. D. What student engagement data tell us about college readiness. **Peer Review**, [S.l.], v. 9, n. 1, 2007.

LAMAS, K. A.; AMBIEL, R. A. M.; SILVA, B. T. L. Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 329-340, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n2/v22n2a06.pdf> Acesso em: 6 out. 2020.

LEVINE, A. Who are today's freshmen? *In*: UPCRAFT, M. L.; GARDENER, J. N. (Org.). **The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 32, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806->

3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.  
Edição especial.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-583.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

NEVES, P.; FARO, A.; SCHMITZ, H. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 127-160, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0127.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 43-53, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a glance 2015**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en). Acesso em: 14 out. 2020.

PACHECO, C. A. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Porto Alegre,

2017. Disponível em:

<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

POLYDORO, S. A. J. *et al.* Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

RIBEIRO, E. M. B.; PEIXOTO, A. L. A.; BASTOS, A. V. B. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 22, n. 4, p. 401-411, dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v22n4/a07v22n4.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B. Instrumentos de avaliação da integração e satisfação acadêmica: estudo de validade. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 1, p. 107-119, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900663.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 175-182, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a22.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

# O DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA PARA PROCURA DE EMPREGO COM UNIVERSITÁRIOS FINALISTAS

CAPÍTULO

2

TIAGO FERNANDES OLIVEIRA  
MAIANA FARIAS DE OLIVEIRA NUNES



## **O DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA PARA PROCURA DE EMPREGO COM UNIVERSITÁRIOS FINALISTAS**

Tiago Fernandes Oliveira – IFC  
Maiana Farias de Oliveira Nunes – UFSC

### **INTRODUÇÃO**

Todos os anos, milhares de universitários concluem o ensino superior no Brasil após terem investido em média três a seis anos<sup>4</sup> de suas vidas nessa modalidade de formação. Segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), no ano de 2018 mais de 1,2 milhão de pessoas se graduaram em um curso de nível superior no país. Enquanto uma parte desse numeroso grupo já pode ter em vista um emprego ou outra forma de ocupação nesse período de transição da universidade para o trabalho, ou deseja continuar integralmente seus estudos a nível

---

<sup>4</sup> No Brasil, a duração de um curso superior varia habitualmente em razão de o curso ser de Tecnologia, Licenciatura ou Bacharelados. Os cursos de Tecnologia são mais curtos em termos de duração, comumente três anos. Cursos de licenciatura e alguns bacharelados costumam ter a duração de quatro anos, enquanto outros bacharelados (a respeito de Psicologia ou Engenharias) têm duração de cinco anos, além do curso de Medicina que se estende por seis anos.

de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, outra parcela significativa de recém-graduados parte para a busca de oportunidades de inserção profissional no mercado de trabalho, disputando as limitadas vagas existentes com outros candidatos a emprego.

Conseguir emprego, contudo, pode não ser uma experiência muito fácil: o candidato vai despender tempo pensando em que tipo de ocupação gostaria de investir, seus desejos e necessidades profissionais e pessoais, e deverá investir em atividades preparatórias e ativas de procura de emprego, como pesquisar potenciais empregadores, revisar o currículo e entrar em contato com pessoas que possam indicar oportunidades de emprego. Além disso, a maioria dos candidatos, ainda que qualificados e bem preparados, enviará vários currículos até ser chamado para uma entrevista, participará de diversos processos seletivos, e lidará com diversas negativas de recrutadores - dentre outras frustrações que exigirão dos candidatos esforço e perseverança diante desses obstáculos.

Um dos aspectos que a literatura de Orientação Profissional e de Carreira aponta como relevante para o processo de procura de emprego e para aumentar as chances de se obter um emprego são as *crenças de autoeficácia* (LIU; HUANG; WANG, 2014; SAKS; ZIKIC; KOEN, 2015), definidas como a confiança na própria capacidade de organizar e executar



os cursos de ação necessários para atingir determinados objetivos ou resultados (BANDURA, 1997). Um estudante universitário que possua crenças de autoeficácia altas para procura de emprego acredita que pode executar várias ações que são necessárias para buscar e obter emprego, tende a empregar mais esforços durante a busca e a perseverar mais diante das adversidades ao longo do caminho. No entanto, nem sempre esse nível alto de autoeficácia foi desenvolvido, e os estudantes podem duvidar de sua capacidade em certas atividades. Questionamos também: será que as universidades conseguem desenvolver nos estudantes essas crenças ao longo da graduação?

É comum no discurso universitário que durante a experiência no ensino superior a instituição de ensino até tenha oferecido uma base acadêmica satisfatória em termos de conteúdo e formação (competências técnicas), mas não necessariamente abrangeu outras competências que aumentam a percepção de empregabilidade do egresso. Assim, muitos universitários podem ter dúvidas sobre como realizar a transição do ensino superior para o mercado de trabalho e não se sentirem confiantes em como proceder na procura de emprego, dada a esperada inexperiência profissional da maioria deles.

Para tentar lidar com esse desafio, o presente capítulo apresentará de modo didático o conceito, as fontes e o funcionamento da autoeficácia, sua importância no contexto da

procura de emprego e possibilidades de desenvolvê-la durante o ensino superior nos períodos finais do curso, quando os graduandos começam a se preparar para a transição da universidade para o trabalho. Embora existam outras formas de inserção profissional que não por meio do emprego formal (como empreender, atuar como profissional liberal), entende-se que a obtenção de emprego é uma forma comum de inserção no mercado de trabalho para um percentual significativo de recém-formados no ensino superior no país (MACIENTE *et al.*, 2015). Tais possibilidades de desenvolvimento poderão ser colocadas em prática por meio de intervenções, programas e oficinas oferecidos pelos serviços de apoio ao estudante das instituições de ensino e/ou poderão servir de reflexão para o autogerenciamento de carreira de estudantes universitários que estejam planejando procurar emprego após a conclusão do curso superior.

## AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA PROCURA DE EMPREGO

Quando alguém faz uma pergunta a si mesmo: “*eu posso fazer?*”, está se perguntando acerca de sua autoeficácia (LENT, 2016), definida por Bandura (1997) como a crença na capacidade pessoal de organizar e executar cursos de ações

necessários para produzir determinados resultados. Ou seja, autoeficácia não tem a ver necessariamente com a habilidade objetiva que a pessoa apresenta atualmente, embora possa ser explicada, parcialmente, por nosso desempenho passado em tarefas similares (LENT, 2016), mas sim com a crença que a pessoa tem sobre sua capacidade de realizar algo. Por exemplo, uma pessoa que fale fluentemente os idiomas inglês e espanhol, caso seja indagada se ela se sente confiante em aprender italiano, ela poderá se recordar da facilidade que ela teve no passado em aprender os outros dois idiomas estrangeiros e interpretar que, baseado nesse aprendizado anterior bem-sucedido, seria capaz de aprender italiano com certa facilidade. De outro modo, a mesma pessoa poderia se recordar da dificuldade que ela teve em aprender os outros dois idiomas, e com base nessa informação, interpretar que ela não é capaz de aprender italiano. Tal crença poderia fazê-la desistir antes ou durante o processo de aprendizagem, pois ela crê por antecipação que não será capaz de desempenhar bem no aprendizado desse novo idioma. Eventuais dificuldades ao longo do processo de aprendizagem poderão confirmar suas crenças anteriores de que *não era capaz*, ao passo que pessoas com níveis de autoeficácia mais altos poderão ver as dificuldades como inerentes ao processo, pois *já passaram por coisas parecidas antes e conseguiram aprender mesmo assim*. Destacamos com esse exemplo que as pessoas interpretam as situações e os resultados de suas ações, ou seja, que não é o

dato concreto que se toma como base para saber se é bom ou não em certa atividade, mas sim a interpretação que a pessoa fez sobre o que ocorreu e sobre sua habilidade.

Quais são as implicações práticas disso? Basta acreditar que eu vou conseguir para ter êxito nos meus objetivos? As evidências empíricas indicam que a autoeficácia não atua “milagrosamente” sobre os *resultados* que alcançamos, mas sim em relação aos *meios* pelos quais chegamos aos nossos objetivos (VIEIRA; COIMBRA, 2006). Ou seja, as pessoas que acreditam na própria capacidade de realizar certas ações para atingir um objetivo tendem a se envolver mais nas atividades, a perseverar mais diante dos obstáculos encontrados no caminho, e a despenderem mais esforços para atingir as metas que estipularam para si (BANDURA, 1997). E, quanto mais alguém se envolve, persevera e se esforça em algo, maiores são as chances de se obter sucesso no alcance da meta (NUNES; OLIVEIRA, 2018).

Vejam os seguintes exemplos descritos por Nunes e Oliveira (2018), em que dois candidatos a emprego, igualmente competentes (em termos de formação, habilidade técnica e níveis de conhecimento), estão disputando a mesma vaga no mercado de trabalho. O primeiro candidato acredita na própria capacidade de se sair bem na entrevista e conseguir a vaga, enquanto o segundo candidato não confia muito na sua capacidade de desempenhar bem na entrevista e obter o

emprego. De acordo com as indicações de Bandura (1997) acerca das crenças de autoeficácia, é esperado que o primeiro candidato se organize mais e melhor antes das etapas de seleção de emprego e sinta menos ansiedade ou estresse em relação ao processo seletivo; o segundo candidato tende a procrastinar mais e a protelar o início de sua preparação para a entrevista, além de se sentir mais ansioso antes e durante a entrevista e até pensar em desistir, pois não acredita que será capaz de lidar bem com as diversas etapas do processo de seleção. Desse modo, em razão de a confiança na própria capacidade de procurar emprego auxiliar nos *processos* necessários para participar dos processos seletivos, uma autoeficácia elevada *umenta* as chances de se obter bons resultados, ao passo que a desconfiança na própria capacidade de procurar emprego *reduz* essas chances.

Um aspecto relevante do funcionamento da autoeficácia é que ela possui quatro fontes principais<sup>5</sup> (Figura 1) e que, a partir do conhecimento de como essas fontes funcionam, é possível pensar em formas de desenvolvê-las. As quatro fontes de autoeficácia (BANDURA, 1997; NUNES, 2008; PAJARES,

---

<sup>5</sup> Para informações aprofundadas sobre o desenvolvimento e funcionamento das crenças de autoeficácia, sugere-se a leitura do artigo de Nunes (2008), o capítulo de livro de Azzi e Polydoro (2006), além da leitura das obras originais do autor da Teoria Social Cognitiva e do construto de crenças de autoeficácia (BANDURA, 1977, 1986, 1997).

2002) e breves exemplos da aplicação do construto na procura de emprego de universitários são as seguintes:

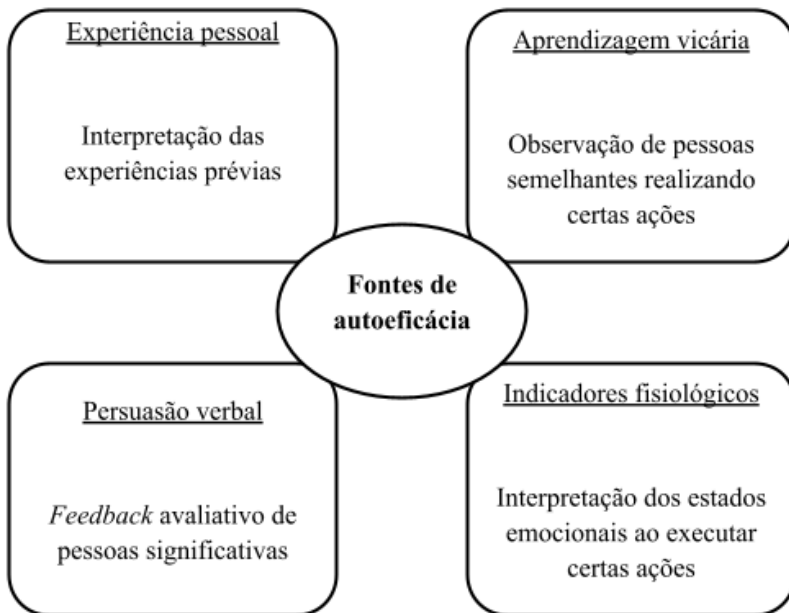
- I. *experiências pessoais*, considerada a fonte mais influente de autoeficácia (BANDURA, 1986), diz respeito às interpretações das experiências prévias em determinada atividade, as quais são utilizadas para desenvolver ou sustentar as crenças sobre a capacidade de realizar algo. Exemplo: ter participado de modo bem sucedido anteriormente de entrevistas de estágio pode gerar a interpretação de que a pessoa pode se sair bem também em uma entrevista de emprego;
- II. *aprendizagem vicária* se refere à observação de outras pessoas consideradas semelhantes realizando certas ações, que, se realizadas com sucesso, podem gerar informações ao observador de que ele também é capaz de fazer o mesmo. Exemplo: observar os colegas de universidade conseguindo obter emprego de modo bem sucedido;
- III. *persuasão verbal*<sup>6</sup> diz respeito aos comentários avaliativos ou *feedbacks* de pessoas significativas para convencer o indivíduo se ele tem ou não a capacidade de realizar algo. Exemplo: a família e os docentes da

---

<sup>6</sup> Essa fonte pode ser chamada também de “*Apoio Social*”. Persuasão verbal é um termo traduzido do original em inglês “*verbal persuasion*”, e autores de língua portuguesa como Diana Vieira (VIEIRA, 2018; VIEIRA; THEOTONIO, 2018) têm utilizado o termo “*apoio social*” porque este é mais abrangente e semanticamente equivalente ao termo em inglês.

- universidade comentam sobre o quão preparado o estudante parece estar para participar de um processo seletivo de emprego;
- IV. *estados fisiológicos* se caracterizam pela avaliação e interpretação que a pessoa faz dos estados emocionais e fisiológicos que vivencia ao organizar ou executar certos cursos de ação. Exemplo: interpretar o suor e o nervosismo antes de uma entrevista de emprego como natural do processo, e não como evidência de sua incapacidade de participar do processo seletivo.

Figura 1 – As quatro fontes de Autoeficácia



Fonte: Com base nos textos de Nunes (2008) e Pajares (2002).

Outro aspecto importante sobre a autoeficácia é que ela é compreendida e avaliada por meio de situações, tarefas e domínios específicos. Ou seja, as pessoas comumente se sentem confiantes para realizar algumas coisas e outras não: podem se sentir confiantes para participar de uma entrevista de emprego, mas não para participar de uma prova de concurso público; podem se sentir confiantes para dirigir um carro, mas não uma motocicleta; podem se sentir confiantes para a prova de física, mas não para a de matemática. Embora exista um percentual pequeno de pessoas “multitarefa”, que podem se sentir confiantes e efetivamente desempenhar bem muitas atividades diferentes, a maioria das pessoas se adequa mais ao perfil específico e contextual de confiança e de desempenho. Considera-se mais vantajoso avaliar e intervir na autoeficácia de forma mais específica a determinado domínio, pois aumentam as chances tanto de prever o comportamento subsequente de modo mais acurado como de se desenvolver confiança específica naquilo que se propõe na intervenção. Cabe salientar, contudo, que é possível encontrar na literatura o conceito de autoeficácia geral (SBICIGO *et al.*, 2012) - definida como a confiança pessoal generalizada para lidar com uma ampla variedade de demandas ou novas circunstâncias -, porém, essa perspectiva não corresponde exatamente ao modelo *banduriano* de autoeficácia e não compreende a proposta do presente capítulo.



Desse modo, ao pensar em intervenções baseadas na autoeficácia com universitários finalistas, deve-se primeiramente delimitar que tipo de domínio se pretende desenvolver. Durante a formação no ensino superior é possível investigar múltiplos aspectos, como a autoeficácia acadêmica, a autoeficácia na regulação da formação, a autoeficácia na interação social, a autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Tais dimensões de autoeficácia são de extrema relevância para o ingresso e desenvolvimento humano ao longo do ensino superior, contudo, com a proximidade da diplomação, os estudantes começam a questionar seus interesses profissionais, a se preocupar com a inserção no trabalho após a formatura e frequentemente se sentem inseguros sobre como fazer essa transição – e, neste aspecto, a autoeficácia cumpre um papel fundamental.

A autoeficácia é considerada uma das variáveis mais utilizadas nas pesquisas sobre procura de emprego (SAKS; ZIKIC; KOEN, 2015), é uma importante preditora das intenções que as pessoas têm para procurar emprego, dos comportamentos de busca e das chances de obter emprego (GUAN *et al.*, 2013). Além disso, a autoeficácia está presente nas intervenções mais efetivas de procura de emprego (LIU; HUANG; WANG, 2014), ou seja, para ser efetivo, qualquer programa de preparação para procura de emprego deve levar

em consideração trabalhar com a confiança das pessoas na capacidade delas de busca.

Muitos universitários finalistas são inexperientes em termos profissionais, podem apresentar pouca clareza sobre seus interesses, pouca familiaridade com o processo de procura de emprego, conhecimento limitado sobre qual organização trabalhar ou como manejar as dificuldades e incertezas do mundo do trabalho (SAKS, 2014). Muitos até participaram de estágios, voluntariados, experiências como aprendizes e de trabalho de meio período ao longo da graduação (NG; FELDMAN, 2007), mas essas atividades podem não ter oferecido níveis de confiança suficientes para lidar com os aspectos de autorregulação emocional envolvidos na procura de emprego (VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011).

Em razão disso, a próxima seção propõe maneiras de desenvolver autoeficácia para procura de emprego no âmbito do ensino superior com universitários finalistas com base nas quatro fontes de autoeficácia previstas na teoria (BANDURA, 1997). Tal proposta de intervenção poderá ser realizada dentro de um programa maior de planejamento de carreira para universitários que abarque outros aspectos, como o desenvolvimento de interesses profissionais e a exploração de si, dos valores do trabalho e de outros elementos relacionados ao desenvolvimento de carreira de jovens adultos.

## O DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA PARA PROCURA DE EMPREGO COM UNIVERSITÁRIOS FINALISTAS

Realizar atividades ou intervenções para o desenvolvimento de competências para procura de emprego costuma ser bastante efetivo: a meta-análise de Liu, Huang e Wang (2014) com 47 estudos experimentais e quase-experimentais indicou que as pessoas que participaram de intervenções para procura de emprego tinham 2,67 vezes mais chances de conseguir um emprego do que aquelas do grupo controle (que não participaram das intervenções). O estudo também indicou que as intervenções foram especialmente efetivas para pessoas mais jovens e para aquelas que enfrentavam alguma barreira para obter emprego. Além disso, para ser efetiva, uma intervenção para procura de emprego deve ensinar habilidades de procura de emprego, melhorar a apresentação pessoal, *aumentar os níveis de autoeficácia*, encorajar a proatividade, promover a construção de metas e ativar a rede de suporte social da pessoa.

Desse modo, estão dispostas na Tabela 1 possibilidades de desenvolvimento de cada uma das fontes de autoeficácia no âmbito da procura de emprego em formato de grupo (intervenção, programa, oficina). Recomenda-se realizar encontros anteriores para discussão de outros aspectos relevantes para qualificar as atividades, como os níveis de

clareza quanto aos interesses profissionais, características do mercado de trabalho e da área de formação, de modo que na intervenção exista um mínimo de nivelamento entre os participantes no que se refere à clareza na definição dos objetivos profissionais iniciais. Muitas vezes o universitário pode não se sentir confiante em procurar emprego porque ele não tem muita clareza do que deseja profissionalmente, e essa exploração de si (interesses, motivos, metas) e do ambiente (mercado de trabalho) poderão auxiliar no amadurecimento do participante.

Tabela 1 – Possibilidades de desenvolvimento da autoeficácia para procura de emprego

| <b>Fonte de Autoeficácia</b> | <b>Possibilidades de desenvolvimento</b>   |
|------------------------------|--|
| <b>Experiências pessoais</b> | - Realização de <i>role-playing</i> <sup>7</sup> (entrevista de emprego, apresentação pessoal), que ajuda o universitário a “sentir” como é estar em uma entrevista ou se apresentando a um grupo de outros candidatos a emprego; lembrar de situações anteriores em que o universitário participou de processos |

<sup>7</sup> *Role-playing* é a encenação, dramatização ou interpretação de papéis referentes a uma situação problema.

seletivos (estágio, voluntariado, trabalho de meio período, entrevista para bolsa de estudos, etc.), e como ele se sentiu e se preparou para a situação;

- Construir o próprio currículo, lembrar a trajetória acadêmica e profissional e traduzi-las em termos de competências para o trabalho;

- Lembrar de algo que aprendeu (um idioma, instrumento musical) ou conseguiu no passado (ser aprovado em uma seleção de estágio), e indagá-la/se indagar: *“O que fez você ganhar confiança na sua habilidade?”*. A ideia é trazer reflexões sobre o assunto, como *“aprendi fazendo”*, *“por repetição”*, *“exposição frequente ao estímulo”*, *“ajuda de amigos”*, *“comecei aos poucos”*, e tentar replicar tais estratégias para desenvolver confiança na procura de emprego (CURRAN; WISHART; GINGRICH, 1999);

### **Aprendizagem**

#### **vicária:**

- Assistir a vídeos de entrevistas de emprego (em plataformas de vídeos, há diversos exemplos sobre como funciona uma entrevista de emprego);

- Avaliar o *role-playing* de colegas a partir de uma vaga específica hipotética (conforme visto no item de *experiências pessoais*, a encenação de apresentação pessoal e de entrevista de emprego são importantes para o treinamento, e as pessoas que estão assistindo, de modo colaborativo, poderão descrever os aspectos positivos dos colegas e pensar em formas de superação de eventuais limitações);

- Mostrar princípios e estratégias consideradas bem e mal sucedidas durante a procura de emprego;

- Entrevistar três pessoas (amigos, parentes, colegas) similares ao participante (em termos de escolaridade, idade, gênero, dentre outros) sobre como elas obtiveram o emprego atual e os anteriores, com foco na preparação e participação em processos seletivos.

### ***Persuasão***

#### ***Verbal***

- Coordenadores do grupo e participantes das oficinas devem fornecer *feedbacks* construtivos e valorizar as conquistas,

mesmo para os pequenos avanços alcançados pelos demais participantes;

- Pedir ao universitário que lembre de uma ou mais pessoas (familiares, amigos, professores, colegas) de confiança que tenham um relacionamento próximo, de ajuda e de suporte, e peça ao participante que comunique a essa(s) pessoa(s) as intenções de procurar emprego e peça a ela(a) *feedback* sobre o assunto, solicitando a indicação de três pontos positivos do participante para uma eventual procura de emprego.

**Fatores Fisiológicos**<sup>8</sup> - Pode-se fazer o uso de estratégias de psicoeducação<sup>9</sup>, fornecendo informações

---

<sup>8</sup> Fatores fisiológicos costumam ser a fonte mais complexa de se trabalhar, especialmente em intervenções curtas, em razão das múltiplas fontes de ansiedade, estresse ou depressão, inclusive as de origem orgânica. Contudo, no âmbito da procura de emprego tais sensações físicas costumam ser muito comuns a maioria das pessoas, por essa ser uma atividade cujo resultado (contratação) não está sob controle do sujeito, o que, por si só, já pode gerar algum nível ansiedade. Outro aspecto é que comumente universitários participantes são inexperientes na procura de emprego, o que também pode gerar preocupações.

<sup>9</sup> Estratégia em que se faz o uso de informações relevantes sobre determinado assunto, de modo que as pessoas tenham conhecimento dos conceitos, dos sintomas, das possibilidades de enfrentamento, dentre outros. Com informações seguras e oriundas de pesquisas científicas, as pessoas poderão se tornar mais conscientes sobre o que sentem e atuar de modo mais ativo na eliminação, reinterpretação ou redução de eventuais sensações psicofisiológicas percebidas como desconfortáveis.

de fontes confiáveis sobre o funcionamento da ansiedade, estresse e outros elementos podem impactar negativamente o desempenho das pessoas;

- Espera-se que com o treino por meio das atividades desenvolvidas ao longo das intervenções (a exemplo do *role-playing*) o participante vá aos poucos observando como se sentiria em uma entrevista de emprego. O coordenador poderá, em grupo ou individualmente, perguntar o que a pessoa sentiu ao se apresentar ao grupo ou participar da entrevista simulada, e atentar às interpretações que a pessoa dá à experiência (“*na hora de me apresentar eu fiquei nervosa e me deu branco, não sei se serei capaz de me apresentar bem em uma entrevista real*”).

- Além de realizar essa avaliação pessoal dos estados emocionais, sugere-se listar pelo menos três estratégias para lidar com as barreiras e dificuldades que podem aparecer no caminho (exemplo: “*caso me sinta ansioso vou praticar esporte e técnicas de respiração*”, “*caso me sinta triste, vou*



*chamar um amigo ou familiar para conversar sobre isso”).*

---

Fonte: Os autores, com base nas quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) e no programa de desenvolvimento de habilidades para procura de emprego “JOBS” de Curran, Wishart e Gringrich (1999).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar as fontes e o funcionamento da autoeficácia, a importância dela na procura de emprego e as possibilidades de desenvolvê-la no ensino superior com universitários finalistas por meio de uma proposta de intervenção ou oficina em grupo. Sugerimos que tal proposta seja parte de um programa maior de planejamento de carreira, em que outros aspectos importantes poderão ser tratados pelos coordenadores. Recomenda-se que a condução de tais intervenções sejam realizadas por profissionais (independente da área de formação), com conhecimento sólido em *Orientação Profissional e de Carreira* e da Teoria Social Cognitiva, além de terem habilidades em condução de grupos (estimular cooperação, reforçar positivamente, lidar com eventos inesperados, etc.). Esse capítulo também poderá servir de reflexão para o próprio público universitário, pois as informações aqui relatadas poderão auxiliar no desenvolvimento de sua

confiança para procurar emprego ao se formar no ensino superior.

A transição do ensino superior para o trabalho costuma ser marcada por apreensão, em razão de muitos universitários não saberem ao certo o que fazer após a formatura e como realizar a procura por emprego, por isso o oferecimento pelas instituições de ensino superior de programas de planejamento de carreira e de preparação para a transição para o mercado de trabalho poderão ser úteis no atendimento dessa demanda. Prepará-los para procurar emprego poderá qualificá-los para enfrentar esse desafio e ainda servir de incremento para a reputação social da instituição de ensino – formar não apenas pessoas preparadas tecnicamente, mas egressos que saibam lidar com as demandas esperadas e inesperadas do desenvolvimento de carreira e do mercado de trabalho.

Importante frisar que desenvolver autoeficácia para procura de emprego não é *garantia* de emprego: a autoeficácia atua como uma variável motivadora e mediadora, podendo *aumentar* ou *diminuir* as chances de uma pessoa progredir em sua busca ou obter emprego. Ainda que a literatura aponte outros aspectos que influenciam nos resultados da procura de emprego, como o suporte social recebido ou necessidade financeira (LIM; LENT; PENN, 2016), é vantajoso para os indivíduos desenvolverem autoeficácia, pois tenderão a persistir

mais, a se sentir melhor e a ter desempenho superior se comparados a indivíduos com baixa autoeficácia.

Por fim, sugere-se a inserção de outros construtos relevantes para que as intervenções tenham uma melhor adequação aos postulados da Teoria Social Cognitiva de Carreira (LENT; BROWN, 2013; LENT; BROWN; HACKETT, 1994) – teoria construída com base nos estudos de Bandura e aplicada aos contextos educacionais e de carreira. Temas como expectativas de resultado, construção de metas, barreiras enfrentadas e suportes percebidos, poderão ser acrescentados à intervenção para enriquecê-la, tendo em vista as relações entre essas variáveis e os comportamentos de busca (LIM; LENT; PENN, 2016) e a obtenção de emprego (LIU; HUANG; WANG, 2014).

## REFERÊNCIAS

- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diversos contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 9–24.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. Doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H Freeman and Company, 1997.
- CURRAN, J.; WISHART, P.; GINGRICH, J. **JOBS: A manual for teaching people successful job search strategies**. Ann Arbor, MI: Michigan Prevention Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan, 1999. Disponível em: <http://www.isr.umich.edu/src/seh/mprc/PDFs/JobsManual.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- GUAN, Y. *et al.* Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 83, n. 3, p. 561–570, 2013. Doi: 10.1016/j.jvb.2013.09.003.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- LENT, R. W. Self-Efficacy in a Relational World: Social Cognitive Mechanisms of Adaptation and Development. **The**

**Counseling Psychologist**, Thousand Oaks, California, v. 44, n. 4, p. 573–594, 2016. Doi: 10.1177/0011000016638742

LENT, R. W.; BROWN, S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 60, n. 4, p. 557–568, 2013. Doi: 10.1037/a0033446

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 45, p. 79–122, 1994. Doi: 10.1006/jvbe.1994.1027

LIM, R. H.; LENT, R. W.; PENN, L. T. Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the social cognitive model of career self-management. **Journal of Counseling Psychology** Washington, v. 63, n. 5, p. 594–603, 2016. Doi: 10.1037/cou0000154

LIU, S.; HUANG, J. L.; WANG, M. Effectiveness of job search interventions: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 140, n. 4, p. 1009–1041, 2014. Doi: 10.1037/a0035923

MACIENTE, A. N. *et al.* A inserção de recém-graduados em engenharias, medicina e licenciaturas no mercado de trabalho formal. **Radar (IPEA)**, Brasília, v. 38, p. 7–22, 2015.

NG, T. W. H.; FELDMAN, D. C. The school-to-work transition: A role identity perspective. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 71, n. 1, 114-134, 2007. Doi: 10.1016/J.JVB.2007.04.004

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29–42, 2008. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016830004>. Acesso em 14 dez. 2021.

NUNES, M. F. O.; OLIVEIRA, T. F. A Autoeficácia: acreditar é preciso, mas fazer é primordial. *In*: SILVA, N.; FARSEN, T. C. (Org.). **Qualidades Psicológicas Positivas nas Organizações: Desenvolvimento, mensuração e gestão**. São Paulo: Vetor, 2018. p. 69–82.

PAJARES, F. **Overview of Social Cognitive Theory**. Local: Editora, 2002. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267–278, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 dez. 2021.

SAKS, A. M. Job search and the school-to-work transition. *In*: KLEHE, U. C.; VAN HOOFT, E. A. (Org.). **The Oxford Handbook of Job Loss and Job Search**. Oxford University Press, 2014. p. 379–400.

SAKS, A. M.; ZIKIC, J.; KOEN, J. Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 86, p. 104–114, 2015. Doi: 10.1016/j.jvb.2014.11.007.

SBICIGO, J. B. *et al.* Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 139–146, 2012. Disponível em: [Dialnet-PropriedadesPsicometricasDaEscalaDeAutoeficaciaGer-5163218.pdf](http://www.scielo.br/psico/pdf/psico.43.2.139.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

VIEIRA, D. A. **Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior**. [S./], Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323390405\\_Determinantes\\_e\\_Significados\\_do\\_ingresso\\_dos\\_jovens\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_Vozes\\_de\\_estudantes\\_e\\_agentes\\_do\\_contexto\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/323390405_Determinantes_e_Significados_do_ingresso_dos_jovens_no_Ensino_Superior_Vozes_de_estudantes_e_agentes_do_contexto_educativo). Acesso em: 14 dez. 2021.

VIEIRA, D. A.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. L. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 29–36, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

VIEIRA, D. A.; COIMBRA, J. L. Autoeficácia na transição para o trabalho. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Autoeficácia em diversos contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 25–58.

VIEIRA, D. A.; THEOTONIO, M. Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: Um estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 31–39, 2018. Doi: 1026707/1984-7270/2019v19n1p31.

**ESTUDAR PARA “SER  
ALGUÉM NA VIDA”?:  
REFLEXÕES SOBRE OS  
SENTIDOS DA FORMAÇÃO  
NO CAPITALISMO ATUAL**

**CAPÍTULO**

**3**



**THIAGO INGRASSIA PEREIRA**



## **ESTUDAR PARA “SER ALGUÉM NA VIDA”? REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO NO CAPITALISMO ATUAL**

Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Vale a pena estudar. Esse é o pressuposto dessa reflexão. Estudar é muito mais do que assistir aulas e “passar” de ano e muito mais do que o diploma. Certamente que ter aprovação e ter diploma não são coisas ruins e cumprem uma função interessante diante das demandas de nossa sociedade.

Contudo, a reflexão aqui proposta é voltada para a problematização do caráter instrumental e pragmático da formação humana. A provocação-chave pode ser escrita da seguinte forma: estude para “ser mais” e não para ter mais!

Para dar conta desse debate, iremos percorrer alguns dados e ideias. Nosso principal objetivo é pensar sobre a pergunta que está no título acima. Não esperem receitas, conselhos, dicas ou macetes. A vida é muito complexa e uma reflexão com base na Sociologia, que é a ciência que estuda a sociedade, busca uma compreensão crítica, rigorosa e sofisticada do mundo que vivemos e, muitas vezes, não entendemos.

Estando organizado em duas problematizações, este texto é um convite à reflexão. Todas e todos que lerem podem pensar diferente, tanto que, e isso é maravilhoso, pensem. Temos que defender a liberdade de pensamento e de escolha, por isso a democracia é um sistema político que precisa ser defendido em nosso país. Temos de ter o direito de debater, assumir posições e ter responsabilidade pública pelas nossas ações.

## PROBLEMATIZAÇÃO I: O QUE É “SER ALGUÉM” NA VIDA?

Vamos abrir o debate enfrentando logo uma das questões centrais propostas por essa reflexão. Interessante pensar a partir de um trecho da letra da música “O que é, o que é” (1982) de Gonzaguinha, que explora a problematização sobre a vida:

Sempre desejada  
Por mais que esteja errada  
Ninguém quer a morte  
Só saúde e sorte

O autor/artista argumenta que, diante de impasses sobre o significado da vida, fica “com a resposta das crianças” e, portanto, chega à conclusão da beleza da vida – É bonita, é bonita, é bonita! De fato, a vida é um grande desafio de prática

e de teoria. De prática, porque não há um manual com instruções de como viver. Portanto, temos um desafio de compreensão teórica dos significados desse período de tempo entre o nosso nascimento e nossa morte. A morte que ninguém quer, pois queremos saúde e sorte.

