

APOIO PSICOPEDAGÓGICO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENT OF HIGHER EDUCATION: SOME REFLECTIONS

Camila Santos DIAS¹; Patrícia Kelly MERCADANTE²

¹ Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp. Especialista em Educação e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp. Graduada em Psicologia pela Fundação Hermínio Ometto – Araras/SP. camilasandias@gmail.com

² Especialista em Psicopedagogia e Pedagoga pela Fundação Hermínio Ometto – Araras/SP. Licenciada em Letras pelo Centro Universitário “Dr. Edmundo Ulson” – UNAR – Araras/SP.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de trabalho de um serviço de Apoio Psicopedagógico destinado aos alunos da Graduação de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de um relato técnico acerca da proposta e ações desenvolvidas por uma psicóloga e uma pedagoga, docentes da Instituição, que atuam no serviço como técnicas. O reconhecimento do papel, que a instituição de Ensino Superior tem sobre o desenvolvimento do aluno mostra que os objetivos desse nível de ensino devem contemplar bem mais que a preparação para a profissão, mas sim investir em ações que promovam o desenvolvimento integral do aluno e auxiliem no seu processo acadêmico, garantindo assim, não apenas a sua permanência no Ensino Superior, mas principalmente seu sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Educação Superior. Apoio Psicopedagógico. Assistência Estudantil. Autorregulação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This article have a goal to reflect about the work proposal of a psychopedagogical support service for undergraduate of a private higher education institution localized in the state hinterland of the state of São Paulo. This is a technical report, about the proposal and actions developed by a psychologist and a pedagogue, teachers of the Institution, who act in the

service as techniques. The recognition of the role that the institution of Higher Education has over the development of the student shows that the objectives of this level of education should contemplate more than the preparation for the profession and to invest in actions that promote the integral development of the student, assist in their academic process, thus ensuring not only their stay in higher education, but especially their academic success.

Keywords: Higher Education. Psychopedagogical Support. Student Assistance. Self-regulation of Learning.

INTRODUÇÃO

O período de graduação é um período importante de mudanças cognitivas e afetivas. Os impactos do Ensino Superior sobre o desenvolvimento pessoal, social e profissional podem ser sentidos por todos os estudantes em maior ou menor grau. Almeida e Soares (2003) destacam que a transição para o Ensino Superior confronta os alunos com novos e complexos desafios, abrangendo quatro domínios principais: acadêmico, social, pessoal e vocacional / institucional. Esses autores ainda destacam que o primeiro ano no Ensino Superior tem sido considerado o período mais crítico.

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes passam por uma rede extensa e

integrada de mudanças que, apesar de não os descaracterizarem, atingem várias dimensões além da cognitiva: mudam valores, atitudes, crenças, etc. Sobre isso, Pachane (2003, p. 178) destaca que:

“[...] o ingresso na universidade expõe os alunos a uma série contínua de rupturas: rupturas com a forma anterior de ensino, com os vínculos anteriores, com o seu background familiar, podemos mesmo dizer, com todo o passado do estudante”.

Essas mudanças auxiliam no processo de adaptação e desenvolvimento do estudante na nova fase em que se encontra e são influenciadas por algumas variáveis como as características individuais dos estudantes, suas experiências e, também, as características das instituições. Os objetivos desse nível de ensino sobre o desenvolvimento do aluno devem contemplar bem mais que a preparação profissional, conforme destacado a seguir:

Aliado à preparação para a profissão, o desenvolvimento pessoal, nos seus aspectos cognitivo, afetivo e o social, objetivando o crescimento do universitário em sua totalidade, devem se constituir em proposições centrais nos projetos políticos pedagógicos das instituições e cursos. (FIOR; MERCURI, 2003, p. 129).

Partindo deste princípio, a Instituição de Ensino Superior, objeto deste artigo, implantou em 2011 o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), o qual possui ações preventivas e interventivas. As **ações interventivas** visam ofertar assistência psicológica e pedagógica, perante as queixas comportamentais e de hábitos de estudos apresentadas pelos discentes da Instituição, a fim de promover apoio socioeducativo. Entende-se como **ações preventivas** o apoio psicopedagógico na detecção de fatores de risco educativo e operacionalização de oficinas psicoeducativas.

Considerando este cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre esta proposta de trabalho junto aos alunos do Ensino Superior, a partir da prática das profissionais do serviço.

Considerações teóricas

As discussões sobre assistência estudantil

no Brasil intensificaram-se em 1997, quando foram divulgados os resultados de um estudo realizado entre 1995 e 1996, intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, que apontavam que 40% dos alunos que ingressavam nas IES públicas, abandonavam o curso antes de concluí-lo (BRASIL, 1997).

A partir desse estudo, aumentou-se o número de pesquisas que têm como propósito investigar as possíveis causas da evasão no Ensino Superior e as formas de controlá-la. Diante disso, a preocupação com os serviços de assistência estudantil nas instituições de Ensino Superior vieram à tona e, em 2007, o Ministério da Educação emitiu a Portaria n. 39 de 2007, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2007), regulamentado posteriormente pelo Decreto n. 7234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

A Assistência Estudantil deve ser compreendida como o conjunto de serviços que têm por finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico (ALVES, 2002; FINATTI; ALVES; SILVEIRA, 2007). Verifica-se, portanto, que a Assistência Estudantil compreende toda e qualquer ação desenvolvida pela Instituição, com o intuito de auxiliar os estudantes a superarem as dificuldades que encontram.

Desta forma, não existe uma estrutura única de assistência ao estudante. Baseado na definição mencionada acima é possível desenvolver uma série de ações voltadas a fornecer apoio, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos no Ensino Superior: atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, jurídico, financeiro, suporte (moradia estudantil, alimentação, etc.), saúde física e odontológica, educacional, carreira e muitas outras possibilidades que poderiam surgir, de acordo com a demanda existente na Instituição. Para tanto, é necessário a existência de profissionais de várias áreas, formando uma rede integrada de ações (SERPA; SANTOS, 2001).

Todavia, deve-se considerar que, apesar da Assistência Estudantil ser pensada a partir de

demandas específicas e problemas ela é direito de todos os alunos da Instituição e não apenas dos que apresentam algum tipo de dificuldade. Por este motivo, é fundamental atentar-se para a forma como os programas de Assistência Estudantil, oferecidos pela Instituição, são vistos pelos alunos, posto que quando esses programas são identificados como “ações para quem tem problemas” cria-se uma barreira na procura pelo serviço, dificultando a aproximação dos estudantes.

A promoção de atividades que geram participação social e envolvimento acadêmico pode favorecer a integração e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior:

“A forma como a Universidade recebe e enquadra anualmente os seus novos alunos merece alguma preocupação”. (ALMEIDA; SOARES, 2003, p. 29).

Outro ponto a ser considerado acerca da assistência estudantil é a expansão do Ensino Superior a qual agrega, ainda mais, novas demandas a serem consideradas na formação de estudantes agora tão heterogêneos. Para Almeida e Soares (2003, p. 15) o Ensino Superior passou de um “ensino de elites” para um “ensino de massas” e, em decorrência disso, as instituições de Ensino Superior encontram dificuldades em atender adequadamente a esta nova realidade:

[...] não só