O que fazemos nesse breve intervalo de tempo de nossa vida? Diante de várias possibilidades de reflexão de cunho filosófico, religioso, psicanalítico etc, vamos nos deter na análise sociológica do que é ser gente. Assim, o ser “alguém na vida” será pensado em termos do que é ser gente.

Considerando os limites deste ensaio reflexivo, vamos considerar que todas e todos que são *homo sapiens sapiens* são gente. É uma definição bem ampla e inclusiva, pois consideramos que todas as pessoas, pela sua simples condição de existência, são gente, são alguém. Nessa compreensão inicial, a resposta à pergunta “o que é ser alguém na vida?” já estaria solucionada.

Contudo, sabemos que essa questão não é tão simples assim. Quem estudou um pouco de história deve lembrar que o processo colonial europeu (século XVI) considerava as pessoas “encontradas” nas “novas” terras que seriam dominadas como “não pessoas”, como animais puramente. Isso justificava, em certa medida, a exploração ou até mesmo a “salvação” desses “selvagens” que deveriam ser introduzidos na cultura humana – a europeia.

Na mesma linha, a história nos mostra que tivemos (e ainda temos!) diversas formas de escravidão. Ora, a escravidão deixa muito evidente uma certa compreensão do que é ser gente, criando diferentes lugares sociais. No Brasil, a escravidão negra foi extensa, violenta e explica muito de nossa desigualdade social nos dias de hoje.

Estamos percebendo que a ideia de que a simples existência já garantiria o reconhecimento da condição de “ser alguém” não é bem assim. A organização da sociedade em termos políticos, econômicos e culturais criou hierarquias entre as pessoas. O sociólogo Jessé Souza adverte: “No Ocidente, a ideia de superioridade está ligada ao espírito, enquanto a ideia de inferioridade está ligada ao corpo” (2020, p. 22).

Isso ajuda a entender a valorização relativa de certas posições, ocupações e lugares sociais. O espírito seria a dimensão intelectual, das ideias, das letras. Já o corpo estaria ligado à dimensão do trabalho, da força. Da mesma forma, a cultura e a erudição se identificariam como o espírito, ao passo que o sexo e a sensualidade seriam símbolos da vulgaridade do corpo.

Essas concepções foram disseminadas fortemente pela perspectiva religiosa do cristianismo, tanto católico romano como protestante. Certamente, o debate aqui não aponta para julgamentos de qualquer espécie e o credo deve ser de livre manifestação. Contudo, em termos sociológicos, sabemos que

a Reforma Protestante da Modernidade Ocidental foi fundamental para a afirmação de certos valores que até hoje conformam a nossa moral.

Os estudos do sociólogo clássico Max Weber (1987) apontam para a relação entre uma ética protestante e o que ele identificou como “espírito” do capitalismo. Vale destacar que o capitalismo é um sistema ou modo de produção baseado na relação entre capital e trabalho para a produção material e simbólica da vida. O que Max Weber percebeu com seus estudos científicos é que uma certa lógica construída pelos(as) protestantes contribuía com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente no incremento da valorização de certas condições, ações e pensamentos.

Partindo dos estudos de Weber, Jessé Souza (2018b) provoca o debate sobre desigualdade social e a construção da ideologia invisível do capitalismo. Invisível porque é naturalizada pelas pessoas que aprendem a (vi)ver de uma certa forma e não questionam, apenas tentam se adaptar a uma realidade que parece ser a única possível e, portanto, natural.

Porém, cabe à análise sociológica a desnaturalização da realidade social, mostrando as diferentes possibilidades de entendimento, bem como a origem e as relações que constituem os fenômenos sociais. Pela nossa condição de participantes da sociedade, muitas vezes não percebemos, sem o apoio teórico

e reflexivo, muitos aspectos e relações que geram nossas circunstâncias de vida.

Dessa forma, o “ser alguém” dentro do capitalismo moderno gera uma certa necessidade de cumprimento de algumas ações e procedimentos. Não é uma pessoa, empresa, governo ou instituição que sozinha teve o poder de determinar essas exigências sociais. Na verdade, é todo um complexo de relações de poder e disputas de interesse que gera, em determinada circunstância histórica, demandas que exercem pressão sobre as pessoas.

Dentro da perspectiva sociológica de Jessé Souza (2018a; 2017), encontramos sistematizadas algumas exigências para “ser alguém” dentro da sociedade capitalista. São elas:

- Autocontrole
- Disciplina
- Pensamento abstrato
- Pensamento prospectivo

Percebam que essas exigências se articulam e podem proporcionar a quem as cumpre uma posição social interessante. Mas, como não nascemos prontos(as) e acabados(as), como seremos capazes de adquirir esses princípios/habilidades/competências? Temos como pressuposto

que não há pessoas que “nasceram para fazer tal coisa”, que são “naturalmente” capazes e, por consequência, teriam pessoas naturalmente incapazes. Certamente, fatores de ordem biológica e geográfica podem influenciar a nossa trajetória de vida, mas, por outro lado, jamais a determinam.

Portanto, para “ser alguém” na vida, dentro da exigência social preponderante, precisamos nos construir, ou seja, temos que buscar nosso lugar por meio de algumas ações que nos formam dentro das demandas do sistema social. Aqui entra uma questão curiosa: já pensaram que as exigências sociais são iguais para todos e todas em cenário em que as possibilidades são muito desiguais?

Essa é uma questão fundamental. Todos e todas somos cobrados em contexto que não temos as mesmas oportunidades. Estamos tentando ser “alguém” muitas vezes no meio de “ninguém”, ao passo que algumas pessoas buscam igualmente ser “alguém” no meio de outros(as) “alguém”.

Vamos explicar isso junto com a análise sociológica de Pierre Bourdieu (2011). Esse professor francês nos ajuda a desnaturalizar a ideologia espontânea do capitalismo, ou seja, o conhecido “quem quer consegue”. Bourdieu mostra em seus estudos que a origem familiar tem um peso grande no destino social das pessoas. Dependendo da onde nascemos, nossa vida pode tomar certo rumo. Então, desde pequenos(as) somos estimulados(as) a certas situações, conhecemos um certo tipo

de vida, passamos a enxergar o mundo por meio de certos valores que nos são passados.

Portanto, vamos nos construindo a partir de certas possibilidades que são herdadas de nosso grupo familiar de referência. Essa herança não é apenas de bens materiais (casa, terra, empresa, dinheiro), mas, sobretudo, é de uma certa visão/ideia sobre o mundo, ou seja, os valores que vão nos constituir como pessoa. Percebam que essa importância da origem familiar não tem nada a ver com o “valor de sobrenomes” que é muito típico em nosso contexto social. Para além de uma questão de *status* social, o debate aponta para as probabilidades de inserção no sistema social, em outras palavras, para as possibilidades de sermos “alguém” na vida. Algumas pessoas vão apenas manter o que receberam e serão “alguém”, já outras terão de se mover, rompendo com o contexto de origem que, naturalmente, as fará “ninguém”.

Como estamos discutindo, esse “ser alguém” foi construído ao longo do tempo e pode ser visualizado por certos símbolos sociais. Esses símbolos são a parte mais visível e imediata de compreensão do “sucesso” de alguma pessoa, tendo em vista os valores sociais compartilhados que indicam o que é “ser alguém” e, por consequência, o que é “ser ninguém”. Estamos tratando de prestígio social e de reconhecimento, aspectos importantes que conformam o nosso lugar social em



uma sociedade desigual. São duas ordens de símbolos de distinção social:

- Bens materiais (casa, carro, roupas de marca etc)
- Bens simbólicos (lugar de moradia, diplomas escolares etc)

Assim, parece que somos induzidos(as) desde pequenos a valorizar essas dimensões para poder “ser alguém”. Essa construção dos nossos valores vem por meio de um processo intergeracional e tende, em perspectiva, a ser naturalizada, ou seja, a vida é assim. Temos de crescer, estudar, arrumar emprego ou montar um negócio, ganhar dinheiro, consumir, ter coisas, construir um patrimônio e, quando morrer, deixar algo para nossos(as) descendentes.

Essa rotina naturalizada permeia o nosso “ser alguém”, não é mesmo? Podemos considerar que é importante nos colocarmos nesse “jogo”, pois disso depende nossa qualidade de vida dentro do sistema social de nossa época histórica. Nosso debate aqui não despreza esse contexto, mas busca elementos de crítica para que possamos não apenas vivê-lo e reproduzi-lo de forma mecânica.

Por isso, a próxima problematização tratará do lugar da formação escolar nas exigências do capitalismo. Afinal, estudamos para “ser alguém”?

## PROBLEMATIZAÇÃO II: QUAIS OS SENTIDOS DE NOSSA FORMAÇÃO – PARA QUE ESTUDAR?

Se nós não nascemos prontos(as), a nossa construção é um processo contínuo. Assim, a formação das pessoas não é apenas experienciada nas instituições educacionais, mas, passando por elas, vai além delas. Todas e todos somos seres de cultura, seres que se educam nas práticas sociais. Cultura é entendida aqui como uma relação humana que envolve a própria criação do mundo material e simbólico. Por isso todas as pessoas são seres culturais, não apenas aqueles(as) que tiveram acesso à cultura letrada ou erudita, que é uma expressão possível da criatividade humana.

A palavra constrói o ser humano (DUNKER, 2020), já que somos seres de relações, que precisam do(a) outro(a) para ser “alguém”. Ninguém é alguém sozinho(a), pois sempre nossos lugares sociais são relativos, são mutáveis e estão em disputa. Aliás, a nossa construção cultural é muito mais perene do que os bens materiais que porventura adquirimos ao longo da vida. Nossa principal propriedade não são os bens que

ganhamos/compramos/temos, mas o que somos enquanto estamos vivendo.

A principal questão do nosso argumento é que o sistema capitalista construiu conhecimentos socialmente relevantes e reconhecidos, portanto, que gozam de legitimidade social. E o principal canal de (re)produção de conhecimentos legítimos são as instituições escolares. Portanto, o diploma é um traço de distinção social.

Ao longo do século XX a escola se massificou, ou seja, passou a ser parte da trajetória de vida de grande parte das pessoas. Certamente, isso não ocorre da mesma forma, pois sabemos que o acesso e a permanência das pessoas nas instituições educacionais é tão desigual como são as condições de vida. Dessa forma, a desigualdade social gera a desigualdade escolar.

Para enfrentar essa desigualdade escolar e considerando que anos de estudo são importantes para a colocação social das pessoas<sup>10</sup>, políticas públicas foram desenvolvidas tendo a escola pública como foco. Mais escolarização poderia representar melhor distribuição econômica e acesso também a bens culturais. Contudo, o problemático investimento na escola

---

<sup>10</sup> Conforme matéria do *Nexo Jornal*, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/11/30/A-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-anos-de-estudo-e-renda-no-Brasil>. Acesso em: 10 set. 2020.

pública (em todos os níveis, da creche à pós-graduação) fomenta um quadro desafiador em um país muito desigual.

Portanto, há uma relação entre estudo e trabalho/emprego e entre estudo e reconhecimento social, formando uma lógica instrumental, ou seja, estudamos para ganhar dinheiro e ter uma vida melhor, para “ser alguém”. Essa relação é mais evidente a partir do Ensino Médio, pois coincide com a entrada na adolescência e a passagem para a vida adulta em suas responsabilidades e demandas. Parece que estamos sempre tentando dar conta de muitas coisas e que sempre temos de pensar em nosso futuro (pensamento prospectivo), aguentando algumas obrigações para que possamos ter a recompensa esperada: “ser alguém” na vida.

Essa é uma lógica perversa que transforma a educação em um mecanismo, em um meio para atingirmos um determinado fim. Temos de suportar uma escola sem sentido, fazer provas, passar de ano, seguir estudando em curso técnico ou superior, de preferência fazer pós-graduação, porque tudo isso nos torna uma “mercadoria mais valiosa” no mercado.

Temos de dar satisfação à sociedade que nos cobra resultados, mesmo que não nos ofereça os meios para tal empreitada. E são curiosas algumas contradições desse processo. Ao mesmo tempo em que o estudo ainda parece ser legítimo em termos sociais, chega um determinado momento

que não podemos “só estudar”, ou seja, crescemos, somos adultos(as) e temos de trabalhar para ganhar dinheiro.

Como os diplomas escolares são uma forma potencial de ganhar dinheiro, mas não podemos deixar de trabalhar – por necessidade concreta ou por ideologia (o trabalho é um valor em si) – temos de nos desdobrar em trabalhar e estudar, principalmente se somos de famílias da classe trabalhadora (a maioria da população). E o nosso esforço será recompensado com um bom emprego e com um salário que vai nos permitir ter bens e símbolos de ostentação (*status*).

Se fosse sempre assim, hipoteticamente poderíamos até concordar com essa lógica, por mais opressora que seja. Porém, o concreto é que em nossa sociedade em transformação, com a informatização e com a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais (CATTANI, 2018), nem sempre o nosso esforço nos leva a um final “feliz”. Convivemos com desemprego estrutural, modificações culturais que alteram percepções e promovem conflitos (vide questões LGBTQI+, de gênero, étnicas) e uma insegurança e desilusão que aprofundam doenças psíquicas.

Estamos sempre competindo e parece que estamos continuamente em defasagem em relação ao que nos é cobrado. É um sentimento que mexe com nossa autoestima e potencializa conflitos conosco e com os(as) demais. Então, o sentido de

estudar para certos segmentos sociais é exatamente algo fora da formação em si: é apenas um meio, não um fim.

Estudamos e buscamos um diploma para poder ter algum reconhecimento (material e simbólico). Queremos ter algo fruto do nosso esforço, do nosso mérito. Isso é um valor que nos é ensinado e tendemos a reproduzir. Certamente, o mérito é uma iniciativa individual repleta de sentido e orientada por um fim, por um projeto. Todavia, diferente do que é divulgado e naturalizado, o mérito possui também uma dimensão social. Por isso, a meritocracia<sup>11</sup> em uma sociedade desigual é um potencial mecanismo de injustiça social.

Notem que um dos traços distintivos das classes médias e da elite é a capacidade de comprar o tempo livre para o estudo e formação continuada de seus filhos e de suas filhas. Sem a preocupação com o sustento material e com os afazeres domésticos, os (as) filhos(as) desses segmentos sociais têm vantagens relativas no cumprimento das exigências do sistema social. Isso não tira o mérito de jovens dessas classes sociais, mas conseguimos situar e relativizar seu “sucesso”.

O caso atual das diferentes ofertas de ensino remoto (via internet) durante a pandemia do novo coronavírus é muito

---

<sup>11</sup> Sobre esse assunto, sugiro o didático vídeo do biólogo Átila Iamarino, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YINTTVjBrY4&list=PLU6WL9E2gOnjwbt3oZCqdMdltsZTaKEXL&index=37>. Acesso em: 10 set. 2020.

sintomático de nossas desigualdades sociais. Dados divulgados esse ano pelo IBGE<sup>12</sup> relativos a 2018 mostram que 45,9 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, correspondendo a 25,3% da população com 10 anos ou mais de idade.

Por outro lado, a pesquisa TIC Educação 2019<sup>13</sup>, aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa. Nas escolas particulares, o índice é de 9%. Nessas condições, fica evidenciado que um programa de ensino via internet pode aprofundar a exclusão social, principalmente que a pandemia tem causado dificuldades econômicas e, sobretudo, de proteção à vida e o direito a um tratamento digno no sistema de saúde (SANTOS, 2020).

Dessa forma, mais do que uma adaptação às exigências sociais e mais do que uma formação para o emprego (que está em constante transformação), o estudo é um canal potente de transformação social pela dimensão cultural. A educação profissional e tecnológica não anda em separado dos fins da educação em uma dimensão emancipatória. No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS “está formalmente rejeitada uma educação de caráter adaptativo, prescritivo e

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 10 set. 2020.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao>. Acesso em: 10 set. 2020.

instrumental” (LOUSADA; FIGUEIREDO, 2013, p. 114). Nessa linha, pesquisadores(as) do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) destacam o Ensino Médio integrado dos Institutos Federais em relação ao projeto societário de desenvolvimento (FRIGOTTO, 2018).

Assim, sem desprezarmos a dimensão instrumental que é derivada da relação entre formação escolar (todos os níveis) e rendimentos médios, bem como dos diplomas serem bens simbólicos importantes em processos de mobilidade social ascendente, problematizamos a burocratização do estudo como meio para algo, diminuindo o sentido da formação para estudante e docentes.

Temos ciência dos problemas que as instituições de ensino apresentam quanto à didática e currículos, contudo, cabe destacarmos que as instituições não estão “engessadas”, pois estão em permanente processo de (re)planejamento. Em tese, o trabalho de uma instituição como o IFRS não é formar “apertadores(as) de parafusos”, até porque é falsa a separação absoluta entre formação técnica e política.

Entendemos a política como algo a mais do que partidos e outros canais de mediação, nos interessando pela dimensão do poder, da dominação e da escolha. Não somos neutros e neutras, somos seres de decisão, de ruptura, de ação. Por isso mesmo, negar a dimensão política é, em si, uma ação política. Não é por acaso que uma das principais políticas públicas para



a promoção dos direitos humanos e a cidadania é a educação pública (SILVA; PEREIRA, 2016).

A formação, pelo que vimos, pode ser um meio, mas deve ser vista como algo mais potente do que isso. Entender o mundo, refletir sobre os sentidos das relações, tomar consciência da realidade, não apenas viver, mas compreender os limites e possibilidades da minha trajetória individual em relação com o contexto social mais amplo, não é apenas assunto de quem estuda ciências humanas: é parte da construção cidadã de qualquer pessoa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio é uma provocação ao pensar, à reflexão e à cidadania. É uma contribuição ao pensamento livre e à democracia. Quanto mais conhecimento crítico, menos *fake news*, menos autoajuda, menos palestras motivacionais com *coaching*. Vivemos em um mundo com muita informação circulando e pouco conhecimento relativo sendo apropriado pelas pessoas em geral. Diante disso, qual o sentido de estudar? Para quê? O que é “ser alguém” na vida?

Reconhecendo as lacunas da própria natureza de um ensaio, procuramos tratar de questões que nos parecem importantes para situarmos estudantes e trabalhadores(as) da

educação neste contexto social desafiador. A Pandemia não criou, mas aprofundou nossa desigualdade social, deixou mais visível e nos provocou a repensar nossa vida diante de um vírus que mexeu com nossos planos, com nossa sociabilidade e nosso próprio futuro (mais) incerto.

Como fica pequena a vida apenas para ganhar dinheiro, não é mesmo? Considerar isso não significa uma atitude ingênua diante das exigências do sistema capitalista. Pelo contrário, problematizar verdades, discutir política, economia e cultura com propriedade nos capacita, nos torna mais fortes para o desafio da existência.

Por isso, esse texto se encaminha como começou: apostando na educação, na formação humana. Mas não em qualquer formação, não em qualquer escola, universidade e IF. Pelo contrário, nossa aposta na educação nos deixa comprometidos(as) com a qualidade, com a liberdade de aprender e ensinar e com o desenvolvimento das pessoas e comunidades.

“Ser alguém”, sempre com aspas nesse ensaio, deveria ser algo típico da existência humana, da afirmação do princípio da dignidade para todos e todas. Criar os(as) do bem e os(as) do mal, quem é gente ou não, é muito relativo e apenas contribui para a verticalização de nossa sociedade e para a permanente tensão social que não se resolve com armas para todo mundo,

mas com escola de qualidade para todo mundo, assim como oportunidades, saúde, lazer e o direito a ser feliz.

Estudar é tão grande, tão humano, que não cabe na estreiteza de um contrato de emprego, na compra de um produto ou na ostentação de algum bem. Pode passar por isso, mas talvez não precisasse ficar nessa dimensão que apequena a nossa experiência. A provocação é para que cada um e cada uma sejam mais, não tenham mais. A não ser que tenham mais vontade de aprender e de (se) conhecer. Isso é “ser alguém” na vida.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- CATTANI, Antonio David. **Ricos, pobres de ricos**. 2. ed. Porto Alegre: Marcavisual/Tomo Editorial, 2018.
- DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- GONZAGUINHA. O que é, o que é. *In*: **Caminhos do coração**, 1982.
- LOUSADA, Vinícius Lima; FIGUEIREDO, Amilton de Moura. A educação profissional e tecnológica como contramarcha. *In*: PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; ALVARENGA, Bruna Telmo (Org.). **Educação Popular e a pedagogia da contramarcha**. Passo Fundo: Méritos, 2013. p. 101-120.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018a.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país para além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018b.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

# A FORMAÇÃO CULTURAL E A EXPERIÊNCIA COM O TEMPO PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO COMO SEMIFORMAÇÃO

CAPÍTULO

4

GIOVANE RODRIGUES JARDIM  
CRISTIÉLE SANTOS DE SOUZA



# A FORMAÇÃO CULTURAL E A EXPERIÊNCIA COM O TEMPO PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO COMO SEMIFORMAÇÃO

Giovane Rodrigues Jardim – IFRS

Cristiéle Santos de Souza – UFPel

## INTRODUÇÃO

*“A reforma da consciência consiste apenas em despertar o mundo... do sonho de si mesmo”.*

(Carta de Karl Marx a Ruge, Kreuzenach, setembro de 1843)

Em sua maioria, os discursos sobre educação têm o olhar voltado para o futuro, para as benesses que uma boa educação pode oferecer para a vida em sociedade e para o desenvolvimento dos indivíduos em suas expectativas particulares, aquelas que povoam seus sonhos de sucesso pelo mérito e pela distinção intelectual. No entanto, autores como Theodor Adorno (1903-1969) chamam a atenção para o fato de que a educação, em termos de formação cultural, pode tanto ser um viés para a emancipação como um caminho para a barbárie. Nesse sentido, os bens culturais se colocam como entrepostos de processos educativos, mas também refletem as escolhas de uma sociedade de indivíduos semiformados.

Neste texto, propomos um olhar sobre a semiformação como resultado de processos educativos que têm conduzido seus indivíduos a um estado de heteronomia, portanto, impede que esses indivíduos tenham, verdadeiramente, uma experiência formativa. Da mesma forma, apresentamos discussões acerca do desenvolvimento da educação brasileira, bem como de diferentes correntes de pensamento dedicadas a refletir sobre a educação como algo que está além da instrumentalização e que se volta para a formação integral do humano.

Em um segundo momento, a noção de formação cultural como um processo de educação é posta em discussão no contexto da relação que estabelecemos com o tempo e com os bens culturais, os quais são compreendidos como parte do legado cultural resultante das experiências vividas por indivíduos e coletividades. O fenômeno do “presentismo” se coloca como um viés de interpretação das escolhas e expectativas que as coletividades demonstram em relação aos seus bens culturais, refletindo, assim, as consequências de uma semiformação ou de uma formação cultural desprovida de experiências formativas.

Mais do que propor alternativas para uma educação que conduza à emancipação e não à barbárie, o propósito deste texto é expor as contradições existentes na ideia de uma educação voltada para a distinção cultural ou para uma suposta preparação para o mundo do trabalho. Assim, o círculo vicioso



que tem início com uma educação voltada para a adaptação do indivíduo à sociedade, passando por uma ideia de erudição como forma de distinção e resultando em bens culturais pouco inclusivos e obsoletos, alimenta discursos de hierarquização cultural que integram discursos e políticas de educação. Se, como afirma Marx, no texto em epígrafe, a reforma da consciência resulta do ato de despertar o mundo do sonho de si mesmo, entendemos que a reforma da educação também se dá pelo despertar de um estado de semiformação.

## DA EDUCAÇÃO E DA SEMIFORMAÇÃO

A afirmação de que a semiformação<sup>14</sup> é um círculo vicioso, não enquanto um erro lógico, mas enquanto a relação entre a adaptação para a sociabilização e a sociedade adaptada, implica não apenas vislumbrar as possibilidades de uma formação para a imaginação, mas, sobretudo, reconhecer que o percurso histórico de nossa educação tem sido a heteronomia; uma educação limitada ao ajustamento dos sujeitos ao indivíduo, e deste ao mundo. A heteronomia, que em Immanuel Kant (1724-1804) é o oposto da autonomia, ou seja, a

---

<sup>14</sup> O termo *semiformação* (*Halbbildung*) está presente em Adorno e Horkheimer, desde a obra *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) e ele representa a formação na sociedade de massas, ou seja, a perpetuação do seu princípio moral como princípio de realidade.

incapacidade de ditar regras a si mesmo (KANT, 1985), representa, para a Teoria Crítica da Sociedade, uma espécie de “falsa consciência”; nos termos de Theodor Adorno, trata-se de um indivíduo não emancipado, incapaz de decisões conscientes e diversas da coletividade a que está identificado, incapaz de pensar em relação à realidade e ao conteúdo. Da mesma forma, Herbert Marcuse (1898-1979) chamou esse processo de “pensamento unidimensional” (MARCUSE, 2015), ao passo que Max Horkheimer (1895-1973) nomeou de “razão instrumental” (HORKHEIMER, 2015). Nessa perspectiva, a semiformação ampara-se em uma impossibilidade para experiências formativas, e esta resulta e também dá causa a uma sociedade semiformada que obscurece tudo, para a tudo convencer, tornando possível a barbárie<sup>15</sup> no mundo humano.

O século XX foi fundamental, no Brasil, para a ampliação do acesso da população às instituições formais de educação. Os dados sobre o analfabetismo possibilitam refletir sobre esse acesso, sendo que, pelos dados do IBGE, em 1940, tínhamos 56% da população analfabeta, em contraposição aos 13,6% no ano 2000. Contudo, o acesso à instituição não significou a permanência, tampouco o êxito, bem como os índices de alfabetização não revelam outras conexões, como o fenômeno

---

<sup>15</sup> Para Adorno, a “barbárie” é a falta de civilidade, do viver de forma ordenada e humana. A barbárie é uma situação contrária a um estado verdadeiramente humano, uma regressão, um retorno a uma situação menos humana, menos “civilizada”, organizada.

no analfabetismo funcional do alfabetizado, ou seja, sua não capacidade de interpretação, de compreensão, de leitura do mundo no escrito e do escrito no mundo, como enfatizou Paulo Freire (1996).

Tanto em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) como também em outras obras do autor, o patrono da educação brasileira destaca a relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, ao passo que há uma conexão entre o ato de ler e tudo que dele resulta, como a interpretação, a escrita, a contação, o aumento dos conhecimentos que já se tem, o conhecimento do que ainda não se conhece, para melhor entender o que acontece na realidade. O que Paulo Freire (1996) nos testemunhou é que não basta a alfabetização, é imprescindível a pós-alfabetização, ou seja, um ambiente cultural que potencialize nossa faculdade mental criadora de compreensão e de imaginação. É desse modo que podemos compreender o sentido e a relação de sua alfabetização com o que ele chamou de psicanálise histórico-político-social, ou seja, a compreensão em nossa inconcretude da possibilidade de ação, de reflexão, de compreensão de si na dinâmica histórica. Paulo Freire, assim como Adorno, possibilitou-nos pensar que, para além da educação enquanto orientação no mundo – instrumentalização –, precisamos de uma educação integral do humano, de experiências formativas de humanização do mundo.

Existem diversas tradições de pensamento e de concepções sobre o que é educação. Uma dessas, o inverso do que estamos tratando, parece melhor fundamentada, pode ser depreendida da concepção de educação como humanização, e pertence a Max Scheler (1874-1928). Para Scheler (1986), a educação está relacionada não à instrução, mas à cultura enquanto formação do saber, das essências e do espírito; nesse sentido, seu propósito é tornar-se homem. Adorno compartilha com Scheler uma perspectiva da educação enquanto formação cultural (*Bildung*) que não exclui a necessidade da transmissão de conhecimentos úteis ou do ajustamento à vida em sociedade, não se limitando a isso, tampouco tendo, nisso, a resposta para a questão fundamental sobre o porquê da educação.

A semiformação, por sua vez, é o resultado de um processo formativo que impossibilita experiências de tornar-se humano, pois desumaniza o indivíduo e o transforma em um ser vivo adaptado nos termos de um ajustamento à realidade social repressora de suas próprias potencialidades. Nesse sentido, Adorno (2006, p. 148) enfatiza que “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos às experiências formativas, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada que é preciso se opor”.

O declínio da experiência está intrinsecamente articulado ao problema da semiformação, de forma que, uma educação

que separa o conceito e a intuição sensível, em descrédito da segunda, compromete a constituição da subjetividade, pois o semiformado é excluído do acesso à cultura ao mesmo tempo em que é submetido a ela. Suas necessidades, intelectuais e do espírito, são substituídas pela indústria cultural<sup>16</sup> pelo seu consumo de bens culturais ao mesmo tempo em que se “apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” (ADORNO, 2005, p. 16). A indústria cultural transforma tudo em produtos úteis, imediatos, em processos de reificação, coisificação, identificação e alienação dos sujeitos em relação a si mesmos, aos outros e ao mundo. Ao identificar o bem cultural a uma utilidade, lhe é acrescentado um certo prazo de validade, ou seja, perdura enquanto for útil, enquanto não possibilitar a contradição, o juízo e a ação. Nesse contexto, até mesmo o que garante sentido de continuidade e tradição, isto é, memória e identidade passam a ser vistos como bens de consumo; portanto, deturpa-se a ideia que se tem da relação que uma coletividade tem com o tempo.

Na semiformação, o esclarecimento, que seria a consciência de si, é transformado em uma “falsa consciência” ou uma “consciência feliz” em que a tal camada estereotipada entre

---

<sup>16</sup> O termo *Kulturindustrie* – literalmente traduzido como “indústria cultural” – foi cunhado por Adorno e Horkheimer (2006), e empregado, primeiramente, em um capítulo da obra *Dialética do Esclarecimento*. Essa expressão adquire maior significado na crítica de Adorno à arte transformada em mercadoria na sociedade de consumo e por meio dela, à introjeção social de novas necessidades ao homem em detrimento de suas necessidades fundamentais.

o sujeito e o objeto permite uma experiência meramente positiva resultante do consumo dos bens culturais. Nesse sentido, para Adorno (2006), a Indústria Cultural e a semiformação não são simplesmente o resultado de um processo, mas o próprio conceito político e ético embasado no processo produtivo, e o outro, a base social de uma estrutura de dominação. A incapacidade para experiências formativas é a característica da semiformação, assim como o imediatismo, a fragmentação da racionalidade formal coisificada, e da identidade do particular pelo geral.

A precarização das instituições formais de educação pública no Brasil, a desvalorização dos profissionais da educação, dentre outros sintomas, possibilitam-nos dizer que a escola e seu modelo de educação estão em crise no país. Essa crise poderia estar correlacionada ao conflito de interesses político-partidários, à não continuidade de projetos educacionais como políticas de Estado, bem como à não compreensão por parte da sociedade do papel da escola e dos educadores no processo de ensino e aprendizagem das novas gerações. Entretanto, Adorno contribui com o texto *Teoria da Semicultura* para que reflitamos essa crise como sintoma de uma crise mais profunda, não apenas da formação formal, mas do colapso da formação cultural. Esta abordagem, já presente em *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) e nas reflexões reunidas em *Educação e Emancipação* (ADORNO,

2006), dentre outras, possibilita-nos uma hodierna digressão para estabelecer a relação daqueles sintomas com os quais iniciamos este parágrafo, com a desvalorização do conhecimento científico, com o ataque à atividade dos intelectuais e artistas, enfim, com o negacionismo e a falsa consciência da soberania do indivíduo em uma realidade que ruiu frente ao sofrimento humano e as centenas de milhares de mortes. Adorno vivia às sombras da frieza e da acomodação, as quais tornaram possível os campos de concentração e de extermínio; nós vivemos às sombras da frieza e da acomodação que impossibilitam o enfrentamento racional à pandemia de COVID-19.

Se a escola e a universidade não são instituições apartadas da sociedade e, dessa forma, imunes às suas contradições, também não são, simplesmente, seu espelho. Há inúmeras experiências da transformação dessas instituições em meras reprodutoras do sistema capitalista, da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, do contributo do Estado para com a iniciativa privada. Muitas dessas, mascaradas sob o *slogan* de preparar para o “mundo do trabalho”, com ênfase em preparar forças produtivas, inserindo o processo formal de ensino-aprendizagem em uma lógica instrumental, adaptativa, de submissão ao progresso das forças materiais de produção. Entretanto, isso não basta, a formação, nessa perspectiva, é apenas uma semiformação do sujeito,

*continuum* da sua semiformação no âmbito não formal, como da família e, de forma mais ampla, da semicultura. Contudo, também há experiências de educação para a imaginação, para a autonomia, e se estas não possuem o potencial para a transformação da sociedade, ao menos devemos prestar atenção em sua capacidade de “vacinar” sujeitos.

Ao considerar os tabus, os dilemas e as dificuldades da educação com uma perspectiva mais abrangente de formação humana integral em sua dimensão cultural, Adorno desloca essa questão da centralidade em análises de modelos pedagógicos ou de práticas específicas que tomaram o centro dos debates e das instituições educacionais. A educação, em sua dimensão cultural, em uma realidade de impossibilidades do humano para experiências formativas, não é um problema meramente da escola, do museu, da família, etc. Trata-se da dialética entre a semicultura e a semiformação, que mantém o *continuum* da vida biológica em um processo de adaptação, submissão, e identificação do indivíduo com o todo, de sua menoridade de heteronomia em sua “falsa consciência”, ou seja, a simples aceitação da camada estereotipada como realidade.

Assim como Adorno, compreendemos que a tarefa da educação muda historicamente. Aproximando-se da reflexão de Kant (1985) no texto *O que é isso esclarecimento*, Adorno apresenta a perspectiva de uma educação enquanto recapacitação para experiências formativas, para a criatividade



e a imaginação, enfim, para a espontaneidade da ação e do pensamento. Ele enfatiza a necessidade de uma “educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade neste momento de conformismo onipresente muito mais com a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2006, p. 144).

Nessa perspectiva, a tarefa da educação frente à semiformação é a recapacitação para experiências formativas, para a superação da menoridade autoimposta, é um percurso de imaginação e de espontaneidade para a autonomia, para a emancipação em relação à sociedade, como possibilidade de uma sociedade emancipada.

## DA FORMAÇÃO CULTURAL E DA EXPERIÊNCIA COM O TEMPO

Se o que limita o nosso estar no mundo são as experiências que vivenciamos de forma autônoma ou não, os lugares e legados sobre os quais construímos nossos discursos de memória são vestígios dessas experiências. No mesmo sentido, os vínculos que estabelecemos com esses lugares e legados acabam por mediar a nossa relação com o mundo. Diante dessa constatação, é possível questionar se uma sociedade, cuja experiência formativa é impossibilitada por um

estado de heteronomia, expressa as suas noções de passado, presente e futuro de forma autônoma, fazendo dos seus lugares de memória<sup>17</sup>, espaços de formação cultural?

Como já tratamos no tópico anterior, a noção de educação compartilhada por Adorno e Scheler, isto é, uma formação cultural ampla, que considera a influência das diferentes realidades extrapedagógicas sobre os indivíduos com o propósito da emancipação, não é o modelo vencedor no intrincado conjunto de políticas que regem a educação brasileira. O que se observa, na atual crise da educação, é que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2005, p. 2).

Desse modo, os produtos da cultura refletem a ausência de autonomia, o que faz com que o indivíduo se prenda a “elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2005, p. 2). De acordo com o autor, para que seja possível pensar a formação cultural por essa perspectiva, é preciso que a ideia de cultura não seja sacralizada, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO,

---

<sup>17</sup> A expressão “Lugares de Memória” é tomada, aqui, no sentido atribuído por Pierre Nora, segundo o qual “If the expression *lieu de memoire* must have an official definition, it should be this: a *lieu de memoire* is any significant entity, whether material or nonmaterial in nature, which by dint of human will or the work of time has become a symbolic element of the memorial heritage of any community.” (NORA, 1997, p. XVII)

2005, p. 2). Assim, é preciso compreender que a cultura remete tanto à coletividade que a produz, quanto pode intermediar o seu processo de semiformação. A cultura, portanto, não pode ser pensada como sinônimo de erudição, e seus produtos, nomeadamente conhecidos como bens culturais, não podem ser elementos de distinção; não no sentido de identidade, mas de uma hierarquia cultural que resulta da transformação da cultura em mercadoria no contexto da indústria cultural.

De modo mais ou menos direto, os bens culturais são resultado do exercício da memória e representam diferentes narrativas sobre o passado, expõem as relações de poder no presente e as expectativas que uma coletividade e seus indivíduos elaboram sobre o futuro. Nesse sentido, podem ser pensados como mediadores nos processos de formação cultural, e também como produtos de uma sociedade semiformada. Sendo assim, se os bens culturais forem tomados apenas como bens, no sentido isolado, alheios às coisas humanas, não passarão de produtos da semicultura.

Dentre os bens culturais, pensados como “a humanidade e tudo que lhe for inerente” (ADORNO, 2005, p. 3), estão aqueles que remetem diretamente a nossa relação com o tempo e que, por isso, têm certa função pedagógica, no sentido de trazer, pelo exemplo, as noções de origem, tradição, identidade, dentre outras. Para esses bens culturais, construímos categorias e nomenclaturas específicas, como Patrimônio Cultural e

Monumento Histórico ou, ainda, criamos lugares de salvaguarda, como museus, bibliotecas, memoriais e arquivos para eles. O modo como uma coletividade se relaciona com esses bens culturais pode ser um demonstrativo de sua formação cultural, tanto no sentido de reconhecer, nesses bens, um modo de adaptar-se à cultura estabelecida, reforçando a estrutura de dominação, cuja semiformação é a base, como no sentido de buscar um viés de reconhecimento e identidade, diante da homogeneização cultural.

Cabe ressaltar, contudo, que a relação estabelecida entre as coletividades e seus bens culturais tem apresentado mudanças significativas nos últimos anos, fazendo com que questões como a representatividade histórica e o direito à memória tenham figurado na ordem do dia. Dentre as muitas correntes teóricas que buscam compreender essa relação, uma delas nos parece elucidativa, trata-se do “presentismo”.

De acordo com François Hartog (2015, p. 11), as últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI assistiram à consolidação de um fenômeno, nomeado por ele como “presentismo”, um fenômeno “da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo”. O autor refere-se à relação que as sociedades ocidentais estabeleceram com o tempo, mais precisamente, ao modo como passaram a viver e a representar as suas noções de passado, presente e futuro, caracteristicamente marcados pela busca do ganho imediato e

pela efemeridade das relações entre as pessoas e delas com os seus lugares de memória.

Para Hartog (2015), a observação desse estado de coisas parte do pressuposto de que existe uma ordem do tempo e que esta varia de acordo com diferentes épocas e lugares, isto é, só seria possível falar de uma sociedade do presentismo se pensássemos as relações contextuais que a envolvem. De acordo com esse princípio, os homens e mulheres que viveram em determinadas épocas teriam tido suas ações conduzidas por uma ordem imperiosa onde “as relações que uma sociedade estabelece com o tempo parecem ser, de fato, pouco discutíveis ou quase nada negociáveis” (HARTOG, 2015, p. 17). Entretanto, não significa dizer que não haja resistência e até mesmo o rompimento dessa ordem, o que se mostra difícil em uma sociedade da heteronomia, uma vez que a relação com o tempo é apenas uma das instâncias de controle sob as quais são construídas as relações dos homens entre si e com o lugar onde vivem.

Sob a ótica do presentismo é possível compreender a busca cada vez maior por lugares e representações da memória social. Assim, museus, monumentos, nomes de praças e ruas passam a ocupar o lugar das discussões sobre representatividade e direito à memória. O que, a um primeiro olhar, pode parecer uma busca pelo passado, é, com frequência, uma busca por reconhecimento, uma forma de existir na

homogeneização da sociedade de massas e semiformada, cuja busca identitária pode ser tanto uma forma de adaptação à sociedade como uma forma de resistência à ela. Mas em que medida essas reflexões integram uma discussão sobre educação? Como é possível pensar a educação pelo viés da relação que estabelecemos com o tempo?

Para Adorno (2005), a formação cultural, portanto, a educação vista para além das instituições escolares, não é uma invariante, ela acompanha as transformações de época para época. Nas palavras do autor:

O conceito de formação se emancipou com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o fidalgo e o gentleman, e especialmente a antiga erudição teológica, se despiram de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e se emanciparam das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnadas (ADORNO, 2005, p. 4).

Nessa perspectiva, o instrumento pensado por Hartog (2015) para estudar o fenômeno do presentismo, isto é, os Regimes de Historicidade, também pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de formação cultural, bem como dos seus efeitos refletidos historicamente. Nesse sentido, é possível procurar respostas para a pergunta colocada por Adorno (2006, p. 15) em *Educação e Emancipação*, qual seja: “Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?”. A formação

cultural, como um processo de educação, nem sempre resulta em emancipação; quando tomada como ilustração e apartada das coisas humanas, ela pode resultar na barbárie.

Nesse sentido, o fenômeno do presentismo pode ser visto como um sintoma de uma formação cultural que não tem conduzido à emancipação, mas tem acompanhado o fluxo da coisificação da cultura promovido pela Indústria Cultural que, por sua vez, encontra sustentação em uma sociedade de indivíduos semiformados. Nesse contexto, a busca por lugares e legados do passado está impregnada pelo imediatismo e pela estagnação das demandas do presente, tais como o progresso, a meritocracia e a distinção econômico-social pela cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso a que nos propomos para pensar a formação cultural e a experiência com o tempo para além da educação como semiformação, implicou no delineamento da temática desse fenômeno contemporâneo de inaptidão para experiências, para além de uma camada estereotipada. Essa incapacidade humana para experiências formativas faz premente uma educação que recapacite para essa capacidade, que reestabeleça a relação entre razão e sensibilidade, pensamento e imaginação, e mesmo que a ideia de uma

educação para a emancipação pareça utópica ou idealista, que potencialize o desajustamento e não a submissão, o pensar por si próprio, e não a partir da identificação ao todo, que seja possível enquanto resistência e não como adaptação.

Este percurso, contudo, não nos autoriza a pensar a educação como uma realidade apartada e/ou não relacionada com a sociedade de massas em que está inserida, com os ditames de sua indústria cultural, e sua realização enquanto semicultura. A relação entre semicultura e semiformação permite-nos compreender que a centralidade em reflexões e organizações de currículos e de enfrentamentos pedagógicos ao problema da formação das novas gerações esbarra, não em consequências, mas na própria concepção da educação como semiformação. Então, se pensarmos no seguinte exemplo: um passeio ou uma viagem proposta por uma escola poderia ser o mecanismo de compreensão de epistemologias, culturas e visões diversas de mundo, mas, se o acontecimento for inapto para experiências formativas, significará que entre o sujeito e o objeto a ser experienciado existe uma camada consciente ou inconsciente estereotipada. Isso exemplifica que o passeio ou a viagem significarão não somente a experiência semiformativa do outro como um idêntico a mim, mas também o reforço da minha escola, da minha cidade, como melhor que as outras, porque fiz o passeio ou a viagem, etc. O resultado da semiformação é a heteronomia, não a autonomia, a adaptação e não a imaginação.



Nem mesmo enquanto instrumentalização, ou mera inserção no “mundo do trabalho” a semiformação é vantajosa, uma vez que não desenvolve as potencialidades, apenas as dirige para o progresso das forças materiais de produção, coisificando a sua existência, reificando o tempo, alienando o humano.

A relação entre formação cultural e a experiência com o tempo possibilitou-nos, ainda, situar a crise na educação brasileira não apenas como uma falência das suas instituições formais de educação, mas, sobretudo, da educação como semiformação em uma sociedade de semicultura, sob os ditames da sua Indústria Cultural. A inaptidão para experiências formativas em nossa sociedade não se relaciona com a faculdade humana de classificação, inferência e dedução, mas sim com o estabelecimento de seu funcionamento mecânico, não relacionado com meios e fins – racionalidade instrumental. Nesse contexto, a crise na educação brasileira pode ser pensada, como também outras de nossas crises, não como a consequência da semiformação ou da semicultura, mas como parte intrínseca dela, enquanto uma educação que, em detrimento das potencialidades humanas e de sua fluidez, atua na submissão destas a uma racionalidade de dominação dos indivíduos, da relação entre eles e deles com a natureza.

Na semicultura, os bens culturais são escolhidos para reforçar a ordem estabelecida, assim como a educação é instrumentalizada para a adaptação e a submissão dos novos

seres a esta dada ordem de coisas; assim, a semiformação torna o sujeito inapto para experiências formativas, ao passo que essa inaptidão para experiências formativas torna a educação em preparação para a heteronomia, para a incapacidade de juízos por si.

Ao pensar na educação como formação cultural a partir da temática da semiformação de Adorno e da aproximação como a temática do presentismo de Hartog, foi possível compreender a importância de se pensar o conceito de cultura e de suas relações como o tempo, compreendendo que os bens culturais estão relacionados com o processo de educação. Assim como existem práticas pedagógicas de resistência e ou de adaptação, também existem as relações com os bens culturais que podem significar reivindicações de subjetividades e de resistência a uma compulsão à identidade e, inclusive, também podem revelar processos de acomodação, de comodismo de adaptação. Nesse sentido, o “presentismo” enquanto estagnação de um presente não só representa, ele é uma inaptidão para a compreensão do presente como um “entre o passado e o futuro”, sobretudo da experiência do tempo presente, não como resultado lógico ou natural, mas como “espaço entre” para o pensamento, a ação e sua imprevisibilidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. *In*: ADORNO, Theodor. **Primeira Versão**. Porto Velho: Ed. Universidade Federal de Rondônia, 2005. p. 2-19.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: UNESP, 2015.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

NORA, Pierre. **Realms of Memory**: The construction of the french past. New York: Columbia University Press, 1997.

SCHELER, Max. **Visão filosófica do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

# COMO O CÉREBRO APRENDE?

**CAPÍTULO**

**5**

**HIAGO MURILO DE MELO  
ANA CRISTINA DE BEM ALVES**



## COMO O CÉREBRO APRENDE?

Hiago Murilo de Melo – UFSC  
Ana Cristina de Bem Alves – UFSC

### INTRODUÇÃO

Ao nascer, possuímos pouco conhecimento sobre o mundo. A existência de reflexos inatos garante a nossa sobrevivência. Os reflexos inatos garantem a nossa sobrevivência por algum tempo, mas, a cada dia que passa, novas experiências vão acontecendo, e com isso o nosso organismo deve se preparar para atender a demandas cada vez mais complexas por meio da aprendizagem. A todo o momento novas responsabilidades são exigidas para fomentar nossa independência em tarefas diárias e, aos poucos, aquele bebê que sabia apenas chorar dá os seus primeiros passos, fala as primeiras palavras e abre um leque de possibilidades para se desenvolver (RUGGIERO *et al.*, 2011).

Nossa capacidade de aprendizagem é a porta de entrada para que novas informações possam ser incorporadas em nosso organismo. O bom funcionamento da nossa capacidade de aprendizagem é capaz de proporcionar a criação de habilidades incríveis, mas o seu mau funcionamento pode trazer prejuízos

ao indivíduo, já que a maioria das atividades sociais, acadêmicas e motoras depende de um bom processo de aprendizagem (RAMOS; MELO, 2016). Por ser um processo que possui papel crucial no desenvolvimento saudável de um indivíduo, muitos cientistas se interessaram pelo estudo dos processos de aprendizagem. Dentre as áreas da ciência que apresentaram contribuições significativas no estudo da aprendizagem, destacam-se a psicologia, a fisiologia e a neurociência. A intenção deste capítulo é apresentar ao leitor os mecanismos neurobiológicos da formação de uma memória de forma acessível.

## APRENDIZAGEM E MEMÓRIA

Será que aprendizagem é sinônimo de memória? Iván Izquierdo, cientista pioneiro no estudo dos mecanismos moleculares de aprendizagem e memória no Brasil, denomina memória como a **aquisição**, **consolidação** e **evocação** de informações no sistema nervoso central (IZQUIERDO, 2018). Sendo assim, a memória não é somente um processo, mas sim, um conjunto de fases nas quais as informações são aperfeiçoadas, armazenadas e resgatadas no sistema nervoso central. A área da neuropsicologia clínica e neurociência experimental apresentou contribuições importantes na área da

memória, dentre elas destacam-se a descoberta dos mecanismos neurobiológicos das etapas temporais da formação de memórias e a existência de diversos tipos de memória de acordo com as características da informação que é armazenada. Mas, antes de nos aprofundarmos nesses conceitos, é importante conhecer um pouco mais sobre as fases de formação de uma memória.

A fase de **aquisição** é a primeira etapa da formação de uma memória, que também pode ser chamada de **aprendizagem**. O processo de aquisição ocorre durante uma experiência ou vivência que proporciona a entrada das informações do mundo exterior no sistema nervoso central. Como exemplos da aquisição podemos pensar no momento da leitura de um livro, escutar um segredo de uma pessoa, dentre outras situações de apresentação de informações. No momento da aquisição há fatores ambientais que interferem na qualidade da aquisição da informação, dentre eles, destacam-se o nível de alerta, estado emocional e o uso de drogas psicotrópicas. É importante saber que durante a fase de aquisição as informações estão lábeis, ou seja, as informações que estão sendo adquiridas são passíveis de modificação (IZQUIERDO; FURINI; MYSKIW, 2016; IZQUIERDO, 2018).

A segunda fase da formação de uma memória é denominada **consolidação**. O processo de consolidação está relacionado com o armazenamento e a incorporação das



informações adquiridas no sistema nervoso central. A duração da fase de consolidação é em torno de 12 a 24 horas e durante este período as informações que estão sendo armazenadas também sofrem influência de fatores ambientais, dentre eles, destacam-se a qualidade do sono, estado emocional e uso de drogas psicotrópicas. Diferentemente da fase de aquisição, durante o processo de consolidação as informações não estão mais lábeis, ou seja, não podem mais ser modificadas (IZQUIERDO; FURINI; MYSKIW, 2016; IZQUIERDO, 2018).

A fase de **evocação** é a etapa final da formação de uma memória. O processo de evocação está relacionado à recuperação da informação que foi incorporada no sistema nervoso central. Nessa fase, as informações que foram adequadamente adquiridas e consolidadas podem ser acessadas por meio da recuperação da informação. É importante ressaltar que apenas por meio da evocação as informações podem se tornar lábeis novamente, ou seja, é a evocação das memórias que faz uma informação ser passível de modificação outra vez. Assim como nas demais etapas da formação de uma memória, a evocação também sofre influência ambiental do nível de alerta, estado emocional e uso de drogas psicotrópicas. Durante o processo de evocação, a informação recuperada pode ser modificada por meio do processo de **reconsolidação** ou **extinção**. A reconsolidação representa o fortalecimento ou enfraquecimento da memória evocada,

enquanto a extinção representa a formação de uma nova memória que inibe a informação evocada. Sempre que há a evocação de uma informação, ela se torna lábil e passível de reconsolidação ou extinção (IZQUIERDO; FURINI; MYSKIW, 2016; IZQUIERDO, 2018).

Por enquanto falamos apenas sobre a formação de uma memória, mas será que esquecer é sempre ruim? Não necessariamente. O esquecimento faz parte de uma memória saudável. O nosso cérebro possui um limite de informações que pode armazenar. É normal esquecer certas memórias para dar lugar a novas informações. Esse processo pode ser compreendido como uma “especialização” do cérebro para as informações que são utilizadas com maior frequência. Sendo assim, o processo de esquecimento só se torna ruim quando traz prejuízo ou sofrimento no desenvolvimento pessoal, profissional ou social. Na mídia, é comum associarem prejuízos de memória a diversos distúrbios neurológicos (como, por exemplo, a doença de Alzheimer). Porém, como vimos anteriormente, cada etapa da formação de memória é influenciável por diversos fatores ambientais. Então, antes de ficar preocupado com sua capacidade de memória, verifique se você possui excesso de fontes estressoras, apresenta boa qualidade de sono, dentre outras características importantes para garantir que a informação passe pelas etapas de aquisição, consolidação e evocação de forma adequada (IZQUIERDO, 2018).

## DIVISÃO TEMPORAL E FUNCIONAL DA FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS

Como vimos anteriormente, as memórias podem ser classificadas de acordo com o conteúdo e o tempo de armazenamento da informação. A divisão das memórias de acordo com o conteúdo armazenado também pode ser chamada de divisão funcional da memória. Existe uma divisão geral das memórias em implícitas e explícitas (LOMBROSO, 2004; SÁ; MEDALHA, 2001).

**Memórias implícitas** são memórias cujos processos de aquisição e evocação ocorrem de forma inconsciente. Geralmente, se há alguma informação que você não sabe explicar muito bem como aprendeu ou como conseguiu recuperar aquela informação, ela é uma memória implícita. As memórias implícitas podem ser subdivididas em quatro categorias: 1) memória associativa, informação resultante do pareamento de um estímulo condicionado com um estímulo não-condicionado (um exemplo clássico é o experimento de condicionamento respondente realizado por Pavlov); 2) memórias de procedimento, informações correspondentes ao processo de aprendizagem de habilidades motoras automatizadas (um exemplo é o processo de aprendizagem de andar de bicicleta ou dirigir automóveis); 3) memória mediada

por dicas, informação que é evocada por meio de dicas (um exemplo é a adivinhação de uma palavra visualizando apenas algumas letras); 4) memória não-associativa, informações resultantes do disparo automatizado de circuitos neurais (como exemplo temos o reflexo medular de extensão da perna durante o estímulo na patela) (LOMBROSO, 2004; SÁ; MEDALHA, 2001).

**Memórias explícitas** são memórias cujos processos de aquisição e evocação ocorrem de forma consciente. As memórias explícitas podem ser subdivididas em duas categorias de acordo com o tipo de informação que é armazenada: 1) memória semântica, informações sobre um conhecimento geral compartilhado por um grupo de pessoas (saber que a cor do céu é azul é um exemplo de memória semântica); 2) memória episódica, informações sobre um conhecimento específico vivenciado por um indivíduo (como exemplo temos fatos importantes da nossa vida, como uma data de aniversário ou momentos especiais da sua vida). Embora todas sejam “memórias” cada tipo de memória possui regiões do cérebro e processos fisiológicos diferenciados para sua aquisição, consolidação e evocação. Sendo assim, doenças neurológicas adquiridas por lesões cerebrais podem prejudicar a formação de tipos específicos de memórias, mas não todos os processos de aprendizagem (de acordo com as regiões do cérebro que foram lesionadas) (LOMBROSO, 2004; SÁ; MEDALHA, 2001).

A divisão das memórias de acordo com o tempo de armazenamento da informação também pode ser chamada de divisão temporal da memória. De forma geral, existem três subcategorias para classificarmos as memórias de acordo com a divisão temporal: 1) memória de trabalho; 2) memória de curto prazo; 3) memória de longo prazo. A **memória de trabalho** tem duração de segundos. Não requer a síntese de proteínas. Não gera mudanças estruturais no sistema nervoso. Esta memória corresponde ao processo de reverberação de circuitos neuronais, e tem a função de armazenar uma informação brevemente para que seja utilizada por funções cognitivas superiores. Já a **memória de curto prazo** tem a duração de minutos ou horas. Também não requer síntese de proteínas e não gera mudanças estruturais no sistema nervoso. Essa memória corresponde a fase inicial dos processos de plasticidade sináptica, mudanças de pouca duração na probabilidade de abertura dos receptores. A memória de curto prazo tem a função de armazenar uma informação por um tempo maior do que a memória de trabalho com o objetivo de selecionar informações com potencial para o armazenamento de longo prazo. A **memória de longo prazo** tem a duração de dias ou semanas, requer síntese de proteínas e gera mudanças estruturais no sistema nervoso. Esta memória está relacionada ao processo final da plasticidade sináptica, correspondente ao crescimento de novos espinhos dendríticos para estabilizar as alterações de eficiência sináptica.

A memória de longo prazo tem a função de armazenar uma informação por um tempo longo a fim de utilizar as informações futuramente (IZQUIERDO *et al.*, 1999, 2013; IZQUIERDO; FURINI; MYSKIW, 2016; IZQUIERDO, 2018).

## MECANISMOS NEUROBIOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE UMA MEMÓRIA

A primeira hipótese de alterações celulares subjacentes à formação de memórias foi proposta por Donald Hebb, em seu livro (1949) “A organização do comportamento” (do inglês, *Organization of Behavior*). Em seu livro, ele defendeu a tese de que durante uma situação de aprendizagem, um neurônio se comunica com o outro, e, dependendo das características dessa comunicação, essa via pode se tornar mais fortalecida ou enfraquecida, produzindo alterações estruturais no sistema nervoso. A primeira evidência experimental que sustentou a tese de Donald Hebb foi divulgada mais de 20 anos após a publicação de seu livro, em 1973 (BLISS; LØMO, 1973). O estudo realizado por Tim Bliss e Terje Lomo (1973) demonstrou que após uma estimulação de alta frequência há um aumento na amplitude do potencial elétrico pós-sináptico de neurônios do hipocampo de roedores. A estimulação de alta frequência representaria uma forma de “mimetizar” as propriedades de somação temporal e

especial da comunicação neuronal. A partir desse trabalho, percebeu-se que a forma como um neurônio se comunica com o outro (por exemplo, frequência de disparos) pode alterar a eficiência sináptica daquela rede de neurônios, conforme Donald Hebb havia proposto em 1949. As alterações na eficiência sináptica entre neurônios é um processo denominado **plasticidade sináptica** (BLISS *et al.*, 2018; NICOLL, 2017).

De forma geral, as alterações de eficiência sináptica mediadas pelos mecanismos de plasticidade sináptica ocorrem por meio de dois processos. Quando há a facilitação na eficiência sináptica entre neurônios, ocorre a **potenciação de longa duração** (LTP, do inglês *long-term potentiation*). Quando há uma redução na eficiência sináptica entre neurônios ocorre a **depressão de longa duração** (LTD, do inglês *long-term depression*) (RUGGIERO *et al.*, 2011). A ocorrência destes mecanismos de plasticidade sináptica ocorre de acordo com as características da estimulação, sendo que a LTP depende de uma estimulação de alta frequência, enquanto a LTD depende de uma estimulação de baixa frequência. A LTP possui quatro propriedades: 1) **cooperatividade**, é necessário um estímulo forte para a formação de uma LTP. Sendo assim, é preciso a cooperação de sinapses vindas de diversos neurônios para iniciar um estímulo capaz de gerar uma LTP; 2) **associatividade**, a LTP possui propriedade semelhante a aprendizagem associativa. Caso um neurônio receba projeções

de axônios de estruturas cerebrais diferentes, a associação destes dois axônios pode ser capaz de produzir LTP, modificando a eficiência sináptica dessa rede; 3) **especificidade**, apenas as vias neuronais que recebem a estimulação de alta frequência produzem LTP, não é um processo que se generaliza para outras estruturas. Sendo assim, apenas as vias que recebem estimulação produzem LTP; 4) **durabilidade**: após a indução de LTP ela pode durar horas e dias, possuindo divisões temporais semelhantes a formação de uma memória (BLISS *et al.*, 2018; BLISS; COLLINGRIDGE, 1993).

Assim como a formação de uma memória, a formação de uma LTP também possui uma divisão temporal que resulta em duas fases: 1) **fase inicial** e 2) **fase tardia**. A fase inicial ocorre durante a primeira hora após a indução da LTP. Durante este período, ocorrem alterações neuroquímicas dependentes da atividade de cinases, que podem modificar a conformação dos receptores para aumentar a probabilidade de abertura dos canais ou a inserção de novos receptores disponíveis no meio intracelular na membrana. Na fase inicial da LTP não há mudanças estruturais no sistema nervoso. A fase tardia ocorre a partir de duas a oito horas após a indução da LTP. Durante esse período, há mudanças estruturais no sistema nervoso que envolvem mecanismos de transcrição gênica e síntese de



proteínas para promover mudanças duradouras (BALTACI; MOGULKOC; BALTACI, 2019; NICOLL; ROCHE, 2013).

A fase inicial e tardia da LTP é mediada por uma série de mecanismos neuroquímicos. Neste capítulo iremos abordar sobre a contribuição dos mecanismos glutamatérgicos na **LTP da região CA1 do hipocampo**, uma das abordagens experimentais mais clássicas dos estudos eletrofisiológicos da neurobiologia da memória. O Glutamato é o principal neurotransmissor excitatório do sistema nervoso. Acredita-se que ele é o mediador de 50% das sinapses realizadas no sistema nervoso central. A liberação do **Glutamato** na fenda sináptica é importante para o funcionamento adequado dos processos de aprendizagem e memória. A indução da LTP na região CA1 do hipocampo é mediada pela atuação dos receptores alfa-amino-3-hidroxi-metil-5-4-isoxazolpropiónico (AMPA) e N-metil-D-aspartato (NMDA) que são ativados por neurotransmissão glutamatérgica (MELDRUM, 2000; RUGGIERO *et al.*, 2011).

O **receptor AMPA** permite a passagem de íons (ionotrópico) de Na<sup>+</sup> (sódio), cujo canal é aberto durante a interação com o neurotransmissor Glutamato. Por permitir a entrada de íons de Na<sup>+</sup>, contribui para a despolarização da membrana, quanto maior o número de receptores AMPA na membrana, maior a despolarização do potencial pós-sináptico excitatório. Os receptores AMPA são tetrâmeros, dentre a

possibilidade de quatro sub-unidades: GluA1, GluA2, GluA3, GluA4. No hipocampo a maioria dos receptores é composto das sub-unidades GluA1/GluA2 (HENLEY; WILKINSON, 2016; HUGANIR; NICOLL, 2013).

O **receptor NMDA** permite a passagem de íons de  $\text{Ca}^{2+}$  (cálcio). Seu canal iônico é bloqueado por um íon de  $\text{Mg}^{+}$  (magnésio). A abertura dos canais do receptor NMDA depende da expulsão do íon de  $\text{Mg}^{+}$  (pequena despolarização da membrana mediada pelos receptores AMPA) seguida da interação com o neurotransmissor Glutamato. Por permitir a entrada de íons de  $\text{Ca}^{2+}$ , contribui para a despolarização da membrana. Os íons de  $\text{Ca}^{2+}$  são importantes mensageiros no meio intracelular. Altos níveis de cálcio são responsáveis pela ativação de vários mecanismos como a proteína cinase dependente de cálcio e calmodulina II (CaMKII). Os receptores NMDA são heterômeros, dentre as possibilidades de sete sub-unidades: GluN1, GluN2A, GluN2B, GluN2C, GluN2D, GluN3A, GluN3B. No hipocampo a maioria dos receptores é composto das sub-unidades GluN1/GluN2A e GluN1/GluN2A/GluN2B (PAOLETTI; BELLONE; ZHOU, 2013; WANG; PENG, 2016).

Durante o processo de LTP a inclusão ou remoção dos receptores AMPA da membrana é um dos principais mecanismos para regular a amplitude do potencial pós-sináptico excitatório. Ambos os processos ocorrem por meio de uma cascata de sinalização intracelular mediada pelo influxo de íons

de  $\text{Ca}^{2+}$  no meio intracelular por meio do receptor NMDA. As moléculas de  $\text{Ca}^{2+}$  são mensageiros importantes no meio intracelular, tendo um papel na fase inicial e tardia da produção de uma LTP. Na fase inicial, o aumento da concentração de  $\text{Ca}^{2+}$  no meio intracelular é responsável pela ativação da **CaMKII**. Na fase tardia, o aumento duradouro da concentração de  $\text{Ca}^{2+}$  no meio intracelular está associada a ativação da adenilato ciclase (produção de adenosina 3',5'-monofosfato cíclico [AMPc]), fosforilação do fator de transcrição em resposta ao AMPc (CREB) via cascata da proteína cinase ativadas por mitógenos (MAPK) e via proteína cinase dependente de cálcio e calmodulina IV (CaMKIV). A seguir, serão explicados em detalhes cada uma destes mecanismos (BALTACI; MOGULKOC; BALTACI, 2019; BLISS *et al.*, 2018; NICOLL; ROCHE, 2013).

Na fase inicial da LTP o influxo de  $\text{Ca}^{2+}$  mediado pelo receptor NMDA ativa a CaMKII. O aumento da condutância do receptor AMPA por meio da fosforilação da subunidade GluA1 (no sítio Ser 831) é o primeiro processo realizado pela CaMKII. Em seguida, a CaMKII realiza a sua autofosforilação (no sítio Thr 286) para garantir que a sua forma ativa tenha uma duração maior. As proteínas auxiliares regulatórias transmembrana do receptor AMPA (TARP) também são alvos de fosforilação da CaMKII. Para a ancoragem do receptor AMPA é formado um complexo com a proteína TARP Stargazina através da

fosforilação da CaMKII, formando um complexo AMPA/Stargazina. A formação deste complexo permite a fixação dos receptores AMPA na membrana por meio da ancoragem dele na proteína de ancoragem PSD95. Todos estes processos necessitam da manutenção das concentrações de  $\text{Ca}^{2+}$  no meio intracelular, caso haja redução nos níveis esse complexo pode ser desfeito, ou seja, não é uma mudança estrutural. Por meio destas alterações a CaMKII tem um papel fundamental nos fase inicial da LTP, aumentando a quantidade de receptores AMPA disponíveis na membrana e aumentando sua probabilidade de abertura (BALTACI; MOGULKOC; BALTACI, 2019; NICOLL; ROCHE, 2013; WANG; PENG, 2016).

Na fase tardia da LTP as moléculas de  $\text{Ca}^{2+}$  são responsáveis pela ativação de diversas vias que resultam na fosforilação de fatores de transcrição gênica para produzir as alterações estruturais da fase tardia da LTP, aqui vou falar sobre as três vias mais estudadas: proteína cinase dependente de AMPc (PKA), MAPK e CaMKIV. Em relação a via da PKA, concentrações altas de  $\text{Ca}^{2+}$  no meio intracelular contribuem para um aumento de AMPc, um aumento na concentração de AMPc ativa da PKA. A PKA atua na fosforilação da via proteína RAP-1 que inicia uma cadeia de fosforilação seguida pelas proteínas B-Raf, MEK1/2, ERK1/2 e CREB. Após a fosforilação do CREB há a transcrição de novas proteínas, colaborando para as alterações estruturais da fase tardia da LTP. Em relação a via da

MAPK, concentrações altas de  $Ca^{2+}$  no meio intracelular contribuem para a inibição da degradação da proteína RAS, um aumento na atividade da proteína RAS dá início a uma cadeia de fosforilação das proteínas Raf, seguida pelas proteínas MEK1/2, ERK1/2 e CREB. Após a fosforilação do CREB há a transcrição de novas proteínas, colaborando para as alterações estruturais da fase tardia da LTP. Em relação da via da CaMKIV, concentrações altas de  $Ca^{2+}$  no meio intracelular podem contribuir para a ativação da CaMKIV. A CaMKIV contribui diretamente na fosforilação do fator de transcrição CREB para auxiliar na transcrição de novas proteínas e alterações estruturais da fase tardia da LTP (BALTAÇI; MOGULKOC; BALTAÇI, 2019; NICOLL; ROCHE, 2013; WANG; PENG, 2016).

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, você diria que a LTP representa o mecanismo de memória? Com base nos resultados científicos obtidos até o momento pode se dizer que sim. A seguir serão demonstradas as principais evidências que contribuíram para a compreensão da relação entre memória e LTP.

Sabe-se que o hipocampo é uma estrutura cerebral importante no processo de formação de novas memórias. De forma semelhante a indução de LTP pode ser realizada no hipocampo, sugerindo que a estrutura associada a formação de novas memórias apresenta propriedades de plasticidade sináptica. Diversos estudos sugerem que o ritmo elétrico de

funcionamento fisiológico do hipocampo é compatível com a frequência Theta (4-8 Hz). A realização de um protocolo de estimulação de alta frequência utilizando o ritmo Theta também induz LTP, indicando que parâmetro de estimulação elétrica utilizando frequências “naturais” do hipocampo estão associadas ao processo de plasticidade sináptica. Estudos que investigaram o efeito de fármacos que prejudicam a formação de memória em modelos experimentais também impedem a indução de LTP, sugerindo que os processos farmacológicos da formação de uma memória e da indução de LTP são semelhantes. Por fim, fatores ambientais que apresentam efeito sobre a consolidação de memórias (por exemplo, estresse) também tem efeito na indução da LTP, mostrando que os mecanismos de plasticidade sináptica e a formação de uma memória respondem de forma semelhante a fatores ambientais. Sendo assim, há diversas evidências que indicam que os mecanismos de plasticidade sinápticas são bons candidatos para explicar as alterações moleculares durante a formação de memórias (ABRAHAMSSON *et al.*, 2016; BLISS *et al.*, 2018; BLISS; COLLINGRIDGE, 1993; IZQUIERDO; FURINI; MYSKIW, 2016b; KIM; DIAMOND, 2002; MORRIS, 1986; NICOLL; ROCHE, 2013).

## MODELOS EXPERIMENTAIS PARA ESTUDAR PLASTICIDADE SINÁPTICA

A técnica padrão ouro para o estudo dos mecanismos de plasticidade sináptica é a eletrofisiologia *in vitro*. Essa técnica consiste em registrar a atividade elétrica de grupos de neurônio em tempo real. Geralmente são utilizadas fatias de hipocampo removidas dos cérebros de roedores. As fatias de hipocampo são posicionadas em um equipamento que cria um ambiente artificial, compatível com a fisiologia do sistema nervoso para mantê-las vivas durante os ensaios experimentais. Nesse equipamento são posicionados 2 sensores. Um sensor se chama “eletrodo de estimulação” e é posicionado no feixe de fibras axonais de neurônios pré-sinápticos, com a função de disparar estímulos elétricos capazes de mimetizar um disparo neuronal de forma artificial. O outro sensor se chama “eletrodo de registro” ele é posicionado nos dendritos de neurônios pós-sinápticos com a função de registrar o potencial sináptico excitatório decorrente da estimulação gerada pelo outro sensor. Em resumo, um sensor dispara uma corrente elétrica e o outro mensura o grau de despolarização que é gerado pelo neurônio pós-sináptico. A atividade elétrica dos neurônios pode ser observada ao longo de um período de tempo, para ver como eles reagem a diferentes padrões de estimulação ou outras

condições experimentais (por exemplo: teste de medicamentos na atividade neuronal) (BORTOLOTTO *et al.*, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi reunir o que há de conhecimento científico até o momento sobre a neurobiologia da memória e transformá-lo em uma leitura fácil e enriquecedora para profissionais e estudantes interessados na neurociência. O conhecimento adquirido por meio da leitura deste capítulo permite ampliar o entendimento sobre como o cérebro aprende, incluindo conceitos sobre psicologia, fisiologia e neurociências. Ao final da leitura deste capítulo, acreditamos que você tenha aprendido os seguintes conceitos:

- As etapas da memória são: aquisição, consolidação e evocação. Ao ser evocada, uma informação pode seguir para as etapas de reconsolidação e extinção.
- Uma memória pode ser dividida de acordo com o tipo de informação que é armazenada (divisão funcional) e tempo de armazenagem (divisão temporal).
- Em relação a divisão funcional, uma memória pode ser classificada de acordo com o nível de consciência da aquisição e evocação de informação, sendo elas memórias implícitas (ocorrem de forma inconsciente) e as



memórias explícitas (ocorrem de forma consciente), em relação a divisão temporal uma memória pode ser classificada como memória de trabalho, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

- Plasticidade sináptica é o nome do mecanismo neurobiológico associado à formação de memórias. As alterações de plasticidade sináptica refletem mudanças na eficiência de transmissão sináptica entre dois neurônios, sendo denominadas como potenciação de longa duração (LTP) e depressão de longa duração (LTD).
- As propriedades da LTP são: cooperatividade, associatividade, especificidade e durabilidade.
- A LTP possui duas fases: fase inicial (sem mudanças estruturais, dependente da atividade de cinases) e fase tardia (com mudanças estruturais, requer síntese de proteínas).
- O acoplamento dos receptores AMPA na membrana é o principal mecanismo de alteração na eficiência sináptica.
- As moléculas de  $\text{Ca}^{2+}$  são os principais mensageiros para as alterações iniciais e tardias da LTP.
- A fase inicial da LTP não envolve mudanças estruturais, sendo principalmente dependente da ativação da CaMKII.
- A atividade da CaMKII resulta no aumento da condutância dos receptores AMPA e na formação do complexo

TARP/AMPA para inserir os receptores na membrana através das proteínas de ancoragem PSD95.

- As alterações estruturais de longo prazo por meio da fosforilação do fator de transcrição CREB podem ocorrer por três vias principais: PKA, ERK e CaMKIV.
- A via da PKA ocorre por meio da fosforilação da seguinte cadeia de proteínas: PKA, Rap-A, B-Raf, MEK/1/2, ERK1/2 e CREB.
- A via da ERK ocorre por meio da fosforilação da seguinte cadeia de proteínas: RAS, RAF, MEK/1/2, ERK1/2 e CREB.
- A via da CaMKIV ocorre por meio da fosforilação direta do fator de transcrição CREB por meio da CaMKIV.

Como autores, esperamos que o leitor tenha entendido um pouco sobre como o cérebro aprende e utilize essas informações para enriquecer seus momentos de aprendizagem. Como neurocientistas, esperamos que a leitura deste capítulo tenha feito você se encantar pelo cérebro, assim como nós.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, T.; *et al.* Long-Term Potentiation by Theta-Burst Stimulation Using Extracellular Field Potential Recordings in Acute Hippocampal Slices. **Cold Spring Harbor Protocols**, United States, v. 2016, n. 6, 2016. Doi: 10.1101/pdb.prot091298.

BALTACI, S. B.; MOGULKOC, R.; BALTACI, A. K. Molecular Mechanisms of Early and Late LTP. **Neurochemical Research**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 281–296, 2019. Doi:10.1007/s11064-018-2695-4.

BLISS, T. V. P.; LØMO, T. Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path. **The Journal of Physiology**, [S. l.], v. 232, n. 2, p. 331–356, 1973. Doi: 10.1113/jphysiol.1973.sp010273.

BLISS, T.; V. P.; COLLINGRIDGE, G. L.; MORRIS, R. G. M.; REYMANN, K.G. Long-term potentiation in the hippocampus: discovery, mechanisms and function. **Neuroforum**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. A103–A120, 2018. Doi: 10.1515/nf-2017-A059.

BLISS, T. V; COLLINGRIDGE, G. L. A synaptic model of memory: long-term potentiation in the hippocampus. **Nature**, [S. l.], v. 361, n. 6407, p. 31–39, 1993. Doi: 10.1038/361031a0.

BORTOLOTTO, Z. A.; *et al.* Synaptic plasticity in the hippocampal slice preparation. **Current Protocols in Neuroscience**, [S. l.], n. SUPPL.54, p. 1–26, 2011. Doi: 10.1002/0471142301.ns0613s54.

HEBB, D. O. **The organization of behavior a neuropsychological theory**. New York: Wiley, 1949.

HENLEY, J. M.; WILKINSON, K. A. Synaptic AMPA receptor composition in development, plasticity and disease. **Nature Reviews Neuroscience**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. 337–350, 2016. Doi: 10.1038/nrn.2016.37.

HUGANIR, R. L.; NICOLL, R. A. AMPARs and synaptic plasticity: The last 25 years. **Neuron**, [S. l.], v. 80, n. 3, p. 704–717, 2013. Doi: 10.1016/j.neuron.2013.10.025.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. IZQUIERDO, Iván Antonio; *et al.* Memória: tipos e mecanismos – achados recentes. **Revista USP**, [S. l.], v. 0, n. 98, p. 9, 2013. Doi: 10.11606/issn.2316-9036.v0i98p9-16.

IZQUIERDO, I.; FURINI, C.R. G.; MYSKIW, J. C. Fear Memory. **Physiological Reviews**, [S. l.], v. 96, n. 2, p. 695–750, 2016. Doi: 10.1152/physrev.00018.2015.

IZQUIERDO, I.; *et al.* Separate mechanisms for short- and long-term memory. **Behavioural Brain Research**, [S. l.], v. 103, n. 1, p. 1–11, 1999. Doi: 10.1016/S0166-4328(99)00036-4.

KIM, J. J.; DIAMOND, D. M. The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. **Nature Reviews Neuroscience**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 453–462, 2002. Doi: 10.1038/nrn849.

LOMBROSO, P. Aprendizagem e Memória. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 207–210, 2004. Doi: 10.34024/rnc.2001.v9.8913.

MELDRUM, B. S. Glutamate as a Neurotransmitter in the Brain: Review of Physiology and Pathology. **The Journal of Nutrition**, [S. l.], v. 130, n. 4, p. 1007S-1015S, 2000. Doi:10.1093/jn/130.4.1007S.

MORRIS, R. G. M. *et al.* Selective impairment of learning and bloakde of long-term potentiation by an NMDA receptor

antagonist, AP5. **Nature**, [S. l.], v. 319, p. 774–776, 1986. Doi: 10.1038/319774a0

NICOLL, R. A. A. Brief History of Long-Term Potentiation. **Neuron**, [S. l.], v. 93, n. 2, p. 281–290, 2017. Doi: 10.1016/j.neuron.2016.12.015.

NICOLL, R. A.; ROCHE, K. W. Long-term potentiation: Peeling the onion. **Neuropharmacology**, [S. l.], v. 74, p. 18–22, 2013. Doi: 10.1016/j.neuropharm.2013.02.010.

PAOLETTI, P.; BELLONE, C.; ZHOU, Q. NMDA receptor subunit diversity: impact on receptor properties, synaptic plasticity and disease. **Nature Reviews Neuroscience**, [S. l.], v. 14, n. 6, p. 383–400, 2013. Doi: 10.1038/nrn3504.

RAMOS, D. K.; MELO, H. M. Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 22–32, 2016. Doi: 10.5579/rnl.2016.0324.

RUGGIERO, R. N. *et al.* Neurotransmissão glutamatérgica e plasticidade sináptica: aspectos moleculares, clínicos e filogenéticos. **Medicina**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 143, 2011. Doi:10.11606/issn.2176-7262.v44i2p143-156.

SÁ, C. S. C.; MEDALHA, C. C. Aprendizagem e Memória - Contexto Motor. **Revista Neurociências**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 103–110, 2001. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/min/wpcontent/uploads/2019/09/Aprendizagem-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

WANG, H.; PENG, R-Y. Basic roles of key molecules connected with NMDAR signaling pathway on regulating learning and memory and synaptic plasticity. **Military Medical Research**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 26, 2016. Doi: 10.1186/s40779-016-0095-0.

# **CARGA DE TRABALHO EM DOCENTES NO REGIME REMOTO DE AULAS NA PANDEMIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO**

**CAPÍTULO**

**6**

**KAREN RAYANY RÓDIO TREVISAN  
DANIELA ORNELLAS ARIÑO  
PAOLA BARROS DELBEN**



## **CARGA DE TRABALHO EM DOCENTES NO REGIME REMOTO DE AULAS NA PANDEMIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO**

Karen Rayany Ródio Trevisan – UFSC

Daniela Ornellas Ariño – UFSC

Paola Barros Delben – UFSC

### **INTRODUÇÃO**

Em março de 2020 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia provocada pelo novo coronavírus (BARROS-DELBEN *et al.*, 2020). Com isso, diversas mudanças comportamentais foram exigidas e impostas medidas de contenção da propagação do vírus, como o distanciamento social. O distanciamento social físico tem repercussões na vida e no trabalho das pessoas ao redor do mundo, tenham as regiões adotado ou não estratégias mais severas de isolamento - voltado àqueles que apresentam sintomas suspeitos, vulneráveis que componham grupos de risco e pessoas que testaram positivo para a doença - ou de confinamento - condição a que todos se colocam de maneira voluntária ou determinada por órgãos do Estado, restringindo a

mobilidade humana e a propagação do vírus (CRUZ *et al.*, 2020). As tecnologias tornam-se então o recurso principal para driblar as restrições do ambiente, alterando significativamente inúmeras formas de trabalho, a exemplo da prática de docência, no Brasil e no exterior.

Com as demandas do contexto da crise sanitária, o teletrabalho se tornou a realidade de muitos trabalhadores (CRUZ; ARIÑO, 2020) e de uma parcela considerável de professores, após o Ministério da Educação - por meio da Portaria nº 345/2020 - autorizar em caráter excepcional o regime de ensino remoto no país. O contexto do ensino não foi único afetado, os mais distintos segmentos precisaram adequar-se à nova realidade para conseguir dar continuidade aos planejamentos e cumprir metas estabelecidas, a exemplo do ano letivo (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). A adoção do ensino através de recursos eletrônicos de maneira síncrona e assíncrona foi implementada em diferentes momentos, variando de instituição para instituição. Vale ressaltar que essa transição para um modelo digital de educação não é um processo simples (GUSSO *et al.*, 2020), embora tenha sido abrupta em função da crise, e acarreta em impactos para instituições, discentes e docentes.

O ambiente, as ferramentas didáticas, o conteúdo do trabalho, as condições organizacionais e as exigências de trabalho corroboram (ou não) com a qualidade de vida e da



saúde das pessoas, assim, tem-se a necessidade de permanentemente controlar riscos e prevenir agravos à saúde (CRUZ, 2010; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006). A natureza da atividade de trabalho do professor é considerada na literatura como imaterial, o que significa admitir a existência de um especial empenho do afeto e do intelecto das pessoas que assumem essa função laboral (MANCEBO, 2013). Trata-se de um trabalho primordial para o desenvolvimento de pessoas e sociedades, porém, com a necessidade de adaptação ao ensino remoto, na maior parte dos casos, certas condições para o exercício da atividade foram alteradas subitamente.

Os efeitos do isolamento por si só na saúde mental de seres humanos são tangíveis no âmbito das neurociências e psicologia polar (BARROS-DELBEN *et al.*, 2020). Um único dia de total isolamento afeta a região no mesencéfalo denominada substância nigra, com uma ativação semelhante a quando estamos com fome, segundo um artigo recentemente publicado na revista *Nature Neuroscience* (CHOUKÉR; STAHN, 2020). A situação, que apresenta aspectos marcantes na atualidade, tende a gerar distúrbios nos padrões de descanso-expediente e alterações na percepção de carga de trabalho, influenciando o sistema imunológico negativamente, o que aumenta riscos de contaminação e menor capacidade do organismo de enfrentamento, além de comprometimentos psicológicos e o surgimento de “doenças invisíveis”, silenciosas, porém, graves.

As doenças, físicas ou mentais, decorrentes do exercício profissional, têm apresentado aumento crescente na sociedade entre os diferentes segmentos ocupacionais (SILVA, 2011). Não obstante essa realidade, a atividade laboral do professor é a segunda categoria profissional, em nível mundial, com mais doenças relacionadas ao trabalho (AMORIM SANTINO; FERREIRA TOMAZ; GOMES DE LUCENA, 2017; BATISTA *et al.*, 2010; CHONG; CHAN, 2010; RANCHAL SÁNCHEZ; VAQUERO ABELLÁN, 2008), ficando atrás apenas dos profissionais da saúde. Ou seja, antes mesmo dos impactos causados pela pandemia da Covid-19, estudos indicavam a sobrecarga de trabalho em professores (CARLOTTO; CÂMARA, 2015; EMSLEY; EMSLEY; SEEDAT, 2009; HINZ *et al.*, 2016) e é coerente sugerir que essa sobrecarga foi maximizada.

A absorção de tarefas e responsabilidades da condição docente ultrapassaram as barreiras físicas da sala de aula e do ambiente educacional, aumentando o volume e densidade de trabalho em outros espaços. Diante do apresentado, o presente capítulo foi elaborado visando contribuir com a literatura científica contemporânea, com um panorama que explora os impactos psicológicos e as perspectivas de prevenção ao adoecimento em docentes durante o regime remoto de aulas na pandemia, a partir da definição da sobrecarga mental de trabalho.

## A CARGA MENTAL E O TRABALHO DE DOCÊNCIA

A carga de trabalho é toda a consequência da realização de atividade sentida pelo agente que a efetua (CUVELIER, 2012; O'DONNELL; EGGEMEIER, 1986). Por sua vez, a carga mental de trabalho é a relação entre exigências mentais necessárias para a realização de determinadas atividades de trabalho e a capacidade de resposta do trabalhador a essas exigências (AZEVEDO; CRUZ; PINTO, 2006; FRUTUOSO; CRUZ, 2005; HANCOCK; CHIGNELL, 1986; RÓDIO-TREVISAN, 2020; ROUSE; EDWARDS; HAMMER, 1993; WIELAND-ECKELMANN, 1992), afetada por variáveis individuais, ambientais e ocupacionais, antecedentes ou concorrentes à carga mental de trabalho (AKBARI; SEGERS, 2017; RUBIO-VALDEHITA *et al.*, 2017; SONMEZ *et al.*, 2017) às quais os trabalhadores podem ou não estar expostos, e o recorte feito neste capítulo é para a função de docência.

Para desenvolver atividades de ensino, é necessário dedicação, constantes aprimoramentos e habilidades socioemocionais, aspectos estes que, por vezes, encontram-se associados ao desgaste físico e mental (SCHEUCH; HAUFE; SEIBT, 2015). Quando o trabalho envolve o ato de ensinar comportamentos como comunicação, interação social, autonomia, controle emocional além de conteúdos didáticos, tem-se a descrição de uma profissão emocionalmente exigente

(YAO *et al.*, 2015). Além disso, as transformações sociais e tecnológicas relacionadas à atividade docente acrescentaram ou intensificaram tensões devido às novas formas de se relacionar com os alunos e colegas de trabalho, a adaptação do conteúdo presencial para remoto, manuseio de novas ferramentas didáticas, dificuldade para separação dos espaços (casa-trabalho), bem como a superexposição midiática. Não obstante, os profissionais que lecionam estão sujeitos também aos efeitos do isolamento, uma das medidas de contenção da propagação da doença, que se soma à carga de trabalho quando se avalia os impactos psicológicos e as estratégias de prevenção ao adoecimento dessa população.

Toda atividade nova a ser aprendida e realizada impacta maiores níveis de carga de trabalho. Dessa forma - visto que os professores precisaram lidar com desafios referentes ao uso de novas ferramentas (que emergiram em um contexto tecnológico do EaD, muitas vezes distante de sua realidade cotidiana), atender a exigências inéditas, conciliar tais demandas com outras de cunho pessoal - pode-se afirmar que durante a pandemia COVID19 houve um aumento da carga de trabalho na função docente.

Para que um profissional torne-se professor de ensino superior, o mesmo deve ser considerado um especialista (mestre ou doutor) naquela área, porém tal titulação não implica domínio de novas tecnologias, aceitação da superexposição em

vídeo aulas gravadas, entre outras competências digitais. Isso significa que novas exigências surgiram e foram assim impostas a todos os docentes com disciplinas em andamento, sem que fosse possível uma análise de perfil daqueles que teriam aptidão e competências desenvolvidas para atuação em tais condições, o que condiz com ações tomadas em situações de emergência.

Ocorre que diversos professores não se identificaram com a nova modalidade necessária, outros esforçaram-se ao máximo para desenvolver tais competências, porém muitos acabaram adoecendo (SILVA *et al.*, 2020). Foram identificadas queixas de incertezas, estresse, ansiedade e depressão, levando à síndrome do esgotamento profissional no período de adaptação às atividades de ensino remoto (ARAÚJO *et al.*, 2020), além de diagnósticos de transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada e transtorno de adaptação (WANG; WANG, 2020).

## NOVAS FERRAMENTAS DIDÁTICAS E A INFRAESTRUTURA NO ENSINO REMOTO

O primeiro desafio para esses trabalhadores foi a adaptação aos novos espaços educacionais e as ferramentas digitais. O aprendizado do manuseio de tecnologias da informação e comunicação (TIC's), a utilização de Ambientes

Virtuais de Aprendizagem (AVA), ainda que já muito utilizado no Ensino Superior como uma ferramenta de apoio ao ensino presencial (OLIVEIRA; CORTIMIGLIA; LONGHI, 2015), passou a ser utilizado com muito mais frequência, visto que tal ambiente substituiu a sala de aula presencial. Simultaneamente à adaptação ao uso das TIC's nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, surgem os desafios relacionados a formas de estimular e engajar os alunos ao aprendizado dos conteúdos ministrados nesse novo formato, de modo a garantir a qualidade do ensino e formação (SILVA *et al.*, 2020). Destaca-se que esse estímulo e engajamento almejado dos alunos concorre com o prisma da pandemia e de fatores estressores de enfrentamento que competem a atenção de todos.

Muitas instituições dedicaram-se a produzir materiais instrutivos para que os docentes recebessem apoio no manuseio de tais ferramentas, mas esse aprendizado tornou-se uma urgência em meio a unidades de ensino em andamento compostas de conteúdos elaborados para aulas presenciais, os professores foram arrancados de sua zona de conforto e instalados, a seu modo, em suas casas. Com a mudança do ambiente educacional, o regime de *homeoffice* impera, exigindo dos professores uma nova infraestrutura de trabalho que eles próprios devem prover. No contexto pré-pandemia, a infraestrutura da sala de aula era fornecida pela instituição e, perante à nova realidade, são os docentes que precisam se

adequar e muitas vezes adquirir equipamentos para conseguirem realizar as aulas, como câmeras, microfones, notebook, serviço de internet com banda apropriada, etc.

Cada profissional organizou-se de modo a encontrar em sua residência um espaço adequado para ministrar os conteúdos didáticos, em meio a todos os demais papéis exercidos em sua vida conjugal/familiar, materna/paterna, social, estudantil - muitos em formação contínua - e doméstica (SHAW, 2020). As tarefas de docência extrapolam, e muito, os limites das salas de aula. Professores investem em sua preparação, elaboram o material que será ministrado, apostilas, provas, trabalhos, devem ainda dispor de tempo para correções e atualizações periódicas. Com a pandemia, passa a fazer parte de momentos diversos no cotidiano o contato dos alunos para esclarecimento de dúvidas e orientações por vias que dificultam distinguir os limites do trabalho (e-mail, plataformas institucionais, whatsapp, dentre outras), com indicações de necessidades de respostas imediatas e o trato com a ansiedade dos discentes também apreensivos com a eficácia das novas propostas pedagógicas emergenciais, cada vez mais estabelecidas.

## SUPEREXPOSIÇÃO MUDIÁTICA

Lecionar no ensino presencial era uma atividade que ocorria dentro de um espaço físico fechado, com número limitado de pessoas e, por muitas vezes, a gravação de imagens ou áudios era proibida por normas institucionais. Com o advento do ensino remoto como estratégia para continuar o ano letivo em meio à pandemia, esse espaço perdeu suas fronteiras, ocasionando um sentimento de falta de privacidade e superexposição entre docentes. As aulas são gravadas e disponibilizadas para download, sua casa enquanto espaço privado passa a ser exposta para todos os alunos, e muitas vezes para outras pessoas, dado que não se tem mais controle sobre quem irá acessar suas imagens e áudios e, até mesmo, utilizar para outros fins e retirar trechos do contexto geral.

Da mesma forma, o espaço privado dos alunos passa a fazer parte da sua realidade, você pode ver o lar e muitas vezes familiares que convivem com estes durante suas rotinas e isso também afeta a forma como a relação docente-discente ocorre. Além disso, uma preocupação com a realidade desses estudantes passa a fazer parte da rotina docente para as elaborações das aulas, afinal, será que as atividades que você propõe, a aula que você planeja é acessível para todos os seus



estudantes? Eles possuem qualidade de conexão para tal? Eles possuem microfone e câmera, ou um computador para uso próprio? O espaço no qual este estudante assiste às aulas é um espaço que favorece o processo de aprendizagem? Para além de questões estruturais, a preocupação com a saúde mental discente mais uma vez ganhou destaque nos debates sobre ensino remoto e se passou a discutir como essa modalidade de ensino, aliada ao panorama social que vivemos atualmente, afeta o bem-estar dos discentes.

## PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO AO ADOECIMENTO

Ações para manter ou resgatar a saúde mental da classe docente podem ser oferecidas em atendimentos a trabalhadores já adoecidos, bem como por meio de ações de promoção de saúde psíquica em ambientes de trabalho. Existem práticas de prevenção ao adoecimento focadas no fortalecimento da rede de apoio entre os trabalhadores, para que possam promover a resistência aos elementos presentes no ambiente de trabalho que colaboram com a perda da saúde psíquica (SOUZA; BERNARDO, 2019).

Os atendimentos podem ser conduzidos por profissionais da saúde atuando como mediadores inicialmente e capacitando pessoas do grupo para assumirem o protagonismo e conduzirem

o grupo a longo prazo. Encontros durante a pandemia podem ser realizados remotamente, estimulando trabalhadores a discutir e compreender suas condições de vida, trabalho e saúde. Essa modalidade reduz a sensação de isolamento, proporciona o compartilhamento de experiências e potencializa o enfrentamento de fatores desencadeadores de adoecimento. O apoio mútuo, ou o suporte social próximo e profissional, favorece a busca por respostas a problemas que podem ser compatíveis com a situação de outros membros do grupo. Outras ações no formato de educação permanente facilitam a comunicação sobre saúde mental, ampliação da autonomia e a reflexão sobre o tema, a exemplo de conscientizações quanto ao autocuidado (BARROS-DELBEN; COSTA, 2020). Nota-se que ações de psicoeducação, porém, devem ser continuadas e sugere-se ainda mecanismos de acompanhamento para avaliação das condições de saúde dos trabalhadores docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos abordados neste capítulo permitem concluir, por meio de uma ampla compreensão dos estudos pré-pandemia sobre o isolamento humano, que têm contribuído para o desenvolvimento ou aprimoramento de estratégias eficazes para a situação que deve perdurar, em especial quanto às

alterações cognitivas, emocionais e comportamentais. Um paralelo pôde ser traçado para entender as diferenças de vivências do momento atual entre professores e estudantes, que devem compartilhar espaços virtuais ou, quando em espaços reais físicos, relativizar e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem diante de todas as limitações evidentes.

Com a nova modalidade de ensino, instituições privadas de ensino, de modo a conter gastos, passam a demitir professores e a aumentar o tamanho das turmas. Tais estratégias foram noticiadas em diversos canais, no entanto, cabe ainda, um levantamento oficial do número de desemprego da classe de professores durante a pandemia da COVID19. Infelizmente as estratégias de contenção de gastos, além de gerar uma alta no desemprego entre essa classe de trabalhadores, acarreta em turmas superlotadas, que dificultam o fazer docente.

Visando a melhorar a qualidade de vida do corpo docente durante a jornada de trabalho modalidade *Homeoffice*, recomenda-se que novas ações institucionais sejam pensadas. Dentre algumas ações importantes: a oferta de suporte psicológico aos trabalhadores; disponibilização de capacitações voltadas para o uso das novas ferramentas; cursos sobre metodologias de aprendizagem no ensino remoto. Dado ao grande impacto que a dimensão financeira exerce sobre a vida do trabalhador, em um cenário ideal, as instituições deveriam

elaborar estratégias econômicas para fornecer ajuda compensatória dos gastos com materiais de infraestrutura para aulas virtuais (câmera, microfone, etc), ou fornecer aos trabalhadores tal infraestrutura. Além disso, o pagamento das horas extras trabalhadas para dar conta das novas demandas da função precisa ser considerado. No entanto, a responsabilidade sobre a melhora da qualidade de vida do trabalhador não deve ser exclusiva das instituições, ações individuais podem ser praticadas, e, principalmente, ações governamentais que visem a garantir os direitos dos trabalhadores numa perspectiva de co-responsabilização.

## REFERÊNCIAS

AKBARI, A.; SEGERS, W. Translation difficulty: How to measure and what to measure. **Lebende Sprachen**, v. 1, n. 62, p. 3-29, 2017. Doi: 10.1515/les-2017-0002.

AMORIM SANTINO, T.; FERREIRA TOMAZ, A.; GOMES DE LUCENA, N. M. Influência da fadiga ocupacional na capacidade para o trabalho de professores universitários. **Ciencia & Trabajo**, v. 59, n. 19, p. 86-90, 2017. Doi: 10.4067/S0718-24492017000200086.

ARAÚJO, F. J. O *et al.* Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher ducation and mental health. **Psychiatry Research**, v. 288, p. 112977, 2020. Doi: 10.1016/j.psychres.2020.112977

AZEVEDO, J. C.; CRUZ, Á. S.; PINTO, T. D. J. A. Avaliação da biocompatibilidade de implantes mamários de silicone esterilizados por calor seco e pelo óxido de etileno. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 2, n. 42, p. 259-263, 2006. Doi: 10.1590/S1516-93322006000200011.

BARROS-DELBEN, P. *et al.* Gerenciamento do comportamento seguro para manutenção da vida na Estação Antártica Brasileira. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 1, n. 20, p. 883-890, 2020. Doi: 10.17652/rpot/2020.1.16926.

BARROS-DELBEN, P. *et al.* Saúde mental em situação de emergência: COVID-19 [Ahead of print]. **Revista Debates in Psychiatry**, n. 10, p. 2-12, 2020. Doi: 0.25118/2236-918X-10-2-3

BARROS-DELBEN, P.; COSTA, R. Promoção de saúde e segurança de maneira integral: autocuidado. *In*: CRUZ, R. M. *et al.* **Atenção à saúde mental nas pandemias: perspectivas e estratégias**. Minas Gerais: Editora Ampla, 2020. p. 175-177.

BARROS-DELBEN, P. *et al.* Pandemias e impactos na saúde mental. *In: CRUZ, R. M. et al. Atenção à saúde mental nas pandemias: perspectivas e estratégias.* Minas Gerais: Editora Ampla, 2020.

BATISTA, J. B. V. *et al.* Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n. 13, p. 502-512, 2010. Doi: 10.1590/S1415-790X2010000300013

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and risk factors of common mental disorders among teachers. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 3, n. 31, p. 201-206, 2015. Doi: 10.1016/j.rpto.2015.04.003.

CHONG, E. Y.; CHAN, A. H. Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. **International Journal of Occupational Safety and Ergonomics**, v. 1, n. 16, p. 23-39, 2010. Doi: 10.1080/10803548.2010.11076825

CHOUKÉR, A.; STAHN, A. C. COVID-19 - The largest isolation study in history: the value of shared learnings from spaceflight analogs. **NPJ Microgravity**, v. 32, n. 6, 2020. Doi: 10.1038/s41526-020-00122-8.

CRUZ, R. M. Nexo técnico e vigilância à saúde do trabalhador: uma agenda científica para o NTEP. Saúde e trabalho no Brasil: uma revolução silenciosa: o ntep e a previdência social, 93-123, 2010.

CRUZ, R. M. *et al.* COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 2, n. 20, p. I-III, 2020.

CRUZ, R. M.; ARIÑO, D. O. Educação durante e pós pandemia. *In: CRUZ, R. M. et al. Atenção à saúde mental nas*

**pandemias: perspectivas e estratégias.** Minas Gerais: Editora Ampla, 2020.

CUVELIER, L. Mesures quantitatives de la charge mentale: avancées, limites et usages pour la prévention des risques professionnels. **Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement**, v. 2, n. 73, p. 120-126, 2012. Doi: 10.1016/j.admp.2012.02.040.

EMSLEY, R.; EMSLEY, L.; SEEDAT, S. Occupational disability on psychiatric grounds in South African school-teachers. **African Journal of Psychiatry**, v. 3, n. 12, p. 223-226, 2009. Doi: 10.4314/ajpsy.v12i3.48498.

FRUTUOSO, J. T.; CRUZ, R. M. Mensuração da carga de trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 1, n. 3, p. 29-36, 2005. Disponível em: <http://www.rbmt.org.br/details/166/pt-BR/mensuracao-da-carga-de-trabalho-e-sua-relacao-com-a-saude-do-trabalhador>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 12, n. 22, p. 2679-91, 2006. Doi: 10.1590/S0102-311X2006001200017.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, e238957, 2020. Doi: 10.1590/es.238957.

HANCOCK, P. A.; CHIGNELL, M. H. Toward a theory of mental work load: stress and adaptability in human-machine systems. **Proc. IEEE SMC**, p. 378-383, 1986. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284657712\\_TOWARD\\_A\\_THEORY\\_OF\\_MENTAL\\_WORKLOAD\\_STRESS\\_AND\\_ADAPTABILITY\\_IN\\_HUMAN-MACHINE\\_SYSTEMS](https://www.researchgate.net/publication/284657712_TOWARD_A_THEORY_OF_MENTAL_WORKLOAD_STRESS_AND_ADAPTABILITY_IN_HUMAN-MACHINE_SYSTEMS). Acesso em: 14 dez. 2021.

HINZ, A. *et al.* Effort–reward imbalance and mental health problems in 1074 German teachers, compared with those in the general population. **Stress and Health**, v. 3, n. 32, p. 224-230, 2016. Doi: 10.1002/smi.2596.

MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 25, p. 519-526, 2013. Doi: 10.1590/S0102-71822013000300006.

O'DONNELL, R. D.; EGGEMEIER, F. T. *In*: BOFF, K. F.; KAUFMAN, L.; THOMAS, J. P. (Org.). **Manual de percepção e desempenho humano**. v. 2. New York: Wiley, 1986. p. 42-49.

OLIVEIRA, D. T.; CORTIMIGLIA, M. N.; LONGHI, M. T. Ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino superior presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 14, n. 38, 2015. Disponível em: [http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/03\\_AMBIENTES\\_VIRTUAIS\\_DE\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/03_AMBIENTES_VIRTUAIS_DE_APRENDIZAGEM.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

RANCHAL SÁNCHEZ, A.; VAQUERO ABELLÁN, M. Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: Un estudio en el profesorado. **Medicina e Segurança do Trabalho**, v. 210, n. 54, p. 47-56, 2008. Disponível em: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0465-546X2008000100007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100007). Acesso em: 14 dez. 2021.

RÓDIO-TREVISAN, K. R. **Avaliação da associação entre carga mental de trabalho, fatores de risco psicossociais ocupacionais e agravos à saúde mental de professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 1, n. 10, 2020. Doi: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57.



ROUSE, W. B.; EDWARDS, S. L.; HAMMER, J. M. Modeling the dynamics of mental workload and human-performance in complex-systems. **Ieee Transactions on Systems Man and Cybernetics**, v. 6, n. 23, p. 1662-1671, 1993. Doi: 10.1109/21.257761.

RUBIO-VALDEHITA, S. *et al.* Development of the CarMen-Q Questionnaire for mental workload assessment. **Psicothema**, v. 4, n. 29 2017. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/4437.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SCHEUCH, K.; HAUFE, E.; SEIBT, R. Teachers health. **Deutsches Ärzteblatt International**, v. 20, n. 112, p. 347, 2015. Doi: 10.3238/arztebl.2015.0347.

SHAW, K. Colleges expand VPN capacity, conferencing to answer COVID-19. **Network World (online)**, 2020. Disponível em: <https://www.networkworld.com/article/3535415/colleges-expand-vpn-capacity-conferencing-to-answer-covid-19.html>. Acesso em: 4 mai. 2020.

SILVA, A. F. D. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, n. 30, e300216, 2020. Doi: 10.1590/S0103-73312020300216.

SILVA, N. R. D. Fatores determinantes da carga de trabalho em uma unidade básica de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 16, p. 3393-3402, 2011. Doi: 10.1590/S1413-81232011000900006.

SONMEZ, B. *et al.* Determination of nurses' mental workloads using subjective methods. **J Clin Nurs**, v. 3-4, n. 26, p. 514-523, 2017. Doi: 10.1111/jocn.13476.

SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. Prevenção de adoecimento mental relacionado ao trabalho: a práxis de profissionais do Sistema Único de Saúde comprometidos com a saúde do

trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 44, 2019. Doi: 10.1590/2317-6369000001918.

WANG, J.; WANG, Z. Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis of China's prevention and control strategy for the COVID-19 epidemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 7, n. 17, p. 2235, 2020. Doi: 10.3390/ijerph17072235.

WIELAND-ECKELMANN, R. **Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung**: theoretische und empirische Studien zu informationsverarbeitenden Tätigkeiten. Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1992.

YAO, X. *et al.* How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 10, n. 12, p. 12505-12517, 2015. Doi: 10.3390/ijerph121012505.

# ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA PERCEBIDOS POR ESTUDANTES DE CURSOS SUPERIORES

CAPÍTULO

7

FERNANDA ZATTI  
ANA PAULA CERVINSKI  
LUAN ROSSETTO



$x(t) = (15 \cos \theta)t$   
 $1.9 \left( \frac{10}{15 \cos \theta} \right)^2$   
 $\frac{100}{225} \sec^2 \theta$   
 $\tan^2 \theta + 1 = \sec^2 \theta$   
 $1.8(1 + \theta^2)$   
 $0 = -2.173 \theta$   
 $\theta \approx -1.178$

## **ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA PERCEBIDOS POR ESTUDANTES DE CURSOS SUPERIORES**

Fernanda Zatti - IFRS

Ana Paula Cervinski - IFRS

Luan Rossetto – IFRS

Em que pese o cenário de expansão e democratização do ensino superior no Brasil (BRASIL, 2019; FONAPRACE, 2019; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015), é preciso considerar que a democratização do acesso não significa a democratização do sucesso acadêmico (ALMEIDA; SOARES, 2003). À vista disso, muitos são os desafios que ainda se colocam, pois uma democratização efetiva implica na ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, bem como em políticas voltadas para a permanência estudantil (ZAGO, 2006).

A formação no curso superior marca um período de mudanças em diferentes âmbitos da vida do estudante. Desde o ingresso até a conclusão do curso, essas mudanças demandam o desenvolvimento de novos repertórios comportamentais (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; POLYDORO; PRIMI, 2003). Corroborando essa afirmação, Pascarella e Terenzini (2005) identificaram que as mudanças vivenciadas pelos

estudantes no decorrer do curso superior não dizem respeito apenas ao domínio cognitivo, mas envolvem dimensões mais amplas, como as psicossociais e as vocacionais.

Essas transformações podem repercutir na qualidade das experiências acadêmicas vivenciadas (SANTOS *et al.*, 2010), as quais são singulares e impactam no desenvolvimento psicossocial dos estudantes (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001). Destarte, a integração ao contexto acadêmico reflete na relação estabelecida com as oportunidades disponibilizadas durante o curso superior, seja em termos de formação profissional ou desenvolvimento psicossocial (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

De fato, os estudantes deparam-se com diversos desafios acadêmicos, familiares, sociais, pessoais e vocacionais (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002). Embora ocorram transições no decorrer de toda a formação, as mudanças são mais intensas no início e no final da graduação (BARDAGI; HUTZ, 2011; SCHLOSSBERG; WATERS; GOODMAN, 1995), sendo o primeiro ano quando as dificuldades são mais evidenciadas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Importa considerar que o estudante experimenta os conflitos de maneiras diferentes no início, na metade e no final do curso. O início caracteriza-se por uma fase de adaptação ao curso e à vida acadêmica. No meio, começa surgir o sentimento de responsabilidade social inerente ao papel profissional, para o

qual pode não se sentir preparado, além do que, inicia-se uma fase em que são necessárias escolhas dentro da profissão. O terceiro momento crítico ocorre no final de curso, quando os estudantes se sentem receosos em relação à saída da instituição e às possibilidades de inserção profissional. Esses momentos de crise podem levar o graduando a interromper ou alterar sua relação com a formação, resultando em evasões, transferências e trancamentos (UVALDO, 1995).

No contexto de todas essas transformações, as experiências acadêmicas englobam aspectos que ultrapassam uma perspectiva intrapsíquica e contemplam características contextuais, bem como fatores externos ao indivíduo (ALMEIDA; SOARES, 2003). Dada essa complexidade, entende-se a formação superior como um momento crítico para o estudante, pois apesar das inúmeras possibilidades de desenvolvimento, essa etapa pode constituir-se em um período de vulnerabilidade e crise (BARDAGI; ALBANAES, 2015; PEREIRA *et al.*, 2008).

Com base nos aspectos abordados, este capítulo dedica-se a descrever a percepção de estudantes de cursos superiores quanto a aspectos considerados facilitadores e dificultadores da adaptação acadêmica. Espera-se contribuir com a discussão do tema e avançar na compreensão do processo de integração e adaptação dos estudantes ao ensino superior.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata de uma pesquisa descritiva, de corte transversal, da qual participaram 293 estudantes, com idade média de 24 anos ( $\pm 7,41$ ), sendo 134 (45,73%) homens e 159 (56,26%) mulheres. Os participantes são provenientes dos quatro cursos superiores ofertados em uma instituição pública de ensino localizada na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, sendo eles Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Marketing.

Os participantes responderam ao instrumento de coleta de dados em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo. A participação foi voluntária, atentando-se aos preceitos éticos envolvidos no contexto de pesquisa com seres humanos e com prévia aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário composto por questões abertas e fechadas, que englobaram aspectos referentes às trajetórias educacionais dos estudantes e suas experiências no curso superior. No entanto, este capítulo enfoca a análise das questões que visaram a

investigar os aspectos considerados facilitadores e dificultadores da adaptação acadêmica.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento de dados. Os dados foram transcritos considerando as questões: “Descreva o que você considera que facilitou a sua adaptação” e “Descreva o que você considera que dificultou a sua adaptação”. Assim, cada uma delas constituiu um macro contexto de análise, e, a partir da leitura do conjunto de respostas, foram elencados os respectivos subtemas que constituíram as categorias de análises denominadas *Aspectos Individuais* (características ou circunstâncias pessoais), *Aspectos institucionais* (contexto institucional), *Aspectos acadêmicos e de carreira* (percepção do estudante sobre o curso e a carreira) e *Aspectos Relacionais* (relacionamento com colegas e familiares).

## ASPECTOS FAVORECEDORES E DIFICULTADORES PERCEBIDOS PELOS ESTUDANTES

A compreensão de aspectos considerados facilitadores e dificultadores da adaptação acadêmica, a partir da perspectiva dos graduandos participantes, permitiu confirmar a complexidade implicada nesse processo. Assim, para os



participantes desta pesquisa, os fatores que podem facilitar ou dificultar a adaptação acadêmica perpassaram *Aspectos Individuais*, *Aspectos institucionais*, *Aspectos acadêmicos e de carreira* e *Aspectos Relacionais*, os quais constituíram as categorias de análise.

A categoria *Aspectos Individuais* diz respeito a características ou circunstâncias pessoais que são percebidas como facilitadoras ou dificultadoras no processo de adaptação acadêmica. Dentre as características facilitadoras, foram mencionadas, por exemplo, a facilidade para aprender, habilidades pessoais relacionadas ao curso, capacidade de adaptação a novas situações, empenho pessoal e a familiaridade com o curso e/ou instituição. Interessa notar que esse último aspecto constituiu uma resposta bastante frequente entre os estudantes, que consideraram o fato de já conhecerem a instituição, e, de certo modo, o curso, um facilitador da adaptação. Essa percepção pode estar relacionada à atuação institucional em uma perspectiva de verticalização do ensino. Por isso, muitos dos participantes já haviam cursado a modalidade técnica na mesma área da formação superior.

A percepção da familiaridade com a instituição ou com o curso como um facilitador da adaptação acadêmica remete às especificidades inerentes ao curso superior, e, conseqüentemente, características que o diferenciam de outros níveis de ensino, especialmente a educação básica. Dentre

essas características, podem ser citadas atividades curriculares menos sequenciadas, sistema de avaliação, horários mais flexíveis, novo ritmo de estudo, regras institucionais, novos padrões de relacionamento e níveis de exigência (ALMEIDA; SOARES, 2003; CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015; SOARES *et al.*, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2008). Todas essas mudanças requerem capacidades adaptativas, de modo que a realização prévia de um curso na instituição, mesmo que em modalidade técnica, ao propiciar uma aproximação ao contexto institucional e ao curso, pode favorecer, em alguma medida, a adaptação às novas demandas do curso superior, sendo percebida como um aspecto facilitador.

Em relação aos dificultadores, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e as conseqüentes repercussões na vida do estudante, como, por exemplo, o cansaço, bem como dificuldades financeiras, foram recorrentes nas respostas. Esse é um aspecto já identificado na literatura, haja vista que estudantes que conciliam trabalho e estudo enfrentam dificuldades como o tempo reduzido para estudo extraclasse, dificuldades no aprendizado, sono diminuído, pouco tempo com a família e altos níveis de estresse (MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011). As dificuldades inerentes à necessidade de conciliar trabalho e estudo têm levado muitos estudantes a abandonarem seus cursos (SOARES, 2002).

Além disso, questões emocionais como depressão, ansiedade, timidez, e dificuldades em alguns componentes curriculares foram mencionadas pelos participantes. No contexto do ensino superior verificam-se índices cada vez maiores de depressão, ansiedade e estresse (MAHMOUD *et al.*, 2012; MORENO; SOARES, 2014; PADOVANI *et al.*, 2014; PERSAUD; PERSAUD, 2016; TEIXEIRA *et al.*, 2008). Para exemplificar, na pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de instituições federais de ensino superior (FONAPRACE, 2019), 83,5% dos estudantes relataram dificuldades emocionais, número que aumentou em relação a edições anteriores do levantamento, tendo em vista que em 2010 correspondia a 47,7% dos estudantes (FONAPRACE, 2011) e em 2014 a 79,8% (FONAPRACE, 2014).

Do total de estudantes que participaram da pesquisa do Fonaprace (2019), 63,6% indicaram sofrer de ansiedade; 45,6% relataram desânimo ou desmotivação; 32,7% têm insônia ou apresenta alterações significativas de sono; 28,2% relataram sentir desamparo/desespero, 23,5% sentimentos de solidão e 22,9% tristeza persistente. Além dessas dificuldades, também são descritos problemas como timidez excessiva (16,2%), medo/pânico (13,5%), problemas alimentares (12,3%), ideia de morte (10,8%) e pensamento suicida (8,5%).

Estudos têm apontado que aspectos relacionados ao período de formação superior podem repercutir na saúde mental

dos estudantes, podendo explicar, em parte, a alta prevalência de adoecimento mental nesse contexto (ARIÑO; BARDAGI, 2018). Há pesquisas que indicam uma taxa mais alta de prevalência de sintomas de ansiedade e depressão no público universitário do que na da população geral, demonstrando, inclusive, aumento dessa taxa nos últimos anos (ARIÑO; BARDAGI, 2018; EISENBERG *et al.*, 2007; IBRAHIM *et al.*, 2013; PADOVANI *et al.*, 2014).

A categoria *Aspectos Institucionais* englobou questões relacionadas ao contexto institucional que facilitam ou dificultam a adaptação acadêmica. Assim, a gratuidade do curso, a localização geográfica da instituição, a infraestrutura, a assistência disponibilizada e questões relacionadas ao corpo docente, como o domínio do conteúdo e o auxílio extraclasse, constituem aspectos que, na percepção dos participantes, favorecem a adaptação acadêmica.

Contraparte, os aspectos dificultadores envolveram o horário de funcionamento do curso e distância da instituição. Em relação ao horário de funcionamento dos cursos, é válido considerar que dois deles são diurnos, o que pode constituir uma dificuldade adicional para os estudantes que precisam conciliar os estudos com atividades laborais. Nesse sentido, Vargas e Paula (2013) apontam que a oferta de emprego no horário comercial é predominante, ocasionando dificuldades quando não há a possibilidade de conciliação, como pode ocorrer no

caso de cursos diurnos. Ademais, muitos graduandos também enfrentam outros empecilhos como transporte, dificuldades de locomoção devido à distância e incompatibilidade de horários (VARGAS; PAULA, 2013).

Da mesma forma, questões didático-pedagógicas e relacionadas à infraestrutura da instituição, como sala de aula, quantidade de livros disponíveis na biblioteca e estrutura da cantina dificultam a adaptação na opinião dos respondentes. Os resultados de pesquisas com estudantes de cursos superiores confirmam que a estrutura institucional pode interferir na adaptação acadêmica (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016), podendo, não só prejudicar o aprendizado, mas também interferir no aspecto motivacional relativo à formação.

Algumas características do professor, como a competência e a capacidade de ensinar desempenham um papel importante para a adaptação acadêmica (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016). Nesse sentido, quando o docente se mostra interessado no aprendizado do estudante, pode instigar sua motivação para com o curso (TEIXEIRA *et al.*, 2008). Diferentemente, poucos espaços de interação social e menor interesse demonstrado pelos docentes podem resultar em maior distanciamento (BARDAGI; HUTZ, 2012).

*Aspectos acadêmicos e de carreira* envolvem a percepção do estudante sobre fatores que facilitam ou dificultam a adaptação e se referem ao curso e à carreira. No que diz

respeito aos facilitadores relacionados ao curso, foram mencionadas características como o conteúdo e as disciplinas que compõem a matriz curricular. Do mesmo modo, a disponibilidade de tempo para estudar e os hábitos de estudo são aspectos percebidos como favorecedores da adaptação acadêmica. Já no que se refere à carreira, a clareza quanto à escolha do curso, a identificação com a área e as perspectivas futuras relacionadas à trajetória profissional, são percebidas como facilitadoras na adaptação ao curso superior.

Assim como nos itens anteriores, o pouco tempo disponível para os estudos, em decorrência do trabalho, constituiu um dos dificultadores mencionados de forma recorrente. O longo período de afastamento das atividades escolares, em alguns casos, cerca de 20 anos, a falta de base em conhecimentos da escolarização prévia, a ausência de hábitos de estudo, a falta de identificação com componentes do curso, e o alto nível de exigência, são considerados aspectos acadêmicos dificultadores da adaptação. Os aspectos relacionados à carreira, por sua vez, dizem respeito à falta de perspectivas de atuação na área, ou seja, “fazer o curso para ter um diploma”.

As dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores são evidentes e podem repercutir na adaptação e no rendimento acadêmico, estando, inclusive, associadas a reprovações e à evasão (TAVARES JUNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016). É

preciso considerar, ainda, que muitos estudantes não tiveram oportunidade de obter uma escolarização adequada, o que acaba dificultando a vida acadêmica (ALMEIDA, 2007), pois permanecem déficits em tópicos básicos que obstaculizam a apropriação dos conteúdos no curso superior (ALMEIDA; SOARES, 2003; ZAGO, 2006).

No que se refere aos dificultadores relacionados à carreira, é preciso considerar que a escolha do curso, quando ocorre sem muita ponderação, pode dificultar ou até impedir a formulação de projetos profissionais consistentes (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003). Além disso, pode desencadear conflitos resultantes de experiências dissociadas durante a formação, levando o estudante a buscar outras escolhas profissionais ou, até mesmo, uma atuação profissional distante de sua formação (ARAÚJO; SARRIERA, 2004). Essa insatisfação pode ocasionar obstáculos no decorrer da carreira, o que se evidencia em trancamentos, trocas e abandonos de curso, profissionais desempregados ou que atuam em áreas diferentes de sua formação (SOARES, 2002).

Os *Aspectos Relacionais*, por sua vez, envolvem as relações estabelecidas e como interferem na adaptação acadêmica. Desse modo, o bom relacionamento com os docentes, o apoio entre colegas, e ainda, o suporte familiar, na percepção dos participantes deste estudo, contribuem para o processo de adaptação ao curso superior. Já os dificultadores

percebidos dizem respeito a dificuldades no relacionamento com professores e colegas, distância da família e ausência de apoio.

A literatura é consistente em apontar que relações interpessoais podem facilitar ou dificultar a adaptação acadêmica (BARDAGI; HUTZ, 2005; FIOR; MERCURI; ALMEIDA, 2011). Assim, as relações interpessoais com a família, com os pares e com os docentes podem facilitar a ambientação ao ensino superior, ao curso e à instituição escolhida (SOARES; DEL PRETTE, 2015), de modo que estudantes que desenvolvem habilidades sociais mais elaboradas apresentam mais indicadores para a adaptação acadêmica (COLOMBO; PRATI, 2014; SOARES *et al.*, 2013; SOARES *et al.*, 2017).

Embora o contexto de formação seja permeado de múltiplas interações, a relação professor-aluno apresenta-se como uma das mais significativas (ANUNCIAÇÃO; ANTÓNIO; MANUEL, 2015). Desse modo, aspectos referentes à formação, à didática e à prática pedagógica dos docentes podem favorecer o processo de adaptação e desenvolvimento do estudante (AROEIRA; MERLO, 2012; MONTEIRO *et al.*, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2014; SOARES *et al.*, 2016).

No âmbito das relações interpessoais, o afastamento da família também se apresenta como um fator significativo, pois ocasiona a diminuição do apoio emocional, tão requerido nesse período (MESQUITA *et al.*, 2016). Do mesmo modo, o



distanciamento do círculo de convivência anterior pode causar sofrimento psíquico e aumentar os riscos de estresse (MEIRA *et al.*, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que se dedicam a compreender a adaptação acadêmica convergem em considerar esse período complexo e marcado por transformações que demandam do estudante uma ampla variedade de capacidades adaptativas. Por isso, a literatura tem indicado a necessidade de estudos que possibilitem conhecer o contexto acadêmico e social que facilita a integração acadêmica (SANTOS *et al.*, 2013), haja vista que o modo como os estudantes se integram ao contexto de formação é fundamental para as experiências posteriores e determinante para desenvolvimento profissional e psicossocial (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

No contexto deste estudo, os fatores percebidos como facilitadores da adaptação acadêmica englobaram aspectos individuais (facilidade para aprender, habilidades pessoais relacionadas ao curso, capacidade de adaptação a novas situações, empenho pessoal e familiaridade com o curso e/ou instituição), institucionais (gratuidade do curso, localização geográfica da instituição, infraestrutura, assistência

disponibilizada e questões relacionadas ao corpo docente), acadêmicas e de carreira (conteúdo e disciplinas do curso, disponibilidade de tempo para estudar, hábitos de estudo, clareza quanto à escolha do curso, identificação com a área e as perspectivas futuras relacionadas à trajetória profissional) e relacionais (bom relacionamento com docentes, apoio entre colegas e apoio familiar).

Do mesmo modo, os aspectos dificultadores da adaptação estiveram relacionados a aspectos individuais (necessidade de conciliar trabalho e estudo, questões emocionais e dificuldades em componentes curriculares), institucionais (horário de funcionamento do curso, distância da instituição, questões didático-pedagógicas e infraestrutura da instituição), acadêmicas e relativas à carreira (pouco tempo disponível para os estudos, longo período de afastamento das atividades escolares, falta de base em conhecimentos da escolarização prévia, ausência de hábitos de estudo, falta de identificação com componentes do curso, ausência de perspectiva de atuação na área), e relacionais (dificuldades no relacionamento com professores e colegas, distância da família e ausência de apoio).

Os aspectos facilitadores e dificultadores elencados pelos estudantes confirmam que a adaptação acadêmica vincula-se a fatores pessoais e contextuais que precisam ser considerados em suas intersecções para uma melhor compreensão do

fenômeno. Da mesma forma, identificar aspectos que interferem na adaptação acadêmica constitui um importante recurso para a criação de estratégias de intervenção institucionais mais consistentes e alinhadas com as necessidades dos estudantes, o que amplia o alcance e a eficácia de serviços de apoio e pode contribuir com a superação de dificuldades e com a criação de condições mais favoráveis à permanência e ao êxito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 14 dez. 2021.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, 2007. Doi: 10.1590/S0103-49792007000100004.

ANUNCIAÇÃO, L.; ANTÓNIO, D.; MANUEL, J. A. C. Importância da relação professor–aluno na educação superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X., 2015, Prado Velho. **Anais [...]** Prado Velho, 2015. p. 1-10. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201\\_10845.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf)  
Acesso em: 14 dez. 2021.

ARAÚJO, J. S.; SARRIERA, J. C. Redirecionamento da carreira profissional: uma análise compreensiva. *In*: SARRIERA, J. C. *et al.* (Org.). **Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 135-157.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. Doi: 10.24879/2018001200300544.

AROEIRA, K. P.; MERLO, F. W. Relação professor e aluno no ensino superior: reflexões no contexto de formação de professores de Educação Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2012.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-30, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. **Interação e Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011. Doi: 10.5380/psi.v15i1.17085.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 153-166, 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 dez. 2021.

BARDAGI, M. P.; ALBANES, P. Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: um estudo com universitários ingressantes brasileiros. **Revista Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 35-44, 2015. Doi: 10.17575/rpsicol.v29i1.989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015. Doi: 10.1590/1413-82712015200305.

COLOMBO, G.; PRATTI, L. E. Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 201-212, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/10.pdf> Acesso em: 14 dez. 2021.

EISENBERG, D. *et al.* Prevalence and correlates of depression, anxiety and suicidality among university students. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 77, n. 4, p. 534-532, 2007. Doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534.

FERREIRA, J. A. G.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v. 1, n. 6, p. 01-10, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Px9Lp86mRnQXcjgdgqLhhBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 dez. 2021.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; ALMEIDA, L. S. Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USF**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2011. Doi: 10.1590/S1413-82712011000100003.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, DF: Andifes, 2019.

Disponível em:

<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wpcontent/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82micodos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>.

Acesso em: 14 dez. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: Andifes, 2014. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: Andifes, 2011. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

IBRAHIM, A. K. *et al.* A systematic review of studies of depression prevalence in university students. **Journal of**

**Psychiatric Research**, v. 47, p. 391-400, 2013. Doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015.

MAHMOUD, J. S. R. *et al.* The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. **Issues in Mental Health Nursing**, v. 33, n. 3, p. 149-156, 2012. Doi: 10.3109/01612840.2011.632708.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Doi: 10.1590/S1413-24782015206003.

MEIRA, F. *et al.* Nuances do conceito de saúde mental e a qualidade de vida de estudantes de medicina. **Revista Sul-Americana de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 263-280, 2017.

Disponível em:

<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RSAP/article/view/1809>.

Acesso em: 14 dez. 2021.

MESQUITA, A. M. *et al.* Depressão entre estudantes de cursos da área da saúde de uma universidade em Mato Grosso.

**Journal Health NPEPS**, v. 1, n. 2, 2016. Doi:

10.30681/25261010.

MONTEIRO, S. *et al.* Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, p. 213-236, 2010. Doi: 10.21814/rpe.13993.

MOREIRA, C. A.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudos.

**Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 2, n. 6 p. 51-56, 2011.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/7212452-A-dificil-tarefa-de-academicos-de-curso-noturno-em-conciliar-trabalho-e-estudo.html>. Acesso em: 14 dez. 2021.



MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, Canoas, v. 45, p. 114-127, 2014.

Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942014000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 dez. 2021.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 1, p. 43-53, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. Doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182739.

PADOVANI, R. C. *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014. Doi:10.5935/1808-5687.20140002.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students**: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PEREIRA, D. S. *et al.* Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 57, n. 3, p. 188-195, 2008. Doi: 10.1590/S0047-20852008000300006.

PERSAUD, N.; PERSAUD I. The relationship between socio-demographics and stress levels, stressors, and coping mechanisms among undergraduate students at a University in Barbados. **International Journal of Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 11-27, 2016. Doi: 10.5430/ijhe.v5n1p11.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 41-66.

SANTOS, A. A. A. *et al.* Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. *In*: SANTOS, A. A. A. *et al.* (Org.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 165-188.

SANTOS, A. A. A. *et al.* Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. Doi: 10.1590/S1414-98932013000400002.

SCHLOSSBERG, J.; WATERS, R.; GOODMAN, P. **Counseling adults in transition**: linking theory with practice. Nova York: Harper & Row, 1995.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/911>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOARES, A. B. *et al.* Intelligence and social competence in university adaptation. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 317-328, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HwtpRzxzzJkk4V3svpvw6hR/?fofmt=pdf&lang=en>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29263/1/O>

%20impacto%20das%20expectativas%20na%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20acad%C3%AAmica%20dos%20estudantes%20no%20Ensino%20Superior.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOARES, A. B. *et al.* Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia.

**Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, 2016. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 dez. 2021.

SOARES, A. B. *et al.* Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciências Psicológicas**, Montevideo, v. 11, n. 1, p. 77-88, 2017. Doi: 10.22235/cp.v11i2.1349.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

TAVARES JÚNIOR, F. T.; SANTOS, J. R.; MACIEL, M. S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 1, 73-92, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>. Acesso em: 14 dez. 2021.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Doi: 10.1590/S1413-85572008000100013.

UVALDO, M. C. C. Relação homem-trabalho: campo de estudo e atuação da Orientação Profissional. *In*: BOCK, A. M. B. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 215-238.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior:

desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013. Doi: 10.1590/S141440772013000200012.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11. n. 32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

# REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**CAPÍTULO**

**8**

**DANIELA FÁTIMA MARIANI MORES**

**FERNANDA ZATTI**

**JULIANA CARLA GIROTTI**

**MÁRCIA KLEIN ZAHNER**

**MÁRCIA MARIA RACOSKI**

**ANA PAULA CERVINSKI**

**LUAN ROSSETTO**



## **REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Daniela Fátima Mariani Mores, IFRS

Fernanda Zatti, IFRS

Juliana Carla Giroto, IFRS

Márcia Klein Zahner, IFRS

Márcia Maria Racoski, IFRS

Ana Paula Cervinski, IFRS

Luan Rossetto, IFRS

Um educador não se faz apenas com o conhecimento dos saberes das ciências da educação. Ele se faz com qualidades tais como a bondade, paciência, capacidade de ouvir o aluno em silêncio, sem dar respostas que matariam seu pensamento, capacidade de sonhar os próprios sonhos e os sonhos dos seus alunos. (Rubem Alves)

O ensino na educação superior constitui um processo de busca e de construção científica, caracterizando-se como local que propicia o domínio de conjuntos de conhecimentos, técnicas e métodos científicos, os quais possibilitam o domínio científico e profissional desse campo. No entanto, tal processo deve

ocorrer de forma crítica, o que faz necessário e fundamental o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, e deve, ainda, conduzir a uma progressiva autonomia dos estudantes na busca do conhecimento e substituir o ensino pautado na transmissão do conhecimento e conteúdos por processos de investigação dos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

A docência no ensino superior envolve a preparação de futuros profissionais no contexto de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Essa função não se fundamenta apenas em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de natureza afetiva, valorativa e ética. Por isso, a atividade docente não se esgota na dimensão técnica (ISAIA, 2006). Essa deve ser vivenciada permitindo aos estudantes a centralidade no processo educativo. Centralidade através da qual se promove a educação humanizadora, preconizada pela formação integral e plena. Nesse viés das dimensões da atividade docente, referindo-se ao que “cabe aos responsáveis pelas ações educativas” para viabilizar a educação humanizadora, Heinz<sup>18</sup> (2007) descreve cinco dimensões, as quais são sintetizadas por Ecco (2014, p. 71-72):

---

<sup>18</sup> As cinco dimensões necessárias à atividade docente estão descritas de forma integral em: HEINZ, C. I. Na escola também se aprende a ser gente. *In*: HEINZ, C. I.; ROSSATO, R. (Org.). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007. p. 149-167.

- a) dimensão ético-política: existe intencionalidade nas ações institucionais, pois o que é ensinado e aprendido na escola está a serviço da construção de um tipo de ser humano, de um tipo de sociedade;
- b) dimensão técnico-científica: há que se assumir esta dimensão com rigorosidade e senso crítico para não cair na mera transmissão e num cientificismo estável, mas contribuir para que todos possam ser mais homens e mulheres;
- c) dimensão epistemológica: o trabalho pedagógico efetiva-se a partir de conhecimentos sistematizados possibilitando a construção de novos conhecimentos. Para isso é fundamental substituir a pedagogia das respostas pela pedagogia das perguntas, em que seja aguçada a curiosidade epistemológica, a criatividade de educandos e educadores;
- d) dimensão estética-afetiva: frequenta-se a escola na perspectiva do ser mais. Em vista disso os sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas devem ser considerados-reconhecidos e assumidos-na sua totalidade;
- e) dimensão pedagógica: o educador não assume a posição de que tudo sabe, objetivando “instruir” seu educando. Educador e educando, juntos, descobrem, aprendem e reaprendem o que é importante para ser mais. Prima-se por uma dinâmica dialógica-problematizadora.

Referindo-se especificamente sobre o papel do professor no contexto do ensino superior, Zabalza (2004), propõe três dimensões coexistentes, quais sejam: a dimensão profissional, que abrange os componentes básicos que definem a profissão; a dimensão pessoal, que abarca elementos como satisfação no



trabalho e outras situações de ordem pessoal; e a dimensão administrativa, que abarca aspectos contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras questões relacionadas ao exercício profissional. Nesse sentido, para Isaia (2006, p. 63), “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, à dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

À vista disso, verificamos a complexidade imbricada no fazer do docente, pois o objetivo de qualificar a formação dos estudantes envolve grande investimento no sentido de adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino aos diferentes interesses profissionais e estilos de aprendizagem (ZABALZA, 2004). Além disso, a atuação do professor implica no conhecimento da disciplina, em habilidades de comunicação, compromisso e interesse para com a aprendizagem dos estudantes (ZABALZA, 2004).

Dessa forma, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor e do estudante. Partimos da compreensão do papel do estudante enquanto protagonista e do professor enquanto mediador do processo, onde cabe ao professor, realizar a mediação dos conhecimentos historicamente construídos, possibilitando a ocorrência de um processo no qual o estudante

tenha a capacidade de reelaborar os conhecimentos compartilhados e expressar sua compreensão em níveis elaborados. Segundo Gil *et al.* (2012), cabe também ao professor instigar o estudante a compreender que uma postura positiva é eficiente e fundamental para a construção do conhecimento.

Embora o contexto de formação seja perpassado por múltiplas relações, a estabelecida entre professor e estudante pode ser compreendida como uma das mais importantes (ANUNCIAÇÃO; ANTÓNIO; MANUEL, 2015), dada a sua significância no processo educativo. Esse é um aspecto relevante, não apenas para o processo de ensino e aprendizagem, mas também fundamental para a integração dos estudantes ao contexto acadêmico. Dificuldades nessa relação são apontadas como fatores motivadores da evasão e da insatisfação com o curso (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; VELOSO; ALMEIDA, 2001). Segundo Racoski (2019), questões didático-pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, bem como ao êxito e à permanência dos estudantes. Segundo a autora, tais percepções emergiram num estudo, por meio da análise de relatos de estudantes, os quais mencionaram: a) constrangimentos em tirar dúvidas em sala de aula e em buscar auxílio dos professores em outros espaços, em função da postura de alguns docentes; b) percepções de que diferentes

metodologias utilizadas pelos professores resultam em diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes; c) excessivas dificuldades na aprendizagem em algumas disciplinas, mesmo entre os estudantes exitosos no curso. A falta de formação pedagógica de alguns professores foi apontada como responsável pelas limitações ocasionadas.

Mediante os aspectos elencados, ponderando as dimensões da atuação docente e as opiniões dos estudantes, concordamos com Sartori (2013, p. 30) ao enfatizar que o processo de educar exige do professor um reconhecimento consciente sobre suas limitações na ação pedagógica, bem como uma reflexão da sua experiência, considerando que o seu trabalho é desenvolvido na “relação direta com outros seres humanos, num processo de inter-relação entre os sujeitos.” Assim, propomos-nos a refletir acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, enquanto mediador desse processo, cuja atuação influencia também no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo educativo é permeado por inúmeras situações as quais com mais ou menos intensidade repercutem no ambiente acadêmico, na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem. Podemos exemplificar através da observação sobre as situações pessoais, os antecedentes escolares, as relações interpessoais, as dificuldades de aprendizagem, os conhecimentos prévios dos estudantes, a motivação pela aprendizagem, as metodologias e a didática utilizadas pelos professores, entre outros aspectos. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2014, p. 96) ao afirmar que a escola “[...] terá sempre as luzes e as sombras dos sujeitos que a habitam [...]”, portanto compreender as situações vivenciadas contribui para qualificar as ações educativas e a aprendizagem dos estudantes.

Quando falamos sobre a aprendizagem dos estudantes, especialmente de estudantes de cursos superiores, “[...] consideramos necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência, o mundo do trabalho” (GADOTTI, 2011, p. 135). Isso nos leva a enfatizar que as escolas devem qualificar sua atuação, criando situações de aprendizagem as quais desenvolvam as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, oportunizando aos estudantes a construção de conhecimentos e o domínio de habilidades, por meio do trabalho

intelectual e do conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento produtivo e a vivência em sociedade.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que o principal objetivo do professor é a aprendizagem dos estudantes, o que exige capacidade intelectual e interesse em aprender por parte destes, mas também exige do professor a criação de condições para despertar o interesse e a atenção para o conhecimento que está sendo abordado. Portanto, para a efetivação do processo de aprendizagem, há a necessidade de motivação, tanto do estudante que se coloca à disposição de construir o conhecimento, quanto do professor que media o processo, pois, “quando há motivação, o professor se propõe a ensinar e o estudante se dispõe a aprender, tal cooperação e comprometimento tornam qualquer atividade menos árdua [...]” (GIL *et al.*, 2012, p. 60).

Segundo Gil *et al.* (2012), para que haja motivação dos estudantes, e dessa forma a efetivação da aprendizagem, é essencial a construção, por parte dos professores, de uma relação de afetividade com os estudantes, para que seja possível trabalhar na construção dos próprios sujeitos, desenvolvendo valores necessários para o desenvolvimento integral dos mesmos, onde “a dimensão afetiva, sensível e emocional dos alunos pode ser uma peça fundamental para uma relação saudável na sala de aula, havendo autoestima e motivação entre professores e alunos e, conseqüentemente,

uma aprendizagem de qualidade” (GIL *et al.*, 2012, p. 63). Para os autores, a motivação se faz necessária, até mesmo para os estudantes que encontram afinidade com o que estudam no seu percurso acadêmico:

No percurso acadêmico, muitos alunos encontram afinidade com o que estudam, participam de pesquisas e, naturalmente, envolvem-se com o universo da área escolhida, alicerçando, a partir de então, seu rumo profissional. Contudo, mesmo nestes casos, não significa que a motivação deixa de ter o seu papel. Por ser essencial, ela confere impulso ao estudante na trilha do saber e na identificação do prazer que existe na incrível descoberta do conhecimento. (GIL *et al.*, 2012, p. 60).

Assim, consideramos que vários são os fatores que influenciam e que também interferem no processo de ensino e aprendizagem, destacamos aqui a importância da caminhada histórica tanto do professor como do estudante no decurso do processo formativo, enfatizando de forma ainda mais específica a questão desses reflexos na formação profissional do professor. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 11, grifo do autor) nos apresenta que no âmbito dos ofícios e profissões é importante relacionar o saber com os condicionantes e o contexto do trabalho, afirmando que:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos

em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ademais, é importante destacar que a formação docente não é interrompida após o professor assumir o exercício da profissão, mas deve ser retomada em novas bases, em novos desafios relacionados à teoria e à prática. Segundo Marques (2003, p. 51), a estruturação da experiência sob a primazia das práticas rigorosas não deve ser apenas um processo de habilidades implícitas e de saberes, mas também “deve colocar-se na mediação da aprendizagem teórica, da tematização e do questionamento dos problemas recorrentes e das soluções já dadas”. Contudo, segundo o autor, todo professor precisa ser um educador incondicional, um profissional especializado em educação, qualificado para conduzir o processo integral de educação de forma autônoma, em todas as suas instâncias, desde o planejamento até a avaliação do processo. Nos apropriamos também dos ensinamentos de Freire (1996, p. 22), que, ao pontuar os saberes indispensáveis à formação docente, afirma que é necessário ao educador assumir-se como sujeito da produção do saber, mas com a clareza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Nesse aspecto, Fávero e Tonieto (2010, p. 79), ao refletirem sobre a aprendizagem e a docência no ensino

superior, abordam que o corpo docente de uma instituição é mais do que um grupo de excelentes profissionais, mas de docentes preocupados com suas competências pedagógicas, no sentido de promover a aprendizagem dos estudantes, atuando como “mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos. Sua metodologia deve conduzir para a elaboração de referências “[...] sejam elas intelectuais, morais, sociais ou políticas, para o enfrentamento de situações-problema, que exigem dos alunos não somente a acumulação de informações, mas a sua construção como profissionais responsáveis socialmente, que é o que se espera do profissional cidadão”.

Nesse sentido, os autores reforçam que a docência no ensino superior requer “capacitação própria e específica”. Sendo necessário reconhecer que a atuação docente exige conhecimento pedagógico e reflexão constante sobre a prática.

Não bastam diplomas de mestrado e doutorado ou experiência profissional; é preciso também conhecimento pedagógico, pois a aula, como espaço de produção do conhecimento, “é lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para a aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem seguidas nas melhores condições possíveis” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 79).

Há que se considerar, ainda, que o processo de construção do conhecimento acontece de diferentes maneiras entre os estudantes tendo em vista as singularidades e, por sua



vez, as diferentes formas de aprender. Partindo do pressuposto de que estar disposto a ouvir e compreender os estudantes é elemento fundamental para a prática docente, realizou-se uma pesquisa com estudantes de cursos superiores<sup>19</sup> e diante do questionamento “No processo de ensino e aprendizagem, qual o papel do professor?”, observamos diferentes maneiras de compreender esse papel. Embora não seja este o objetivo da análise aqui proposta, faz-se necessário mencionar que a trajetória escolar, as experiências estudantis exitosas ou não, ainda que inconscientemente, contribuem para as opiniões dos estudantes sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois refletem a vivência estudantil pregressa. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, na concepção desses estudantes, está representado na Figura 1, que apresenta uma nuvem de palavras que expressa as respostas mais frequentes.

---

<sup>19</sup> Os dados apresentados fazem parte de um estudo realizado com 293 estudantes que frequentam os cursos superiores do *Campus Erechim* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFRS, sendo eles, curso de Engenharia de Alimentos, de Engenharia Mecânica, de Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Marketing. A coleta de dados foi feita a partir de um questionário que buscou, dentre outros objetivos, investigar as concepções dos estudantes quanto ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.



conhecimento” e “dominar o assunto”. Para Freire (2005, p. 67), a concepção “bancária” refere-se à educação como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Na visão bancária de educação, o estudante é considerado um ser passivo e ingênuo, sendo desestimulado o pensamento autêntico e crítico. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2005, p. 68).

Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007) constataram que a percepção dos estudantes sobre o papel do professor preconiza o processo de ensino centrado no docente, que assim se constitui como sendo o principal responsável pelo ensino, com pouca participação na aprendizagem. Essa concepção em que o professor é a principal fonte do conhecimento, além de apresentar as informações fidedignas e organizadas, advém do paradigma da ciência moderna que enfatiza a forma tradicional de currículo (CUNHA, 1998).

Por outro lado, as características docentes “ser criativo” e “ser claro”, também citadas com grande frequência, bem como as expressões “ter didática”, “saber passar o conhecimento”, “instigar o interesse”, “facilitar a aprendizagem”, “tirar dúvidas”, “acompanhar”, “ajudar a entender”, “orientar quando solicitado” e “auxiliar”, apontam para a valorização dos estudantes em

relação aos métodos e metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula.

Para Fávero e Tonieto (2010, p. 82), o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem perpassa por compreender professores e estudantes como sujeitos em formação, enfrentando o processo formativo do profissional para além do domínio da técnica, compreendendo o espaço que promove a formação profissional como também um espaço para a formação pessoal, uma vez que o profissional e a pessoa são o mesmo sujeito.

Não é, portanto somente do professor a responsabilidade de promover a aprendizagem: o professor, como mediador pedagógico, tem a função de fomentar práticas de aprendizagens que despertem no aluno o querer aprender e que sejam potencialmente provocadoras da construção do conhecimento profissional, o que não se reduz ao domínio da técnica; pelo contrário, inclui o saber pensar sobre o próprio exercício profissional, projetando, agindo e avaliando. Da mesma forma, o futuro profissional tem que querer empenhar-se na construção da sua própria aprendizagem (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 82).

Podemos identificar também nesses termos, ainda que não explicitamente, o reconhecimento dos estudantes por momentos em que o diálogo se faz presente no processo de ensino e aprendizagem, possivelmente retratados em situações nas quais foi possível avançar na construção do conhecimento. Conforme nos alertou Freire (1981, p. 93):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Em razão dessa observação, confirmamos que a dialogicidade, defendida por inúmeros estudiosos, é condição primordial para uma comunicação interativa em que estudantes e professores produzem novos saberes a partir de suas vivências, potencializando o ensinar e o aprender.

Complementando a importância da dialogicidade, está a valorização das relações interpessoais, de caráter afetivo, que podem ser observadas por meio da citação das palavras e expressões “ser educado”, “ser atencioso”, “ser paciente”, “ter empatia” “comprometer-se”, “aceitar questionamentos”, “ser gentil”, “dedicar-se”, “ter interesse” e “querer ensinar”. Segundo Sartori (2013), na ação docente em sala de aula, é essencial o estabelecimento de atitudes dialógicas, respeitadas de escuta e fala, onde professores e estudantes possam estabelecer debates que discutam sobre os métodos e procedimentos mais adequados para as diferentes situações de ensino e aprendizagem. Para tanto, a participação ativa de ambos, como corresponsáveis por este processo se torna indispensável.

As palavras “estimular”, “incentivar”, “ajudar”, “apoiar”, revelam que os estudantes consideram a importância do papel motivador do professor no processo de ensino e aprendizagem, reforçando as considerações já retratadas anteriormente. Segundo Gil *et al.* (2012), a motivação em sala de aula implica em efeitos significativos no envolvimento dos estudantes nas tarefas do processo de aprendizagem, e, sem ela, esse processo pode ficar comprometido, pois leva a uma queda na qualidade e no desempenho das tarefas de aprendizagem, além de uma queda no investimento pessoal. Nesse sentido, para Andrade (2009, p. 137):

As formas com que professor e aluno se relacionam perpassam por expressões de afetividade inerentes ao ser humano em todas as suas relações sociais, e influenciam a dinâmica do comportamento e do entendimento mútuo, bem como o discurso de cada um destes atores sociais, o que tem impacto sobre os pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Não obstante essa constatação, também se verificou uma concepção mais alargada do papel do professor, que abarca uma compreensão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem. Importa considerar que a ênfase no processo de aprendizagem privilegia o crescimento e o desenvolvimento integral do estudante, envolvendo as dimensões cognitivas, afetivas, formação profissional e cidadania (MASETTO, 1998).

Diante dos desafios da docência na educação superior, não é suficiente ao professor o domínio restrito de uma área científica do conhecimento, faz-se necessária a integração de saberes complementares, pois, além de capacitado tecnicamente para exercer a docência, deve atuar como um profissional crítico, reflexivo (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003). Colabora ainda com esse entendimento Marques (2003, p. 59), ao enfatizar:

a cada dia, mais exigente se faz o mundo social humano de qualificação técnico-científico para os campos específicos de atuação, e a cada dia menos satisfatórias se revelam as contribuições das ciências atomizadas e reduzidas à produção de técnicas instrumentais.

O papel do professor, especialmente da educação superior, deve estar pautado em desenvolver a capacidade de reflexão, considerar o processo de ensino como integrante da atividade de investigação, valorizando a avaliação diagnóstica, além da avaliação no sentido de controle, e, a partir do conhecimento do universo cultural e de conhecimento dos estudantes, desenvolver processos de ensino e aprendizagem participativos e interativos. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003). Colabora com essa ideia Sartori (2013, p. 34), ao afirmar que o professor “não pode subestimar a capacidade do educando, reduzindo-o a mero assistente, um sujeito passivo que aceita ideias, informações, conceitos sem questionamentos”.

Essa perspectiva é cada vez mais relevante, pois estamos inseridos em um contexto social dinâmico, onde, rapidamente, difundem-se novas informações e conhecimentos e, considerando os avanços tecnológicos das últimas décadas, tudo leva a crer que essa evolução vai continuar. Nesse cenário, é fundamental que os profissionais formados assumam posturas reflexivas, críticas, que estejam dispostos ao “novo”, essas são competências profissionais diante das quais os professores da educação superior têm muito a contribuir. Nesse sentido, Freire (1996, p. 14), ao trazer a questão da inconclusão do ser humano, bem como de sua inserção num permanente movimento de procura, assevera que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...].”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre processos de ensino e aprendizagem exitosos, onde os objetivos educacionais se efetivem, de forma que os estudantes consolidem a construção do conhecimento necessário para sua formação, não somente técnica-científica, mas também ética e humana, certamente constitui um fenômeno extremamente complexo, que envolve variadas nuances. Cabe ressaltar que o professor tem papel fundamental nesse processo, através de suas condutas, ações e metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. Sendo assim, é fundamental



ao profissional da educação uma formação contínua e pautada na reflexão permanente da relação teoria-prática, bem como da relação professor-estudante. Conforme assevera Sartori (2013, p. 36):

O professor pode aprender com e por intermédio de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re) elaboração de experiências. A observação sistemática dos problemas que encontra em sua docência e dos seus efeitos constitui elementos para a reflexão permanente que facilita a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação docente e elevação do desempenho do educando.

Colabora com esse entendimento Marques (2003, p. 59), ao enfatizar que “a educação na qualidade de fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural, exige uma racionalidade de dimensões plenas [...]”. Sendo assim, no decorrer dos processos de construção do conhecimento, ressalta-se a importância do papel do professor no que se refere ao estímulo e ao envolvimento ativo dos estudantes e, para tal, destaca-se a relevância das estratégias didáticas e metodológicas utilizadas, bem como, das relações interpessoais estabelecidas, uma vez que a dinamicidade das interações é uma das características fundamentais do ensinar e do aprender.

Finalizando, destacamos que a escolha da epígrafe deste capítulo resume o entendimento dos autores sobre o papel do

professor, estando esse relevante e inevitavelmente embasado na humanização e nas relações interpessoais como potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. Prefácio. *In*: DOWBOR, F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-17.

ANDRADE, E. S. **Psicologia da educação**. São Paulo: Nupre, 2009.

ANUNCIÇÃO, L.; ANTÓNIO, D.; MANUEL, J. A. C. Importância da relação professor–aluno na educação superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X., 2015, Prado Velho. **Anais [...]** Prado Velho, 2015. p. 1-10. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201\\_10845.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, p. 262-280, 2001. Disponível em:  
<http://www.s bq.org.br/publicacoes/quimicanova/qnol/2001/vol24n2/18.pdf>. Aceso em: 14 dez. 2021.

ECCO, I. **Virtudes docentes para a educação humanizadora**: revisitando Paulo Freire. Erechim: EdiFAPES, 2014.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. O papel dos municípios. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: 2011.

GIL, E. S. *et al.* **Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior**. *Vita et Sanitas*, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://fug.edu.br/revistas/index.php/VitaetSanitas/article/view/51>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. v. 5. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 63-84.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JUNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 90-101, 2007. Doi: 10.1590/S0104-12902007000100009.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MASETTO, M. T. Processo de aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para a docência universitária. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, 33.; ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS FACULDADES DE ODONTOLOGIA, 24., 1998, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza, 1998. p. 9-16.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*:

BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

RACOSKI, M. M. **Dificuldades de êxito e permanência de estudantes cotistas na educação superior:** um estudo de caso com o curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*. 2019. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional.** 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais [...]* Caxambu, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

# COMO AUMENTAR O DESEMPENHO EM PROVAS

CAPÍTULO

9

GABRIEL LOPES ROSA FEIGEL  
RAFAELA FÁTIMA MARQUES



## COMO AUMENTAR O DESEMPENHO EM PROVAS

Gabriel Lopes Rosa Feigel – UNIPLAC

Rafaela Fátima Marques – TJSC

O que leva uma pessoa a conquistar a sua vaga por meio de provas como ENEM, vestibulares e concursos públicos? Essa é uma pergunta que apresenta muitas respostas, tanto por parte de profissionais que trabalham com preparação para esses exames como também por parte dos estudantes que conquistaram as suas vagas. Há diferentes formas de se preparar para uma prova e diferentes trajetórias de vida mostram que não há uma única forma de se preparar e obter aprovação em um processo seletivo concorrido.

Ainda assim, de maneira geral, pode-se dizer que, para obter aprovação, é necessário pontuar, no mínimo, para ficar dentre aqueles candidatos que forem aprovados em primeira chamada, de acordo com o número disponível de vagas para aquele certame. Se há 50 vagas em um curso de uma determinada universidade, basta ficar com uma pontuação que esteja no mínimo na 50ª posição. Se há duas vagas para um concurso público, basta ficar com uma pontuação que garanta no mínimo a 2ª posição. Embora pareça simples, alcançar essa meta pode durar meses ou anos, dependendo de uma série de variáveis presentes na vida de cada estudante.

Variáveis como o tempo disponível para os estudos, a presença ou a ausência do hábito de estudar, o conhecimento de métodos de estudo eficazes, as condições materiais do estudante, o local de realização dos estudos, a presença ou a ausência de cursos, livros e apostilas e outras ferramentas de preparação, a facilidade de se concentrar, memorizar e resolver problemas, a trajetória de vida escolar do estudante, além de aspectos emocionais e da própria personalidade, são alguns dos fatores que podem exercer influência direta sobre o tempo necessário para obter aprovação em um processo seletivo concorrido de acordo com as características singulares e contextuais de cada candidato.

É muito comum que se entenda que a aprovação em um processo seletivo concorrido esteja limitada apenas à quantidade de horas assistindo aulas e à quantidade de estudo dos candidatos que concorrem a uma vaga disputada. Mas será que é possível entender toda a complexidade que envolve uma aprovação estatisticamente improvável apenas considerando a quantidade de horas de estudo realizada?

Trabalhando desde 2013 com pelo menos duas dezenas de adolescentes sendo atendidos a cada semana, de colégios e cursinhos pré-vestibular privados, que se preparam tanto para o vestibular quanto para o ENEM, assim como atendendo adultos e jovens adultos que estavam se preparando para concursos públicos concorridos, foi possível perceber algumas



características em termos de trajetórias que são muito frequentes nas aprovações mais difíceis, principalmente em estudantes que buscavam ser aprovados em concursos públicos, universidades federais, e/ou em cursos de Medicina. Neste capítulo, gostaríamos de compartilhar um pouco dessa experiência dando ênfase a três aspectos que consideramos fundamentais na tentativa de aumentar o desempenho em provas de estudantes: a organização da rotina de estudos, o treino com provas de anos anteriores similares à prova na qual se quer obter aprovação e a identificação e correção de erros obtidos nessas provas.

## A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DE ESTUDOS

Qual é o mínimo de tempo necessário para estudar eficazmente um conteúdo? Essa é outra pergunta que permitiria múltiplas respostas, já que a aprendizagem de cada pessoa ocorre de maneira diferente, inclusive variando muito de acordo com cada matéria e com o contexto em que está ocorrendo aquele estudo. Porém, de maneira geral, é necessário estudar todo o conteúdo que pode ser cobrado em uma prova, e, nesse sentido, é indispensável que o estudante assista às aulas e estude esse conteúdo, revisando-o ao longo do período que antecede a realização do exame.

Quando sai o edital de um processo seletivo concorrido, esse edital costuma indicar quais assuntos serão cobrados em cada matéria. Se essas informações não estiverem no anexo do edital, elas podem aparecer como “programa das disciplinas”, ou “matriz de referência”, como no caso do ENEM. O importante é que o estudante entenda que ele não deve estudar somente de acordo com o que a escola ou o cursinho exigem dele ao longo do tempo: para obter aprovação, é muito importante que o estudante faça um levantamento de tudo o que poderá ser cobrado e procure aprender de tudo, ou ao menos o suficiente de acordo com a pontuação necessária e levando em consideração o peso de cada matéria e o tempo que será disponibilizado para o estudo (DOUGLAS, 2013; PIAZZI, 2015; PINHEIRO, 2010).

Uma das maiores queixas apresentadas por estudantes é que nem sempre dá tempo de estudar no contraturno todo o conteúdo que foi visto em sala de aula ao longo de uma semana. Esse fator pode inclusive impactar emocionalmente os estudantes, pois é comum eles relatarem que não estão estudando o suficiente, mesmo disponibilizando para os estudos dezenas de horas semanais. Sentimento de culpa e ansiedade também são relatados a partir desse fato, o que indica que organizar bem a rotina pode ajudá-los a se sentirem melhores consigo mesmos, além do fato de auxiliar objetivamente na

disciplina dos estudantes com relação aos seus estudos e, conseqüentemente, na sua melhor aprendizagem.

Uma maneira eficaz de organizar a rotina de estudos é procurar saber como é a rotina real do estudante no momento presente. Isso costuma ajudá-los inclusive a colocar em prática um plano de estudos que contemple todas as demandas de estudo no tempo disponível, pois uma coisa é idealizar uma rotina, outra é colocá-la em prática de maneira eficaz.

Para saber como é a rotina real do estudante, pode-se pedir que ele preencha por uma semana um cronograma explicando o que ele fez a cada hora do dia. Essa técnica tem uma função dupla: ela permite que o profissional conheça a rotina real do estudante durante aquela semana, a fim de fazer sugestões, mas permite também que o estudante perceba como ele de fato está organizando a sua rotina, sem idealizações ou justificativas para o fato dele não estar cumprindo o que ele mesmo se propôs em termos de cronograma de estudos.

Cabe dizer que na rotina do estudante não basta incluir muitas horas de estudo: é necessário lidar com o estresse e com a ansiedade resultantes da rotina exigente e da pressão relacionada ao sucesso na prova (DE FARIA; WEBER; TON, 2017; JOSÉ, 2012; RODRIGUES; PELISOLI, 2008; SANTOS *et al.*, 2017). Acompanhamento psicológico, atividade física e lazer são estratégias importantes para promover uma rotina mais saudável para o estudante. Também é necessária atenção com

relação às horas de sono, pois o sono afeta na saúde geral, no nível de atenção e da aprendizagem do estudante (VALLE; VALLE; REIMÃO, 2009). Além disso, nessa rotina de estudos é importante também separar um tempo para fazer provas de anos anteriores e corrigir os erros encontrados.

## O TREINO COM PROVAS DE ANOS ANTERIORES

De maneira geral, pode-se dizer que o treino com provas de anos anteriores é uma estratégia voltada para a preparação de um estudante de acordo com as características reais que estarão presentes no momento de realização da prova de seu interesse. A importância do contato com provas de anos anteriores é frequentemente apontada tanto por especialistas em aprovação de vestibulares, ENEM e concursos públicos como também por estudantes que estão se preparando para essas provas.

Ao longo dos últimos 8 anos ouvindo relatos variados e participando de maneira direta e indireta de dezenas de aprovações em processos seletivos concorridos, foi possível constatar a importância do treino com provas de anos anteriores, tal qual já é sempre comentada entre estudantes aprovados e especialistas da área. Essa prática deve ser incluída na rotina do estudante, sendo um complemento à toda a sua rotina de

estudos regular, a fim de aumentar seu desempenho não apenas na época de preparação para a prova, mas também no dia mesmo da realização do exame concorrido.

Alguns dos principais motivos que podem ajudar os estudantes a se desenvolver a partir do treino com provas de anos anteriores são os seguintes:

**1 – Para o estudante se familiarizar com a prova:** cada prova tem características próprias de acordo com a banca organizadora do certame. Essas características envolvem quais disciplinas serão avaliadas; o número de questões de cada disciplina; o peso na classificação final de cada disciplina; o tempo disponível para fazer a prova; etc. Quanto mais o estudante se familiarizar com a prova desejada, mais realistas tendem a ser as expectativas que ele vai criar com relação a esse instrumento de avaliação, ajudando assim a desmitificar algumas fantasias que tornam a experiência de realização da prova ainda mais ansiogênicas.

**2 – Para o estudante conhecer a linguagem utilizada por aquela prova/banca:** cada cidade, estado e região do Brasil pode apresentar características culturais distintas com relação ao uso da linguagem. Por isso é muito importante que o estudante se acostume com a linguagem utilizada pela banca que vai fazer aquela prova específica, a fim de diminuir seus

erros ocasionados por falta de compreensão do que se pede na questão.

**3 – Para o estudante ter mais familiaridade com os temas cobrados por aquela prova/banca:** muitas vezes alguns assuntos são mais frequentemente cobrados em algumas disciplinas de acordo com cada banca organizadora. Conhecer quais assuntos são frequentemente mais cobrados, assim como identificar quais assuntos cobrados anteriormente seriam mais difíceis de serem acertados, pode auxiliar o estudante a direcionar um pouco mais os seus estudos e as suas revisões, a fim de diminuir a probabilidade de errar uma questão a partir de um assunto já cobrado anteriormente.

**4 – Para o estudante ter uma ideia do seu tempo de realização necessário para fazer cada matéria e a prova com um todo:** é muito comum que um estudante quando inicie uma prova tenha uma pressa exagerada com medo de não dar tempo de concluir essa prova. Mas será que ele conseguiria realizar essa prova com mais calma, dentro do seu tempo ideal? Para saber o tempo necessário para fazer a prova e as suas matérias é necessário fazer testes com provas de anos anteriores. Ao perceber que é possível concluir a prova ou a maior parte dela no tempo disponível o estudante tende a se sentir menos ansioso e apressado no momento da prova, principalmente quando o fator que gera esses comportamentos provém de fantasias relacionadas ao tempo de prova. E caso o estudante

descubra que seu tempo de prova é insuficiente, ele poderá tentar diminuir esse tempo por meio de novas estratégias baseadas no seu tempo real e não em fantasias sobre o tempo disponível para fazer essa prova.

**5 – Para o estudante saber atualmente qual seria seu desempenho nessa prova, no seu tempo ideal, no melhor contexto possível:** muitas vezes, ao atender estudantes que não foram aprovado em vestibulares, ENEM ou concursos públicos, eles relatam que não foram aprovados principalmente por fatores emocionais que ocorreram no momento de realização da prova. Mas ao longo dos anos, pudemos perceber que, na verdade, embora existam exceções, mesmo quando esse estudante faz a prova em casa, no contexto ideal, no seu tempo ideal, muitas vezes ele ainda não conseguiria atingir o desempenho mínimo da nota de corte. Ao realizar provas em casa e identificar seu desempenho, o estudante poderá saber quais matérias ele está ou não com desempenho suficiente e se ele está perto ou não de obter aprovação, sem precisar lidar com fatores ansiogênicos e estressantes que seriam comuns dele encontrar no momento de realização “da prova que vale”.

**6 – Para aumentar a sua crença na sua autoeficácia naquele tipo de prova:** a crença na autoeficácia é importante tanto em termos de motivação como também para aumentar a confiança de uma pessoa na crença de que ela pode ser altamente eficaz na realização de uma tarefa (BZUNECK, 2009). Considerando

que é muito comum o relato sobre a preocupação gerada pelo alto nível de incerteza sobre como será a prova real que o estudante almeja obter aprovação, fazer muitas provas de anos anteriores, corrigir seus erros e aumentar o seu desempenho por meio de simulados é um fator importante para ajudar o estudante a ter mais confiança sobre as suas próprias capacidades e também para aumentar a sua motivação nos estudos.

### **7 – Para avaliar seu desempenho e evolução comparando matérias similares em anos diferentes e na prova como um**

**todo:** O estudante está perto ou não de obter aprovação? O que precisará fazer para subir seu desempenho? Ao fazer provas de anos anteriores e comparar seu desempenho em cada disciplina e na prova como um todo, o estudante poderá direcionar os seus estudos de acordo com as suas metas de desempenho, baseadas nas notas de corte obtidas nos últimos anos a partir da vaga que ele deseja. Além disso, comparar seu desempenho em provas e em suas respectivas matérias poderá ajudá-lo a se planejar melhor, a fim de repensar sua rotina de estudos, por exemplo, e assim aumentar seu desempenho nas disciplinas em que ele ainda está com desempenho insuficiente e tentar subir a sua pontuação na prova como um todo.



## A IDENTIFICAÇÃO E CORREÇÃO DOS ERROS

Em 2014, quando eu (Gabriel) trabalhava em um cursinho pré-vestibular privado bem conhecido em Florianópolis, ao tomar café com uma colega que trabalhava comigo, ela comentou sobre um atendimento que estava fazendo e disse que a aluna que ela estava atendendo estava conseguindo aumentar seu desempenho ao classificar seu tipo de erro em questões do tipo “erro por falta de atenção” ou “erro por falta de conteúdo”. Conversando com essa colega, chegamos à conclusão que mesmo esses erros podem abarcar outros tipos de erros e decidimos sintetizar essa conclusão em forma de atividade prática com estudantes que estávamos acompanhando em grupo naquele período, a fim deles identificarem que outros tipos de erros são mais comuns no momento de realizar uma prova.

Um aspecto curioso é que ao conversarmos com os estudantes, que eram aproximadamente 50 alunos divididos em quatro grupos, foi possível perceber que muitas vezes eram apontados por eles tipos de erros por causas emocionais, como ansiedade, nervosismo ou medo do resultado daquela prova. Porém, sempre que pedíamos para os estudantes explicarem como isso se concretizava no momento da prova, percebemos que embora sentimentos intensos se façam presentes no momento da prova e influenciem nos comportamentos dos estudantes, ao identificar e trabalhar objetivamente nos

comportamentos indesejados, o desempenho dos estudantes poderia ser aumentado, mesmo que aqueles sentimentos ainda se fizessem presentes nos relatos dos estudantes.

A partir desse levantamento, e com o passar do tempo, no qual outros estudantes puderam aprender a identificar e corrigir seus erros, pudemos categorizar essas informações com estudantes em contextos variados e chegamos à conclusão, ainda que provisória, de que praticamente todo tipo de erro em provas pode ser classificado a partir dos seguintes tipos de erros:

**1 – Errar por falta de atenção:** esse erro é muito comum de ser apontado, principalmente após a realização de provas longas, como o ENEM. É muito comum que só de perceber a quantidade de erros encontrados que tiveram como principal motivo a falta de atenção o estudante consiga diminuir a frequência desse tipo de erro, somente por ficar mais atento para não errar novamente pelos mesmos motivos. É interessante investigar se esse erro está ocorrendo derivado de cansaço excessivo, da falta de treino com aquela prova ou pela preocupação com outros fatores, como o tempo, por exemplo. Sublinhar palavras-chave e frases importantes podem ajudar o estudante a prestar mais atenção no que está lendo ou direcionar melhor a releitura de um conteúdo. Escolher uma outra estratégia para realizar a prova – mapeando questões fáceis, médias e difíceis, por exemplo –, ou

investigar o contexto em que foi realizada a prova podem também ajudar a diminuir esse tipo de erro.

## **2 – Errar por falhar na compreensão ou interpretação do**

**texto:** esse é um tipo de erro que mereceria maior atenção e estudos aprofundados para identificar as suas causas e as formas de saná-lo. Mas, de maneira geral, esse erro ocorre com muita frequência e não só em matérias como Português e Língua Estrangeira, mas também em matérias como Matemática e Conhecimentos Específicos, por exemplo. Estudos apontam que esse é um problema crônico no Brasil, que tem um índice altíssimo de formandos de ensino médio com falta de proficiência em Português e Matemática e de analfabetos funcionais com nível universitário (CARRASCO; LENHARO, 2012; GOIS, 2016; PALHARES, 2017; YAMAMOTO, 2016). Além disso, o Brasil é considerado um país que lê pouco, mesmo entre pessoas que concluíram o nível superior (DINIZ, 2019). A leitura de livros que orientem a melhora da qualidade da leitura – como o livro “Como Ler Livros”, de Mortimer Adler –, o aumento da quantidade de livros lidos por ano e, principalmente, o treinamento com questões de anos anteriores cujo tema é a compreensão e interpretação textual foram estratégias adotadas que resultaram em diminuição da frequência desse tipo de erro. Mas por ser um problema complexo e multifatorial, esse tópico mereceria um pouco mais de atenção entre pesquisadores da

área da educação e responsáveis pelas políticas educacionais no Brasil.

**3 – Errar por precipitação:** esse é um erro muito parecido com o da falta de atenção, mas ocorre quando o motivo principal foi a preocupação com o tempo. Da mesma forma que o erro por falta de atenção, muitas vezes só de o estudante perceber que está errando por esse motivo ele já procura diminuir esse erro. O treino com provas de anos anteriores, quando cronometrado, pode ajudar a tranquilizar o estudante quanto ao tempo de realização de prova, quando o tempo de duração de prova estiver adequado às necessidades do estudante. Se não estiver, poderão ser criadas estratégias que minimizem o impacto do tempo gasto em algumas circunstâncias, como disponibilizar menos tempo para algumas matérias que valem menos pontos, por exemplo.

**4 – Errar por não saber um assunto:** esse tipo de erro é mais comum quando são cobrados conteúdos que o estudante ainda não teve contato ou está muito pouco familiarizado. É muito comum que os estudantes que não leiam as apostilas e livros didáticos apresentem esse erro com maior frequência, uma vez que eles estão direcionando seus estudos basicamente nas aulas dos professores, que dificilmente conseguiriam abordar toda a abrangência de tantos temas importantes em tão pouco tempo de aula. Algumas vezes pode ser necessário ler livros e apostilas diferentes dos habituais a fim de preencher lacunas de

informações faltantes nos materiais habituais. Assistir novamente à mesma aula, ou ver o mesmo tema explicado por outro professor, pode auxiliar na diminuição desse tipo de erro.

**5 – Errar por esquecer um assunto:** esse tipo de erro ocorre basicamente por questões de aprendizagem e revisão insuficientes. Como cada pessoa pode aprender de maneira satisfatória de diferentes maneiras, é necessário investigar constantemente as estratégias de estudo e procurar torná-las mais eficazes. Fazer resumos, mapas mentais, dar aulas sobre o assunto estudado, além de perguntas de revisão e, principalmente, fazer muitos exercícios que abordem o tema estudado podem diminuir esse tipo de erro. E como já se dizia antigamente, “aula dada é aula estudada no mesmo dia”, pois estudar no mesmo dia em que o estudante viu o conteúdo pode ajudar na eficácia da memorização do conteúdo estudado (PIAZZI, 2014).

**6 – Não assinalar itens por insegurança:** esse tipo de erro costuma ser mais frequente em provas do tipo somatório, como em vestibulares de Santa Catarina e Paraná, por exemplo. Quando os estudantes apontaram esse tipo de erro como um erro comum, inicialmente, nós pensávamos que esse erro poderia estar relacionado a características individuais do estudante, como traços da personalidade, por exemplo. Mas, ao longo dos anos, pudemos constatar que é muito comum que esse tipo de erro tenha uma alta frequência quando também é

alta a frequência do tipo “errar por esquecer um assunto”. Nesse sentido, é muito comum que, ao intervir para diminuir a frequência do erro por esquecimento, melhorando a qualidade da aprendizagem, também diminua o erro por insegurança para marcar itens. Treinar com provas de anos anteriores, no caso de provas do tipo somatório, também auxiliam na diminuição desse tipo de erro.

**7 – Faltar tempo para concluir a prova:** esse é mais frequente quando não há uma boa estratégia para a realização da prova por parte do estudante. Em alguns casos, pode-se diminuir esse tipo de erro aumentando a quantidade de exercícios e provas a serem realizados com ênfase na velocidade de realização dessas questões. Em outros casos, é possível que o estudante ainda apresente esse tipo de erro mesmo após alguma intervenção, embora o mais comum é que a frequência desse erro diminua muito por meio de exercícios e de provas de anos anteriores, além da adoção de estratégias de realização de provas mais eficazes. De maneira geral, nós costumamos trabalhar com a estratégia “pega-varetas”, na qual o estudante vai identificar antes de iniciar a prova quais são as questões fáceis, médias e difíceis, a fim de otimizar o tempo e aumentar a eficácia na realização da prova (PIAZZI, 2015). Essa estratégia costuma ajudar os estudantes a diminuir esse tipo de erro, adequando a estratégia adotada ao tempo disponível e à pontuação que se almeja alcançar naquela prova.

Nos últimos anos, conversando com profissionais de outras regiões do Brasil que também atendem estudantes que se preparam para vestibulares e ENEM, pudemos observar que outros profissionais também chegaram a conclusões parecidas e também passaram a classificar os tipos de erros de estudantes em provas com categorias criadas a partir dos relatos dos próprios estudantes. Todavia, embora a quantidade e o tipo de erro que foi identificado possa ser diferente de acordo com a perspectiva de cada profissional, o que foi possível perceber é que identificar os erros com precisão pode auxiliar os estudantes a aumentarem seu nível de desempenho e também a crença em sua própria autoeficácia, assim como o seu autoconhecimento, a sua autopercepção e seu autoconceito como estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preparação de um estudante para obter aprovação em processos seletivos concorridos por meio de provas nem sempre é entendida numa perspectiva multifatorial. Será que é sempre aprovado(a) aquele estudante que mais disponibilizou tempo para estudar? Ao longo dos últimos pudemos constatar que apenas aumentar a quantidade de estudo não resulta necessariamente em aumento de desempenho e consequente aprovação em processos seletivos concorridos.

Como procuramos demonstrar, a organização da rotina, o treino com provas de anos anteriores e a correção dos erros podem ser tão ou mais importantes do que simplesmente aumentar a quantidade de estudos de um estudante, pois os fatores que o levam a não ser aprovados são os mais variados, inclusive a nível cognitivo e emocional.

Deve-se ter em mente ao concluir a leitura do presente capítulo que ele é uma exposição baseada em estudos e observações que são ainda muito empíricos e que requerem maior aprofundamento em termos de pesquisa para que sejam identificados seus mecanismos de funcionamento e como aumentar a sua eficácia em termos de intervenção.

A aplicação de ferramentas baseadas nos pressupostos compartilhados nesse texto pode ajudar a compreender os potenciais e as limitações dessas estratégias em diferentes locais do Brasil, a fim de adaptá-los às necessidades e às características de um país que é quase um continente em termos geográficos e culturais.

Algumas pesquisas que investiguem comparativamente o aumento do desempenho de estudantes por meio da organização eficaz da rotina, do treino com provas de anos anteriores e a identificação dos motivos dos erros em provas poderão lançar luz sobre alguns fatos que ainda permanecem um pouco obscuros. Em todo caso, considerando a importância do tema e a possibilidade de oferecer ajuda a estudantes em sua



preparação para processos seletivos concorridos, consideramos importante compartilhar o conteúdo que foi possível apreender de maneira aplicada nos últimos anos, na tentativa de desmitificar algumas ideias relacionadas ao tempo de estudo e também diminuir a ansiedade e o sofrimento decorrentes de uma preparação pouco eficaz, que muitas vezes resultam em reprovação e novos custos e sofrimentos psicológicos decorrentes do insucesso numa importante meta de carreira.

## REFERÊNCIAS

- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. v. 2. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 116-133.
- CARRASCO, Luis; LENHARO, Mariana. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, v. 14, p. 17, 2002. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- DE FARIA, Rafaela Roman; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TON, Cláudia Tucunduva. O estresse entre vestibulandos e suas relações com a família e a escolha profissional. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 43-52, 2017.
- DINIZ, Janguê. Brasileiro ainda lê pouco e mal. **Unama**, 2019. Disponível em: <http://www.unama.br/noticias/brasileiro-ainda-le-pouco-e-mal.htm> Acesso em: 30 nov. 2020.
- DOUGLAS, William. **Como passar em provas e concursos**. São Paulo: Impetus, 2012.
- GOIS, Antônio. Só 22% dos que chegam ao ensino superior no país são proficientes em leitura e matemática, mas salto de qualidade entre gerações é significativo. **O Globo**, 2016. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/so-22-dos-que-chegam-ao-ensino-superior-no-pais-sao-proficientes-em-leitura-e-matematica-mas-salto-de-qualidade-entre-geracoes-e-significativo.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

JOSÉ, Fernando Elias Machado. **Estresse e desempenho em concursos públicos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Cidade, 2012.

PALHARES, Isabela. Só 7,3% dos alunos do 3º ano do médio têm nível adequado de Matemática. **Estadão**, 2017. Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-7-3-dos-alunos-do-3-ano-do-ensino-medio-tem-nivel-adequado-de-matematica,70001632239/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo Inteligência: Manual de Instruções do Cérebro para Estudantes em Geral**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PIAZZI, Pierluigi. **Inteligência em concursos: Manual de Instruções do Cérebro para concurseiros e vestibulandos**. São Paulo: Aleph, 2015.

PINHEIRO, Rogério Neiva. **Concursos Públicos e Exames Oficiais: Preparação Estratégica, Eficiente e Racional**. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Daniel Guzinski; PELISOLI, Cátula. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 35, n. 5, p. 171-177, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832008000500001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832008000500001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2020.

SANTOS, Fernando Silva *et al.* Estresse em estudantes de cursos preparatórios e de graduação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 194-200, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022017000200194&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022017000200194&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2020.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do VALLE, Eduardo L. Ribeiro do; REIMÃO, Rubens. Sono e aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 286-290, 2009.

Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2020.

YAMAMOTO, Karina. No Brasil, apenas 8% têm plenas condições de compreender e se expressar. **UOL Educação**, v. 29, 2016. Disponível em

[https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil- apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm](https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil-apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm) Acesso em: 30 nov. 2020.

**RELAÇÃO ENTRE  
PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA E  
AUTORREGULAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NO  
CONTEXTO: UMA  
ABORDAGEM  
BIBLIOGRÁFICA**

**CAPÍTULO**

**10**

**LUAN ROSSETTO  
ANA PAULA CERVINSKI  
FERNANDA ZATTI**



## RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA

Luan Rossetto, IFRS

Ana Paula Cervinski, IFRS

Fernanda Zatti, IFRS

A palavra procrastinação vem do latim “*pro*”, que significa para diante ou adiante, e “*crastinus*” que representa amanhã (BURKA; YUEN, 1991; STEEL, 2007). Em suma, a procrastinação refere-se ao atraso desnecessário ou não desejado de uma tarefa, bem como uma tomada de decisão acompanhada de desconforto psicológico e emoções negativas (BASCO, 2010; ELLIS; KNAUS, 1977; HAGHBIN; McCAFFREY; PYCHYL, 2012). Geralmente a procrastinação é estudada durante a vida estudantil, e, de acordo com Dryden & Sabelus (2012) e Enumo e Kerbauy (1999), por volta de 80% dos estudantes procrastinam e 50% têm prejuízos significativos devido a isso.

Em um ambiente escolar, a procrastinação não se dá somente através do adiamento de tarefas, mas também na discrepância entre relatar a intenção de fazer a tarefa e realmente realizá-la, trocando-a por outras atividades e,

inclusive, não fazê-la pelo medo de falhar (ENUMO; KERBAUY, 1999).

A fim de maximizar o desempenho acadêmico do aluno é necessário potencializar a capacidade de aprender, e, principalmente, a capacidade de controlar a sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 2001). Ainda, para Zimmerman (2001), a aprendizagem autorregulada é a capacidade do aluno desenvolver conhecimentos e estratégias para incrementar a aprendizagem. O aluno se autorregula quando participa ativamente do seu processo de aprendizagem, do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental.

Embora essas três propriedades básicas da autorregulação tenham sido destacadas (metacognição, motivação e o comportamento), elas não são as únicas que explicam a autorregulação da aprendizagem. Diversos estudos têm dado enfoque em abordagens teóricas da psicologia a fim de complementar essas propriedades básicas e explicar a autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2004; ZIMMERMAN, 2001).

Este capítulo pretende abordar as relações conceituais entre procrastinação e autorregulação da aprendizagem. Durante o ensino superior, por exemplo, a maioria das matérias oferecidas tem caráter denso e exigem do aluno a realização de inúmeras atividades simultâneas. Além disso, os estudantes têm uma vida pessoal e social que precisam gerenciar: programar-

se para as refeições, manter as atividades domésticas em dia, realizar atividades extracurriculares como projetos de ensino, pesquisa e extensão, ir à biblioteca, participar de eventos sociais, conviver com a família, entre outros. Ainda, alguns conciliam com um trabalho fixo e filhos.

## PROCRASTINAÇÃO: REFLEXÕES E DEFINIÇÕES

Sendo a procrastinação o lapso entre a intenção e a ação, visando o adiamento ou a conclusão de uma ação, em virtude de atividades menos importantes, muitas vezes é plausível e necessária a compreensão para com os estudantes. O que garante que o estudante tenha um desempenho satisfatório na organização e execução das atividades é a regulação constante sobre si, sobre ritmos e estratégias, como dito por Almeida e Soares (2004). Ainda, para os autores, os estudantes precisam se adaptar a diferentes formas de ensino e avaliação. Visando a novos conhecimentos e habilidades comportamentais e cognitivas.

De acordo com Burka e Yuen (1991), gerenciar as demandas acadêmicas e os aspectos da vida, como família, trabalho, lazer, é um dos desafios contínuos e rotineiros para os estudantes. Logo, muitas vezes ele terá de priorizar uma situação e adiar outras menos importantes, e isso não o torna



um procrastinador. Como visto em Ferrari (2004), tratando-se de comportamentos de estudo e procrastinação, pode ser assimilado ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem, bem como, ao desempenho acadêmico abaixo do esperado (rever esta última frase, não consegui entendê-la muito bem).

Um ponto interessante a ser observado e analisado são os motivos que levam os estudantes a procrastinarem, e, segundo Wolters (2003), a falta de motivação, a dificuldade da matéria, ou a aversão às tarefas, alguma característica da matéria ou do professor, o medo de falhar, hábitos de estudo, são os principais motivos. É nítida a diferença entre alunos procrastinadores e alunos que autorregulam a sua aprendizagem de maneira eficaz. Isso, no final das contas, sugere que a procrastinação acadêmica pode ser uma falha na autorregulação da aprendizagem.

A procrastinação acadêmica pode ser a porta de entrada para os diversos tipos de procrastinação existentes, o que podem corroborar com perdas financeiras, tensões familiares, multas por impostos atrasados, problemas de saúde, bem como prejuízos internos, gerando estados emocionais desfavoráveis, como depressão, desespero, autocríticas, pensamentos ruminantes (BURKA; YUEN, 1991).

Atualmente, temos alternativas mais atrativas às tarefas acadêmicas, como Facebook, Instagram e Twitter na palma da mão. A procrastinação acadêmica não só posterga as tarefas,

como também contribui para um desempenho acadêmico abaixo do esperado e colabora para um processamento superficial das informações.

Em um estudo feito por Ferrari (2004), foi possível observar algumas variáveis que se correlacionam significativamente com procrastinação acadêmica. Dentre as principais, destaca-se o medo de desaprovação social, a baixa percepção de autoeficácia e de autoestima voltada para o estudo, dificuldades com gestão de tempo e planejamento para estudar.

Tratando-se de aspectos ambientais, existem algumas subáreas que se relacionam com a procrastinação no contexto acadêmico. Um dos aspectos é a família. E, muitas vezes, tem-se pelos menos cinco aspectos da família que podem contribuir para a procrastinação, de acordo com Burka e Yuen (1991), são:

- 1) Pressões para seguir determinadas metas;
- 2) Dúvidas sobre a capacidade de realização do indivíduo;
- 3) Controle, ausência da promoção de autonomia e independência;
- 4) Apego familiar (dedicação excessiva aos interesses e à proteção familiar);
- 5) Distanciamento e/ou falta de apoio emocional, interesse ou acolhimento.

Quando falamos sobre as características das tarefas mais procrastinadas, em alguns estudos é possível observar que os estudantes tendem a adiar o início da tarefa. Possivelmente por falta de motivação, prontidão e disposição para tal ação. As tarefas mais adiadas eram trabalhos, leituras e afazeres domésticos. Já atividades de lazer, necessidades pessoais e necessidades fisiológicas não eram adiadas. O principal motivo para o adiamento das tarefas era que as atividades desagradáveis e sem importância, poderiam ser substituídas por atividades agradáveis, como o lazer (ENUMO; KERBAUY, 1999).

A correlação entre a idade dos estudantes e a procrastinação acadêmica é outro aspecto muito estudado, bem como o gênero do estudante. Entre os diversos estudos realizados por Steel (2007), Balkus e Eduru (2009), Enumo e Kerbauy (1999), observou-se pouca variação entre o gênero masculino e feminino com relação à procrastinação. Todavia, Howell e Buro (2009), Balkus e Duru (2009) e Beswick, Rothblum e Mann (1988) encontraram correlação negativa significativa entre idade e procrastinação acadêmica, o que indica que o comportamento procrastinatório tende a diminuir com o aumento da idade. Isso se deve principalmente pela aquisição de novas responsabilidades e pela necessidade de administrar o tempo para conciliar todos os compromissos.

## RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Alguns estudos têm mostrado que a procrastinação é uma falha no processo de autorregulação. A autorregulação da aprendizagem é um processo no qual os estudantes se envolvem de forma ativa, monitorando, regulando e controlando sua cognição, sua motivação e seus comportamentos, visando a atingir objetivos de aprendizagem. Os estudantes que autorregulam a sua aprendizagem de modo adequado contrastam com os procrastinadores (MONTEIRO, 2009; STEEL, 2007).

Isso se deve basicamente porque estudantes que se autorregulam conhecem estratégias de aprendizagem. Além disso, utilizam a metacognição para auxiliá-los, monitorando, controlando e atuando em seu próprio comportamento, em prol da aprendizagem.

Segundo Zimmerman (2008), a autorregulação da aprendizagem foi definida como o grau em que os estudantes são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Em um estudo realizado por Pintrich (2000), existem quatro pontos-chaves nos modelos que estudam autorregulação, além dos pontos básicos que seriam a

metacognição, motivação e comportamento. Esses pontos são destacados abaixo:

- 1) entendimento construtivista do papel do estudante em sua aprendizagem;
- 2) potencial para o controle;
- 3) é preciso estabelecer objetivos, critérios e valores como referência;
- 4) tem um caráter mediador.

A autorregulação da aprendizagem, de acordo com Bandura e Jourden (1991), envolve três subprocessos psicológicos: a autoobservação, o autojulgamento e a autorreação. O estudante, ao realizar um trabalho acadêmico, auto-observa a qualidade, velocidade e autenticidade do estudo. Com isso, ele compara e julga as informações de acordo com seus objetivos. Ele percebe o progresso ou o não progresso da atividade e autorreage dirigindo mudanças em avaliações negativas, ou reforça a estratégia e alimenta futuros processos de autorregulação.

O desenvolvimento da aprendizagem autorregulada inicia-se com a observação de determinada estratégia de aprendizagem, em modelos como pai, mãe e professores. O aluno então é orientado, recebe feedbacks e passa a emular sua aprendizagem em padrões gerais. Após esse retorno, ele avança, independente. Começa a se auto-observar e realiza melhorias dentro do esperado, nada fora do padrão. Ao chegar

na autorregulação da aprendizagem, ele é independente e consegue adaptar suas estratégias, com base em contextos.

Um aluno, inicialmente, aprende a autorregulação através de suas fontes sociais, como pais, colegas e professores. Num próximo passo, o aluno adquire modelos mais independentes. Até chegar um momento em que ele resolve incorporar uma estratégia a seu repertório, por ver um amigo ou irmão realizando tal estratégia. Esse é um processo chamado observação (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006).

Após o primeiro processo da observação, o estudante chega ao segundo estágio, o da emulação, ou seja, do sentimento que excita o zelo e a atividade, para igualar ou exceder os outros no que é bom. O comportamento do estudante é emulado por padrões gerais. Quando o professor orienta, dá feedbacks ao estudante, ele pode aprimorar suas habilidades. O primeiro e o segundo nível podem ser considerados sociais, pois precisam da presença de um modelo (SCHUNK, 2001).

No terceiro nível, o do autocontrole, o aluno já consegue utilizar as estratégias de aprendizagem sem a presença de um modelo. Porém, ele ainda não tem independência da hora de criar estratégias de aprendizagem. Ou seja, ele não foge muito do padrão que aprendeu com os modelos. Conforme novas experiências aparecem, as competências de aprendizagem vão se internalizando. Nesta etapa, o estudante faz utilização de

processos cognitivos e comportamentais, como autoinstrução e automonitoramento (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Agora sim, o último nível, o da autorregulação. Após resultados práticos de seu próprio desempenho, o estudante é capaz de realizar ajustes em suas habilidades. A presença de um modelo pode ter pouca ou nenhuma influência. O estudante consegue adaptar suas estratégias de aprendizagem com as condições pessoais e contextuais (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2008).

Quando falamos de associação entre procrastinação e autorregulação da aprendizagem, não podemos afirmar que alunos que se autorregulam não procrastinam. Mas devemos entender que todos os alunos se autorregulam, mas alguns de maneira menos eficiente. Em geral, o estudante faz uma análise prévia da tarefa, cria metas e planeja as suas atividades (ZIMMERMAN, 1998).

De acordo com Rosário (2004), a autorregulação se desenvolve em três fases recorrentes: o planejamento, a execução e a avaliação. Para iniciar qualquer tarefa é imprescindível o estabelecimento de objetivos específicos, além de metas que orientem para o domínio da aprendizagem. Segundo Ferrari (2004), estudantes procrastinadores têm dificuldade para se organizar e planejar situações acadêmicas, principalmente, em relação ao tempo gasto com estudo.

Além disso, Howell e Buro (2009) em seus estudos mostraram que estudantes procrastinadores estabelecem metas voltadas à performance e à evitação do trabalho. Grande parte dos estudantes procrastinadores precisam de motivação externa para lidar com as atividades. Estudantes que autorregulam ineficientemente tem muita dificuldade em estabelecer motivações intrínsecas e acabam culpando professores entediantes, ou tarefas chatas. São dependentes de recompensa para aprender. Ainda, segundo Zimmerman (1998), são estudantes mais ansiosos.

A segunda fase da autorregulação compreende a execução do plano traçado pelo estudante. Implementando, controlando e auto monitorando o seu desempenho nas ações propostas (ZIMMERMAN, 2000). Nesta fase, para Zimmerman (1998), o que mais destoa entre um estudante que se autorregula de outro que não o faz, é a auto monitoração. Estudantes inexperientes tendem a falhar na monitoria do seu desempenho, gerando apenas fragmentos de informação e culminando para a superestimação do seu desempenho.

Na fase da avaliação ocorre o julgamento das tarefas. Observa-se se as metas foram concretizadas e se as estratégias utilizadas foram adequadas. Independentemente dos resultados, positivos ou negativos, esta fase é de suma importância pois serve como planejamento para atividades futuras (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a autorregulação da aprendizagem pode se dar através de experiências sociais sucessivas, começando com a observação e a emulação. Até que, em um determinado momento, nos tornamos mais autônomos e conseguimos atingir o autocontrole e a autorregulação. O ambiente em que o estudante está inserido pode facilitar ou promover a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2008).

A procrastinação é um tema que deve ser estudado e aprofundado cada vez mais, visto que não se tem clareza se ela é produto ou fonte de algumas consequências prejudiciais ao processo de aprendizagem. Além disso, não podemos afirmar com certeza se a procrastinação é um comportamento dinâmico e situacional ou está mais relacionada a um traço de personalidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; SOARES, A. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI; POLYDORO (Org.) **Estudante Universitário? Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.15-40, 2004.

BALKIS, M.; DURU, E. Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, And Its Relationship with Demographics and Individual Preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**. Vol 5, n.1, p. 18-32, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26581257\\_Prevalence\\_of\\_academic\\_procrastination\\_behavior\\_among\\_pre-service\\_teachers\\_and\\_its\\_relationship\\_with\\_demographics\\_and\\_individual\\_preferences](https://www.researchgate.net/publication/26581257_Prevalence_of_academic_procrastination_behavior_among_pre-service_teachers_and_its_relationship_with_demographics_and_individual_preferences). Acesso em: 11 dez. 2021

BANDURA, A.; JOURDEN, F. J. Self-regulatory mechanisms governing social comparison effects on complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 941-951, 1991. Doi:10.1037/0022-3514.60.6.941.

BASCO, M. R. **The procrastinator`s guide to getting things done**. New York: Guilford, 2010.

BESWICK, G.; ROTHBLUM, E.; MANN, L. Psychological Antecedents of Student Procrastination. **Australian Psychologist**, Vol. 23, n.2, p.207-217,1988.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, Cap. 2, p. 55- 82, 2004.

BURKA, J.; YUEN, L. **Procrastinação**. São Paulo: Nobel, 1991.

DRYDEN, W., & SABELUS, S. The perceived credibility of two rational emotive behavior therapy rationales for the treatment of academic procrastination. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy**, 30, 1–24. Doi: 10.1007/s10942-010-0123-z, 2012, 2012.

ELLIS, A., & KNAUS, W. **Overcoming procrastination**. New York: Institute for Rational Living, 1977.

ENUMO, S.; KERBAUY, R. Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Vol., n.2, p.125–135, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v1n2/v1n2a03.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FERRARI, J. Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Students Who Engage in Task Delays. Em: Schouwenburg, H.; Lay, C; Timothy, P. Ferrari, J. (Orgs.) **Counseling the Procrastinator in Academic Settings**. American Psychological Association, p.19-28, 2004.

HAGHBIN, M., MCCAFFREY, A., & PYCHYL, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy**, 30(4), 249-263. Doi: 10.1007/s10942-012-0153-9

HOWELL, A.; BURO, K. Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. **Learning and Individual Differences**, Vol. 19, n.p.151-154, 2009. Doi:10.1016/j.lindif.2008.08.006

MONTEIRO, A. (2009). **Estudo do (in)sucesso a matemática no 6.º e 9.º ano de escolaridade – auto-regulação e**

**procrastinação.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. Portugal.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.) **Handbook of self-regulation, Academic Press**, p.451-501, 2000. Disponível em: <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021

ROSÁRIO, P. S.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Sarilhos do amarelo.** Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo:** Comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas.** Porto: Porto Editora, 2004b.

SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and self-regulated learning. Em: ZIMMERMAN; SCHUNK. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspective**, Cap.4, 2001.

STEEL, P. The nature of procrastination. **Psychological Bulletin**, 133(1), 65-94, 2007. Doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. Em: ZIMMERMAN; SCHUNK (org.) **Motivation and self-regulated learning – theory, research and applications**, Cap.1, p.1-30, 2008.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical, perspectives.** 2ª ed., 2001.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: Na analysis of exemplary instructional models, Cap. 1. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-**

**regulated learning: from teaching to self-reflective practice**,  
The Guilford press, New York/London, 1998.

ZIMMERMAN, B Attaining Self-regulation: A Social Cognitive  
Perspective In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.)  
**Handbook of selfregulation, Academic Press**, p.451-501,  
2000.

WOLTERS, C.A. Understanding procrastination from a self-  
regulated learning. **Journal of Education Psychology**, Vol.95,  
n.1, p. 179– 87, 2003. Doi:10.1037/0022-0663.95.1.179

# PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS: TIPOLOGIAS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS

CAPÍTULO

**11**

**ADRIANA TROCZINSKI STORTI**



# PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS: TIPOLOGIAS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS

Adriana Troczinski Storti – IFRS Erechim

## 1 INTRODUÇÃO

Publicar é uma ação que remete a levar ao conhecimento público, tornar amplamente conhecido. Ao olharmos ao nosso redor, muitas informações do cotidiano almejam chegar ao seu público leitor, seja ele governamental, institucional, empresarial, e necessita-se escolher alguns canais de comunicação que o conduzam até este, o que é tido muitas vezes como um desafio.

No universo acadêmico, que é objeto deste capítulo, as publicações são chamadas de científicas, pois surgem do âmbito de novas descobertas que têm entre suas características a verificabilidade, a sistematicidade, são falíveis e devem ainda ser reais, factuais, diferenciando-se dos outros tipos de conhecimento como o chamado popular, o filosófico e o religioso (TRUJILLO, 1974).

Sabemos que o caminho a ser percorrido para gerar conhecimento científico de qualidade e que venha a ter valor acadêmico para ser publicado nos espaços disponibilizados

atualmente não é uma tarefa fácil. Há políticas editoriais que são expressas em diretrizes via conselhos editoriais, alinhados aos objetivos destes periódicos, eventos e espaços que, infelizmente, nem sempre são disponibilizados por algumas instituições de ensino no país.

Devemos, no entanto, valorizar que todos somos competentes para a produção e publicação científica, mas, para isso, precisamos reforçar nossa capacidade de observar, selecionar, organizar, pesquisar e usar nosso espírito crítico como uma “lupa” para as realidades em estudo, de diferentes áreas do conhecimento.

A postura de um bom estudante hoje – e do profissional eficaz de amanhã – perpassa pela ação de aprender, estudar, pesquisar, analisar, escrever e publicar, alicerçados em fundamentações filosóficas e nos paradigmas que embasam a ciência e as dimensões do conhecer e o agir, com ética, dignidade e respeito.

Este capítulo visa a contribuir com este olhar aos estudantes do IFRS e de toda comunidade acadêmica com a exposição de conceitos, tipologias, objetivos e características de alguns dos principais trabalhos acadêmicos.



## 2 COMPREENDENDO O QUE É UMA PUBLICAÇÃO ACADÊMICA

Como vimos, a publicação almeja chegar a conhecimento público, e, em âmbito acadêmico, vamos conhecer aqui algumas tipologias e especificidades destas publicações.

No entanto, para que publicar e tornar público? Muitos acadêmicos podem pensar: já não chega ter de apresentar meus trabalhos ao professor da disciplina ou à banca avaliadora, ainda é preciso pensar em publicar? Mas esta é uma das etapas mais importantes do conhecimento científico.

Além das características citadas na seção anterior, que se referiam ao como este saber é gerado, é preciso dar publicização dos resultados para que outros, que estudarão depois de nós, o vejam, e realizem suas pesquisas com base nas descobertas já existentes. Pode-se usar uma metáfora de uma “escada”. Um constrói um degrau, o próximo, olha para o saber já existente neste, e acresce algo, apresenta um novo degrau, e assim, sucessivamente. É desta forma que avançamos em nossas áreas, sempre buscando ver o conhecimento até então existente, em diferentes partes do mundo, quem estuda e como, e, com base neste olhar sobre último degrau da “escada”, busca-se construir algo novo. É o avanço da ciência. Por isso, sabemos muito mais em 2020 sobre

vacinas, por exemplo, do que sabíamos em 1950. E saberemos muito mais em 2050 do que agora, se cada um fizer a sua parte: descobrir algo novo com sistematicidade, rigor, métodos (características do conhecimento científico) e publicar para que o mundo possa ter acesso a este conhecimento – último degrau.

Cada área do conhecimento apresenta seus últimos conhecimentos em meios de publicação diversos. Geralmente, em eventos, há um espaço para debater com pesquisadores e estudiosos da área; e, para periódicos/revistas, enviam-se artigos e resenhas críticas.

No caso de periódicos, nota-se que um dos objetivos é viabilizar o acesso ao conhecimento, já que muitos destes são disponibilizados via banco de dados de acesso livre e páginas das próprias revistas. Mas, para o acesso a periódicos mais qualificados, há um grande rigor para que os autores consigam atender aos padrões de qualidade exigidos, e pode haver cobrança monetária por um determinado tempo para obter o acesso a tais conhecimentos.

Yamamoto et al. (2002) comentam que, com o crescimento da oferta de conhecimento científico, há que se ter uma grande responsabilidade de monitorar e controlar a produção, visando a estabelecer um padrão de qualidade. Entre os problemas que desqualificam os periódicos brasileiros estão a irregularidade na publicação e distribuição de revistas; falta de normatização dos artigos e da revista como um todo; falta de um

corpo editorial e de referees (autoridade da revista); pouca penetração da língua portuguesa no exterior e baixo grau de originalidade e novidades (KRZYANOWSKI; FERREIRA, 1998).

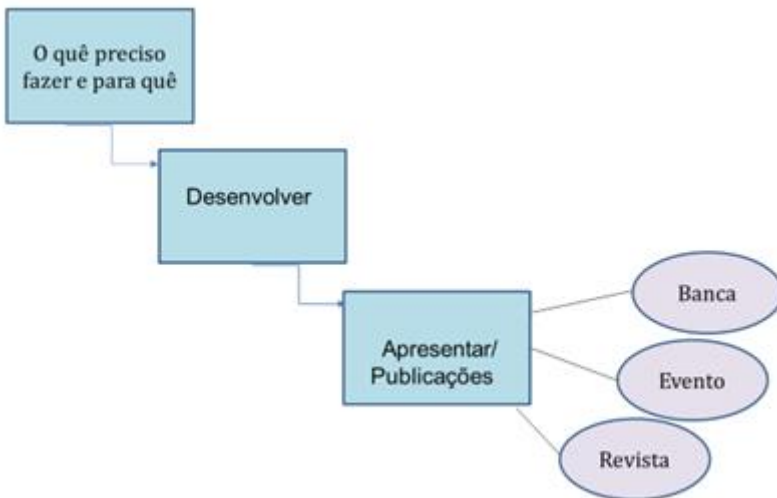
No Brasil, o sistema de avaliação Qualis, estabelecido e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca auxiliar como um indicador de qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos científicos. Há uma classificação realizada por coordenadores de 49 áreas de avaliação, que definem critérios próprios de classificação das revistas para cada área, apresentado com letras e números, sendo A1 a mais elevada. A consulta ao Qualis-Capes é feita por meio da Plataforma Sucupira, que é a ferramenta on-line do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Feita essa abordagem, podemos ver que a publicação científica é tida como um resultado de um processo de pesquisa, de aprendizagem sobre algo, e que, ao publicar este conhecimento novo, temos especificidades em tipologias distintas e avaliações de sua qualidade que devem ser observadas no meio acadêmico.

A Figura 1 a seguir, procura mostrar o processo de um trabalho científico, que parte do planejar, segue para o seu desenvolvimento, que vai envolver características do autor, suas competências e habilidades. Juntamente a isso, há o grau de profundidade e os objetivos do trabalho, além da capacidade de analisar os dados e escrever em uma linguagem científica.

Feito estes passos, a etapa seguinte é a de apresentar/publicar, que pode ser, como dito anteriormente, em uma banca, evento ou revista/periódico.

Figura 1 – Passos gerais de uma publicação científica



Fonte: Storti (2020).

### 3 TIPOS DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Esta seção visa a apresentar conceitos e características dos diferentes tipos de publicações científicas, baseados em autores da grande área de metodologia e na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e que, conforme a Figura

1, geralmente são apresentados em bancas, eventos ou periódicos/revistas. Há outras fontes que determinam normatizações para apresentações de trabalhos científicos, como a American Psychological Association (APA).

Aqui nos deteremos aos conceitos e características que a ABNT aponta sobre estes tipos diferentes de trabalhos científicos, que são abordados dentro do Comitê Brasileiro (CB) 14 e segmentados em várias normas específicas. Na seção 4, veremos normatizações gerais para apresentações visuais destes trabalhos, como margens, tipos de fontes, espaço, entre outros cuidados que devemos ter no momento da publicação.

Entre as tipologias mais utilizadas como formas de socializar o conhecimento no meio acadêmico, temos o resumo, resenha, pôster, relatório, artigo, monografia, trabalho de final de curso, dissertação e tese. Todos serão abordados na sequência com maior profundidade.

Porém, não podemos deixar de citar os tipos de publicações científicas que visam chegar até a um público externo ao do meio acadêmico, ou seja, à comunidade em geral, que deve, sim, conhecer as descobertas que são oriundas de projetos e estudos realizados por docentes, discentes e técnicos de instituições educativas. Para chegar até esse leitor, o livro, a comunicação em eventos, o manual, jornal, revista, alguns tipos de relatório, filmes, vídeos, CD's, DVD's, programas de rádio, softwares, jogos educativos e produtos

artísticos completam a lista de tipologias. Essas, no entanto, não serão abordadas neste capítulo, por não serem as tipologias mais utilizadas para o foco dentro da academia.

### 3.1 RESUMO

Resumo é um tipo de trabalho científico que é tido como a apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento. Segue, dentro das normas da ABNT, a NBR 6028. Cabe salientar que este número da normatização não muda dentro da ABNT, e, sim, o ano da sua última atualização, que pode ser consultado diretamente no site da Associação. Desta forma, ABNT 6028 será sempre a norma que tratará sobre o tipo de publicação denominado resumo.

A norma diz ainda que o resumo deve trazer os objetivos, métodos e conclusões acerca do documento analisado, fazendo com que o leitor decida se a leitura do texto é pertinente ou não.

Os resumos podem ser: simples ou expandidos. O mais usado, principalmente em Anais de eventos, é o simples, onde se deve iniciar pelo título, seguido do corpo (que deve ter, como já exposto acima: objetivos, métodos, resultados e conclusões).

Deve-se atentar para a quantidade de palavras (geralmente 300) e para a quantidade e a escolha de palavras-

chave, que variam conforme a exigência do evento ou do local que solicita o resumo.

O texto do resumo deve ser corrido, formado por frases concisas, afirmativas, simples e coerentes e, de preferência, em parágrafo único. A primeira frase do seu resumo deve ser significativa e apresentar o documento ao leitor. Recomenda-se ainda utilizar verbos na voz ativa e na 3ª pessoa do singular.

### 3.2 RESENHA

Para a resenha, não há norma específica segundo a ABNT, pois, segundo a NBR 6028, de resumos, ela pode ser classificada como resumo expandido.

A resenha chamada crítica é um trabalho profundo, de característica analítica e interpretativa de um texto, de um livro completo ou mesmo de um capítulo específico. Ela é muito mais do que um resumo, porque deve trazer ideias e referências complementares, além de, obviamente, a crítica do(s) autor (es).

Quem está resenhando deve ter a capacidade de relacionar o texto com outros autores, textos e ideias sobre o mesmo tema, de forma bem direta e sem rodeios, explorando o que foi lido e as críticas elencadas.

Em termos de apresentação, a resenha deve iniciar pela referência do que se está resenhando, seguida do nome do resenhista e quem é (em rodapé, geralmente), seguido da introdução, desenvolvimento e conclusão. Cabe salientar que, nesta tríade (introdução/desenvolvimento/conclusão), não havendo necessidade de serem apresentados separadamente demarcada de forma explícita (comentário: não entendi o que “não deverá ser demarcada de forma explícita”), como em um artigo científico, que veremos depois. Aqui, é um texto corrido, com esses elementos seguidos, sem seções que o dividam, pois a forma como as informações estarão dispostas tornará possível identificar essas partes.

O número de páginas de uma resenha vai depender de qual será o destino dela e a exigência de quem a recebe. No caso de uma resenha para a submissão em algum periódico, a política editorial deverá prever um formato, sendo geralmente de quatro a seis páginas.

### 3.3 PÔSTER

Um pôster é um instrumento de comunicação, exibido em diversos suportes, que sintetiza e divulga o conteúdo a ser apresentado, sendo possível que quem o aprecie visite (virtualmente ou via exposição física) e consiga compreender do



que trata a pesquisa, seus resultados e suas conclusões. O conteúdo é geralmente oriundo de algum trabalho de pesquisa maior, como na iniciação científica, por exemplo.

A norma da ABNT que trata sobre pôster é a NBR 15437, que indica partes de um pôster: título do evento; título do trabalho; nome dos autores e filiação institucional de cada um; introdução; material e métodos; resultados; conclusão e referências.

Para a elaboração do seu pôster, atente para conhecer quem será o seu “público”, ou seja, como é o perfil de quem irá visitar e conhecer seu trabalho. A partir dessa análise, pense na objetividade, na qualidade, nos atrativos visuais, evitando “poluições”, e seguindo as dimensões e orientação (vertical ou horizontal) do pôster determinadas pela organização do evento.

### 3.4 RELATÓRIO

Relatório é um tipo de publicação científica que, segundo a ABNT 10719, é a exposição escrita na qual se descrevem fatos verificados mediante pesquisas ou se descreve a execução de serviços ou de experiências. É geralmente acompanhado de documentos demonstrativos, tais como tabelas, gráficos, estatísticas e outros.

Há diferentes tipos de relatórios. Entre esses: técnico-científicos; de viagem; de estágio; de visita; administrativos e fins especiais.

Em âmbito escolar, a primeira categorização é bastante solicitada e é tido como um documento original pelo qual se faz a difusão da informação corrente, sendo ainda o registro permanente das informações obtidas. É elaborado principalmente para descrever experiências, investigações, processos, métodos e análises.

Suas partes podem seguir um formato próprio exigido pela instituição ou pelo curso ao qual se destina, mas, de modo geral, deve conter: capa; folha de rosto; errata (se for o caso); sumário; listas (se for necessário); resumo; introdução; desenvolvimento (em vários capítulos conforme exigência de quem recebe); conclusão e referências.

### 3.5 ARTIGO

O tipo de publicação científica denominada artigo seguirá a norma NBR 6022 da ABNT, que aponta como sendo uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.

O artigo científico é um texto científico cuja função é relatar os resultados, sendo esses calcados de originalidade, provenientes de uma dada pesquisa. Tem como um dos seus objetivos tornar-se publicamente conhecido por meio de revistas científicas, as quais possuem uma seção destinada a esse fim.

Santos (2015, p. 33), (qual o sujeito aqui? Artigos?) diz que artigos científicos são “[...] utilizados como publicações em revistas especializadas, a fim de divulgar conhecimentos, de comunicar resultados ou novidades a respeito de um assunto, ou ainda de contestar, refutar ou apresentar outras soluções de uma situação convertida.”

Entre suas partes, temos os elementos pré-textuais: título, e subtítulo (opcional); nome do autor ou autores; resumo na língua do texto; palavras-chave na língua do texto e, dependendo de quem recebe o artigo também em outro idioma, acompanha título e subtítulo nessa segunda língua.

Após, desenvolvem-se os chamados elementos textuais que são introdução, desenvolvimento (vários capítulos) e conclusão, seguida dos elementos pós-textuais que são referências e algum anexo ou apêndice, se for necessário.

O artigo científico é um tipo de publicação que pode variar muito em termos de exigências de normas para apresentação (tamanho, margens, fontes, uso de imagens, tabelas, figuras,

citações e referências) e deve-se, portanto, atentar e adequar para este encaminhamento correto.

### 3.6 MONOGRAFIA, TCC, DISSERTAÇÕES E TESES

A NBR 14724 trata dos tipos de publicações científicas utilizados como formatos que geralmente são exigidos em finais de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil.

Portanto, estando um aluno em uma instituição de ensino e curso, deve observar regras próprias de apresentação de trabalhos finais, ciente de que os conceitos expostos pela ABNT visam a orientar quanto ao formato de margens, escrita de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

De um modo geral, a monografia - derivada de duas palavras gregas *mónos* (um único) e *graphein* (escrever) - significa que é um trabalho focado em um tema específico. É muito comum ser solicitada com um tipo de trabalho que gere publicação científica em bibliotecas para cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu.

Já o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), é usado mais frequentemente como trabalho avaliativo em vários cursos de graduação e também de pós-graduação Lato Sensu, onde o curso estabelece padrões e normas, podendo, por

exemplo, ser finalizado como um trabalho científico (NBR 14724) ou Artigo Científico (NBR 6022).

A dissertação é exigida em trabalhos finais em nível de mestrado *Stricto Sensu*, onde há uma pesquisa com maior profundidade sobre um tema e objeto de estudo. Segue também os padrões que a NBR 14724 exige, acompanhados de indicações institucionais.

E, para cursos de doutorado *Stricto Sensu*, há a exigência de uma tese, trabalho que exige um ineditismo em termos de pesquisa, observando conhecimentos existentes em nível internacional. Também seguirá em suas características gerais a norma da ABNT 14724.

Em todas as situações, faz-se necessário atentar para os objetivos desejáveis desses trabalhos, grau de profundidade a ser alcançado, sem esquecer das exigências institucionais ou do curso.

#### 4 REGRAS GERAIS DA ABNT PARA A APRESENTAÇÃO VISUAL DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Outro grande desafio para quem deseja publicar algum dos tipos de trabalhos vistos na seção 3, é a parte de “colocar

no papel”, ou seja, de desenvolver a apresentação visual dos dados do trabalho.

Vimos que há diversas normas que a ABNT expõe quanto aos conceitos, partes e características, mas há que se pensar que ainda temos o desafio de fazer citações corretas, utilizar padrões de margens e fontes adequadas, citar referências conforme exigências dessa Associação (obviamente, como já salientado anteriormente, quando não se tem regras próprias do receptor da publicação científica).

Portanto, nesta seção, iremos expor sobre as demais regras da ABNT que tratam destes cuidados gerais, que toda publicação deve atentar, e que não devem ser esquecidos no momento de finalizar uma publicação científica de qualidade, e que deverá, ainda, ser alinhado a uma escrita de qualidade e ao grau de profundidade almejado.

O Quadro 1, a seguir, mostrará as principais normas do CB 14 da ABNT que tratam de assuntos gerais relacionados a estes aspectos de apresentação visual e o respectivo número da norma que deverá ser observado e seguido, conforme a última atualização. Essa informação pode ser encontrada no site da própria Associação ou em consulta a bibliotecas.

Quadro 1 – Principais normas da ABNT para apresentar trabalhos científicos

| <b>Assunto/tema/parte que aborda</b>                         | <b>Número NBR da ABNT</b> |              |
|--|---------------------------|--------------|
| Norma para datar   | ABNT                      | NBR<br>5892  |
| Normas para referências                                      | ABNT                      | NBR<br>6023  |
| Normas para numeração progressiva das seções de um documento | ABNT                      | NBR<br>6024  |
| Normas para sumário  | ABNT                      | NBR<br>6027  |
| Normas para Citações em documentos                           | ABNT                      | NBR<br>10520 |
| Normas para Lombada  | ABNT                      | NBR<br>12225 |
| Normas para Trabalhos acadêmicos                             | ABNT                      | NBR<br>14724 |

Fonte: A autora baseada nas normas ABNT.

Destaca-se que a NBR 14724 aborda detalhes gerais de um trabalho científico como: margens, tamanho de fontes, espaços, tabelas, figuras, ordem das partes de um trabalho e quando é ou não necessário apresentá-las.

A NBR 6023 é muito utilizada porque trata de como referenciar, com detalhes de quando o material consultado foi de diferentes formatações e traz ainda especificidades como, mais recentemente, as retiradas de fontes digitais.

Para citações, diretas e indiretas, com detalhes de situações diferentes de autores e fontes, a NBR 10520 explicita e pode contribuir na apresentação correta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar, desenvolver e publicar trabalhos científicos são etapas que devem ser observadas para poder chegar aos leitores almejados e assim contribuir com o avanço do conhecimento científico.

Para a etapa de publicação, deve-se atentar para as diferentes tipologias, seus conceitos, profundidade, qualidade da escrita e, ainda, para as regras de apresentação visual, ditadas pela ABNT.

Este capítulo objetivou explanar sobre esses elementos, buscando induzir a reflexões e contribuir com futuros trabalhos que virão a ser desenvolvidos por estudantes e profissionais de diferentes níveis e áreas do conhecimento.



## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5892**: Informação e documentação — Representação e formatos de tempo — Datas e horas — Apresentação. Rio de Janeiro, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro, 2020 (Errata que corrige a ABNT NBR 6023:2018).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: Informação e documentação — Numeração progressiva das seções de um documento — Apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: Informação e documentação — Sumário — Apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação - Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 12225**: Informação e documentação - Lombada – Apresentação. Rio de Janeiro, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

KRZYZANOWSKI, R. F.; FERREIRA, M. C. G. F. Avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 165-175, maio/ago.

1998. Disponível

em: [http://www.ufrgs.br/propeq1/sobrelinks/arquivos/Aval\\_Per\\_Cien\\_Tec.pdf](http://www.ufrgs.br/propeq1/sobrelinks/arquivos/Aval_Per_Cien_Tec.pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

STORTI, A. T. **Publicações científicas**: tipologias, objetivos e características. Palestra. *In*: 1 Semana da Aprendizagem. Erechim, 2020.

TRUJILLO, F. A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

YAMAMOTO, O. H. *et al.* Avaliação de periódicos científicos brasileiros da área da Psicologia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 163-177, maio/ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/dR967QsHrCwFR3cck5MCx7N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

# **AUTORES DA APRENDIZAGEM: UM PROJETO PARA SER REPRODUZIDO**

**CAPÍTULO**

**12**

**KARINA DE ALMEIDA RIGO MARTINI  
ANA PAULA CERVINSKI  
LUAN ROSSETO**



## **AUTORES DA APRENDIZAGEM: UM PROJETO PARA SER REPRODUZIDO**

Karina de Almeida Rigo Martini, IFSUL

Ana Paula Cervinski, IFRS

Luan Rosseto, IFRS

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo registra a fala de encerramento da Semana da Aprendizagem. Quando fui convidada para participar, houve a sugestão de abordar os métodos de aprendizagem com os quais trabalhamos nas oficinas realizadas no Campus Erechim do IFRS. Entretanto, tomei a liberdade de sugerir que a fala tivesse o objetivo de relatar como foram as experiências relacionadas aos projetos desenvolvidos desde 2016. O relato seria importante porque a Semana da Aprendizagem foi uma consequência de um trabalho que teve início em 2016 com a Oficina de Aprendizagem para alunos ingressantes das Engenharias no Campus mencionado. Daí o nome da palestra proferida no dia: “Autores da Aprendizagem: um projeto a ser multiplicado” e, para que a experiência possa ser repetida, é preciso, antes de qualquer coisa, que seja conhecida.

O objetivo central deste artigo é, portanto, compartilhar um pouco dos encontros, das trajetórias, das motivações e das atividades que marcaram o período de 2016 até a realização da primeira Semana da Aprendizagem do IFRS – Campus Erechim. Previamente, vale destacar que o relato pode interessar, especialmente, aos profissionais que trabalham em instituições de ensino e aos envolvidos com educação em geral. Em segundo lugar, interessa aos estudantes, uma vez que conhecer a história dos projetos possibilita a identificação com as trajetórias envolvidas e a observação do movimento de disposição das pessoas responsáveis por tais trajetórias. Aliás, tal como no dia da fala, gostaria de destacar esta palavra: disposição é a palavra mais importante nesse ínterim de quatro anos dos projetos. Disposição, dispor-se, estar disposto a fazer algo por si, e por outros, foi o impulso que deu vida aos projetos. Primeiro, houve servidores interessados em iniciar uma atividade para auxiliar os estudantes a estudarem de uma forma mais eficiente; depois, houve o interesse dos próprios alunos (que absorveram e aplicaram as dicas de métodos de estudo) em compartilhar o que aprenderam com os outros colegas. Aqui ressalto o óbvio: sem disposição de pessoas, nada acontece; nada entra e, muito menos, sai do papel. Além disso, quando se trata do tema aprendizagem, deve-se considerar que, sem a disposição do aluno a aprender, por mais bem fundamentado e aplicado que seja o trabalho com métodos de estudo, também não conseguiremos ir muito longe.

Mas por que, então, preocupar-se com as questões da aprendizagem? Basicamente, porque o cenário da educação brasileira há anos não é dos mais animadores e ainda e tentativas eficientes de contribuir para uma melhora desse quadro, ainda que atinjam poucas pessoas, devem ser aplicadas. O professor Pierluigi Piazzzi (2014, p. 07) relembra que o Brasil tem um dos piores sistemas educacionais do mundo e os indicadores internacionais ratificam a sua afirmação. Segundo o teste internacional *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - instrumento que acontece a cada três anos e avalia estudantes de 15 anos de diversos lugares do mundo em relação à leitura, matemática e ciências -, na lista de 64 países participantes, o Brasil recorrentemente tem ficado entre os últimos colocados nas três áreas. O indicativo que apresenta crescimento é o de escolarização, ou seja: nunca houve tantas crianças e jovens na escola, ao passo que, a cada ano, observamos a queda da qualidade da aprendizagem dessas crianças e jovens.

Sem dúvida, o acesso à escola e às condições mínimas de permanência são pontos de partida para uma mudança efetiva no cenário educacional. Contudo, são fatores que, ao que os números indicam, parecem não ser suficientes à demanda da fragilidade educacional brasileira. O aluno não parece enxergar as horas na escola como uma possibilidade de crescimento intelectual e, conseqüentemente, pessoal. Em linhas gerais, o

ensino básico está relacionado à obrigatoriedade, e o ensino superior ao diploma. A aquisição e a construção de conhecimento não parecem fazer parte dessa lógica. Oportunidade de educação deve ser, de fato, um direito de todos – todo e qualquer esforço relacionado a esse quesito deve ser prioritário. Mas a educação é um direito de todos ou um dever de cada um?

Hoje, nas instituições de ensino, desconsidera-se que boa parte dos alunos é obrigada a “aprender” e não reflete, individualmente, sobre os porquês da aprendizagem. Os professores, absolutamente, são atores fundamentais e devem, sim, ser competentes e qualificados constantemente. Contudo, se o aluno não estiver ciente da sua responsabilidade em relação à sua própria aprendizagem, não há condições de o professor e, conseqüentemente, de o aluno lograrem êxito. E esse é um dos motivos pelos quais o Brasil tem um dos piores sistemas educacionais do mundo. O aluno não se detém à aprendizagem, mas, sim, à nota. E todos nós (ou a grande maioria) já percebemos que estudamos para passar de ano e pouco lembramos do que foi visto em época escolar. Ou seja, foram mais de dez anos gastos em uma sala de aula e nossas lembranças limitam-se a amizades, merenda e jogos.

A conclusão a que se chega, portanto, é a de que as provas que fizemos não mensuraram a nossa aprendizagem, apenas testaram a nossa memória de curto prazo. E aqui cabe

o ponto crucial para que a aprendizagem seja efetiva: os alunos precisam aprender a estudar sozinhos e essa não é uma preocupação habitual nas escolas. Os estudantes podem receber uma aula com efeitos pirotécnicos, podem ter o professor mais teatral, a tecnologia mais avançada, entretanto, se não aprenderem a estudar sozinhos e com tempo, o sistema educacional brasileiro está fadado a continuar falho.

Dito isto, agora volto à nossa realidade institucional. Os alunos ingressantes do IFRS Campus Erechim advêm desse sistema que não prioriza a aprendizagem. O resultado, em suma, é o seguinte: os professores do Campus têm de sempre retomar as matérias elementares com os alunos, principalmente os da área de exatas. Foi esse o cenário em que a primeira edição da Oficina de Aprendizagem foi pensada e colocada em prática. A ideia foi buscar subsídios para os alunos assumirem as rédeas da própria aprendizagem.

## 2 UM BREVE RELATO

Em janeiro de 2016, recém havia sido removida para o IFRS Campus Erechim e estava lendo os documentos da Coordenação de Assistência Estudantil para me familiarizar com o andamento do setor. A equipe costumava realizar o Questionário de Avaliação do Estudante com os alunos dos



cursos técnicos e superiores. O objetivo do questionário era conhecer a opinião dos discentes acerca do processo de ensino-aprendizagem na instituição. Por meio daquele instrumento, tive a possibilidade de conhecer um pouco da realidade de cada uma a respeito das dificuldades de estudo e de aprendizagem. Dentre as exposições: falta de tempo; falta de motivação; rigurosidade acadêmica; excesso de conteúdo; falta de organização. Pensando nisso, busquei alguns cursos online relacionados à aprendizagem. Cheguei à plataforma Coursera e encontrei informações atualizadas e pertinentes que fundamentaram a maior parte da caminhada dos projetos. O fundamento está no livro *Aprendendo a Aprender: como ter sucesso em Matemática, Ciências e qualquer outra matéria* da professora e pesquisadora da Universidade da Califórnia, Bárbara Oakley e no curso MOOC (*Massive Open Online Course* – curso online, aberto e em massa) de mesmo nome ainda disponível na plataforma educacional Coursera. É importante destacar que o curso da Universidade da Califórnia é legendado em português e gratuito.

Depois de fazer todo o curso e perceber que havia muitas informações pertinentes e mais aplicadas às necessidades dos estudantes da instituição, conversei com a equipe da Coordenação de Assistência Estudantil e tivemos a ideia de disponibilizar aos ingressantes dos cursos de Engenharia uma oficina de métodos de estudo baseada no curso *Aprendendo a aprender*. No primeiro semestre de 2016, realizamos a Oficina

de Aprendizagem: estratégias e ferramentas de estudos, um projeto de ensino pensado para auxiliar os estudantes a perceberem a importância de se assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, sem deixar de apresentar os meios para que isso seja possível.

Naquele início de ano letivo, primeiramente houve um trabalho de sensibilização com as turmas ingressantes. A psicóloga do setor, Fernanda Zatti, realizava o trabalho de dar boas vindas às novas turmas conversando um pouco sobre planejamento de carreira. Decidimos, portanto, ampliar o escopo da conversa e inserir alguns pontos referentes a métodos de estudo. O intuito foi começar a abordar o tema para depois oferecer uma oficina mais elaborada aos realmente interessados.

Foram convidados a participar todos os ingressantes dos cursos técnicos e superiores do Campus. Os interessados completaram 18h ao longo do semestre divididas em nove encontros presenciais quinzenais e nove horas de leituras orientadas. Entre os 20 participantes interessados, onze completaram as 18h. Desses onze, cinco alunos do curso superior de Engenharia Mecânica, cinco alunos do curso superior de Engenharia de Alimentos e um aluno do curso Técnico em Alimentos. A metodologia dos encontros consistiu, apesar de ser denominada oficina, em exposições dialogais baseadas, de acordo com o que mencionamos, no livro da

engenheira e pesquisadora na área da neuroaprendizagem, Barbara Oakley (2015). Percebemos que deveria haver um espaço para se falar sobre a aprendizagem em si. Por isso, nos encontros, construímos conjuntamente as orientações da pesquisadora e as adaptamos à realidade de cada estudante por meio do diálogo.

Ao longo dos encontros, refletimos sobre experiências de aprendizagem por meio de uma referência que prioriza conselhos práticos que tiram proveito da forma como o cérebro funciona. Reformulamos o modo como se pensa sobre aprendizagem, com base na redução de frustrações e no aumento da profundidade do aprendizado. Conhecemos a relevância dos dois modos de pensar (focado e difuso). Entendemos a aprendizagem por meio da associação em blocos e as peculiaridades que existem entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Experimentamos as técnicas-chave que auxiliam os estudantes a aprenderem de maneira mais eficiente, tais como: pomodoro, metáfora, leitura ativa, visualização, estudo espaçado-contínuo e intercalado. Debates sobre ações negativas que impedem os estudantes aprenderem de forma mais efetiva, tais como: procrastinação, aprendizado exaustivo, *Einstellung*, engasgamento, multitarefas, ilusões de competência e falta de sono. Por fim, conversamos sobre os aspectos de uma preparação adequada a testes.

Apesar de poucos dispostos, os participantes envolveram-se de fato e tentaram colocar em prática as dicas vistas na Oficina. Dentre esses participantes, um grupo menor nos procurou e sugeriu que a Oficina deveria ter continuidade e que, como eles gostariam de ter obtido aquelas informações antes de ingressarem ao ensino superior, seria interessante que a Oficina fosse ofertada para alunos do ensino médio (mais uma vez, aqui está a disposição). No segundo semestre de 2016, portanto, aconteceu a Oficina de Aprendizagem para a comunidade externa (projeto de Extensão).

A Oficina para a comunidade externa foi oportunizada a alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola vizinha ao IFRS Campus Erechim, a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso. O objetivo de mediar reflexões sobre experiências de aprendizagem através de uma referência que prioriza conselhos práticos que tiram proveito da forma como o cérebro funciona cumpriu-se e foi uma experiência interessante e enriquecedora. Foram cinco encontros semanais nas mediações do Campus Erechim com duração de duas horas cada encontro. As atividades foram planejadas juntamente com os estudantes voluntários que participaram da oficina anteriormente, portanto, eles tiveram a oportunidade de selecionar os conteúdos mais relevantes da Oficina da qual participaram. Além disso, a Oficina foi uma forma de alunos do ensino médio terem contato com os estudantes do ensino

superior do Campus. Na oportunidade, além de dicas de estudos, os alunos perguntaram bastante sobre os cursos superiores.

Um semestre depois dessa experiência, novamente partiu dos estudantes a ideia da continuidade das oficinas. Depois de colocarem em prática as informações da Oficina, dois estudantes, hoje os dois grandes responsáveis pela viabilidade da Semana da Aprendizagem, buscaram o setor e sugeriram que as Oficinas deveriam ser disponibilizadas a todos os alunos ao longo do semestre letivo. E assim foi idealizado o projeto de ensino Autores da Aprendizagem. O projeto se deu por meio de sete edições compactas da Oficina de Aprendizagem e, concomitantemente, por um blog de produções relacionadas ao assunto. Com o passar do tempo, surgiu a ideia, ainda, do Clube da Leitura.

O conteúdo das mini-oficinas foi revisto e atualizado pelos integrantes do projeto. Nessas novas edições mais curtas, abordamos o mais importante e acrescentamos a relevância do papel da leitura para ampliar a capacidade intelectual em qualquer área. Fizemos isso baseados na obra Como ler livros, de Mortimer Adler. O semestre foi de muito trabalho e estudo, realizamos mais do que estava proposto no planejamento do projeto. Não houve muitos interessados nas edições das oficinas, mas os dispostos a participar estavam atentos e participativos, as turmas, em média, eram de cinco a dez

participantes. Vale destacar que observamos que, quando houve o caso de a Oficina ser realizada aos estudantes no horário de aula, houve uma resistência muito grande. Portanto, deixamos aqui a dica: é importante oportunizar, mas o interesse em participar deve partir individualmente.

Essa realidade de poucos interessados suscitou a necessidade de sairmos da prática para concentrar os esforços na pesquisa. Por isso, no semestre seguinte, a necessidade de se compreender melhor a realidade de estudo dos estudantes da instituição para que as práticas sejam mais personalizadas e eficientes deu início ao projeto de pesquisa “Trajetórias de aprendizagem: um estudo com os graduandos do IFRS Campus Erechim”, coordenado pelas servidoras Fernanda Zatti e Juliana Giroto. Dentro desse projeto, aconteceu a Semana da Aprendizagem.

### 3 RELEVÂNCIA DE PROJETOS SIMILARES

Como se viu nas linhas introdutórias deste artigo, o que está imbricado ao tema da educação não é simples. Todos fomos habituados a um sistema educacional, especialmente quando se trata de educação básica, que não concentra esforços no que realmente importa: a aprendizagem efetiva e para a vida de cada estudante. Além disso, não há, dentro deste

sistema educacional, muitos recursos quando, individualmente, o aluno quer investir na sua própria aprendizagem. E é justamente neste ponto que projetos como os relatados são necessários: quando o aluno, ciente das suas falhas e de seus objetivos, dispõe-se a sair da sua antiga condição para melhorar como um todo. Durante essa breve caminhada, vimos poucas dispostas a melhorar e essa é uma questão que está fora do nosso alcance.

Apesar da dificuldade de adesão de pessoas dispostas, nosso papel é oferecer uma oportunidade de encarar a aprendizagem de um modo diferente; desconfortável, muitas vezes, porém, enriquecedor a longo prazo. Por isso que, apesar de poucos, os resultados das oficinas são bons. Ademais, projetos como esses não demandam verbas mirabolantes e a bibliografia é acessível e amplamente disponível na rede. Esse tipo de projeto também tem como ponto positivo abranger com complexidade os três pilares que movem instituições de educação: Ensino, Pesquisa e Extensão, aliás, projetos como esses podem ser realizados em qualquer tipo de instituição de ensino. Inclusive, a partir da ideia do projeto, é interessante que surja a figura de um tutor que auxilie na organização dos estudos de forma personalizada.

Aprendemos com a autora do curso Aprendendo a Aprender, Barbara Oakley, que “a sorte favorece quem tenta” e, com este artigo, esperamos que, para quem já estava disposto

a auxiliar os estudantes, as tentativas sejam iniciadas e que o aprendizado se multiplique.



## REFERÊNCIAS

OAKLEY, Barbara A. **Aprendendo a aprender**: como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria (mesmo se você foi reprovado em álgebra). Tradução: Alexandre de Azevedo Palmeira Filho. São Paulo: Editora Infopress Nova Mídia, 2015.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando Inteligência**: Manual de instruções do cérebro do seu aluno. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2014.

# SOBRE OS AUTORES



## ADRIANA TROCZINSKI STORTI

Adriana Troczinski Storti é graduada em Administração Hab. Comércio Exterior, Mestre em Agronegócios e Doutora em Administração. Professora, pesquisadora e coordenadora de pesquisa, pós-graduação e inovação do IFRS Erechim. Autora de livros sobre metodologia científica, alianças e relacionamentos. E-mail: [adriana.storti@erechim.ifrs.edu.br](mailto:adriana.storti@erechim.ifrs.edu.br)

## ANA CRISTINA DE BEM ALVES

Fisioterapeuta (UFSC) e Mestra em Neurociências (PPGNeuro/UFSC). Atualmente é pesquisadora e doutoranda do Laboratório de Biologia do Exercício Físico (UFSC), onde investiga biomarcadores de doenças neurodegenerativas em modelos experimentais. Como fisioterapeuta possui experiência na reabilitação de pacientes neurológicos.

## ANA PAULA CERVINSKI

Bacharelada em Engenharia Mecânica pelo IFRS- Campus Erechim e pós graduanda em Engenharia e gerenciamento de manutenção. Estuda sobre estratégias de aprendizagem desde 2018 através de projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos concomitantemente a graduação. Atualmente é Engenheira Mecânica Júnior na empresa BRF S.A.

## CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Possui Formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [carloscampos\\_psico@yahoo.com.br](mailto:carloscampos_psico@yahoo.com.br)



# SOBRE OS AUTORES



## CRISTIÉLE SANTOS DE SOUZA

Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Bacharelado em Museologia pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, cursa o Doutorado em Memória Social e Patrimônio Cultural na Universidade Federal de Pelotas.

## DANIELA FÁTIMA MARIANI MORES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão-IBPEX. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS. Atua como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS- IFRS, campus Erechim.

## DANIELA ORNELLAS ARIÑO

Mestra em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Psicologia na área de Pesquisa de Psicologia das Organizações e do Trabalho, desenvolvendo pesquisas acerca de saúde mental no processo de formação profissional superior. Integrante do Laboratório Fator Humano (PPGP - UFSC). Graduada em Psicologia, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), recebendo o prêmio de Mérito Estudantil pelo seu envolvimento e desempenho acadêmico. Atualmente é Coordenadora do Curso de Psicologia da Estácio unidade de São José, também atua como docente no curso de graduação de Psicologia na Estácio unidade de Florianópolis e Unidade de São José, e compõe a equipe do corpo docente do curso EAD de Psicologia da Estácio São José.



# SOBRE OS AUTORES



## FERNANDA ZATTI

Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase em Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho. Psicóloga Escolar e Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim.

## GABRIEL LOPES ROSA FEIGEL

Graduado e Mestre em Psicologia (UFSC). Especialista em Psicologia Clínica (Uniará) e formado em Orientação Profissional (Instituto do Ser). Atua como psicólogo escolar, orientador vocacional e coaching educacional. Professor do curso de Psicologia (Uniplac).

## GIOVANE RODRIGUES JARDIM

Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Erechim.

## HIAGO MURILO DE MELO

Psicólogo (UFSC) e Mestre em Neurociências (PPGNeuro/UFSC). Atualmente é pesquisador e doutorando do Laboratório de Neurofisiologia (PPGNeuro). Como psicólogo atua na área de avaliação psicológica e terapia comportamental aplicada para distúrbios de aprendizagem. Como neurocientista, investiga a neurobiologia da memória em modelos experimentais.



# SOBRE OS AUTORES



## JULIANA CARLA GIROTTTO

Graduada em pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo - UPF. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Erechim.

## KAREN RAYANY RÓDIO TREVISAN

Graduação em Psicologia pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (2014). Participação em projetos de pesquisa e extensão. Pós graduada em Psicologia Clínica com ênfase em Avaliação Psicodiagnóstica (2015), MBA em Gestão do Desenvolvimento Humano e Organizacional (2016). Mestrado em Psicologia no Programa de Pós Graduação em Psicologia - UFSC.

## KARINA DE ALMEIDA RIGO MARTINI

Idealizadora do projeto Autores da Aprendizagem no IFRS - Campus Erechim. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo (2018). Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade de Passo Fundo (2011) e especialização em Língua Portuguesa: novos horizontes teóricos e práticos pela Universidade de Passo Fundo (2013). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Anhanguera Uniderp (2019). Experiência profissional na área de Educação. Atuou como técnica administrativa em educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010 e hoje atua no Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul). Mãe do Romano há seis meses. Atualmente pesquisa e estuda o campo da educação de crianças. E-mail: karinarigo@gmail.com



# SOBRE OS AUTORES



## LUAN ROSSETTO

Engenheiro Mecânico pelo IFRS e Pós-Graduado em Finanças e Banking pela EA-Banking. Estuda estratégias de aprendizagem desde 2018 e as aplica através de projetos de ensino e pesquisa. Atualmente é assistente de desenvolvimento de negócios no Sicredi. E-mail: luanrossetto@hotmail.com

## MAIANA FARIAS DE OLIVEIRA NUNES

Graduação em Psicologia, com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco, com ênfase em Avaliação Psicológica. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

## MÁRCIA KLEIN ZAHNER

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. Especialista em Planejamento e Gestão da Educação, em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. Atua como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Erechim.

## MÁRCIA MARIA RACOSKI

Graduada em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS . Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Erechim.



# SOBRE OS AUTORES



## PAOLA BARROS DELBEN

Psicóloga, mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com projeto voltado a regiões polares e ambientes ICE (isolados, confinados e extremos), sobre comportamento seguro em expedicionários militares do Programa Antártico Brasileiro, deserto do Atacama e montanhas. CEO da empresa Polar Sapiens, que oferece serviços de mapeamento e monitoramento de riscos relacionados ao fator humano. Designer educacional, atuando na elaboração de curso EaD no NUTE-UFSC.

## PATRÍCIA ALBANAES

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [patricia.albanaes@gmail.com](mailto:patricia.albanaes@gmail.com)

## RAFAELA FÁTIMA MARQUES

Psicóloga Judiciária do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG) e em Psicologia Jurídica pela Universidade de Araraquara (UNIARA).

## THIAGO INGRASSIA PEREIRA

Sociólogo, Doutor em Educação pela UFRGS. Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Adjunto IV da área de Fundamentos da Educação e dos Mestrados Profissional em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas e Tutor do PET Práxis/Licenciaturas (FNDE) da UFFS Campus Erechim. Presidente Nacional da ABECS. E-mail: [thiago.ingrassia@uffs.edu.br](mailto:thiago.ingrassia@uffs.edu.br)



# SOBRE OS AUTORES

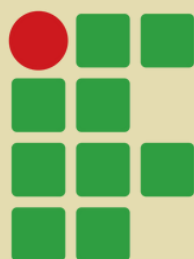


## TIAGO FERNANDES OLIVEIRA

Graduação em Psicologia, com mestrado e atualmente cursando doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase em Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho. Psicólogo Escolar e Educacional do Instituto Federal Catarinense.







**INSTITUTO  
FEDERAL**

Rio Grande  
do Sul

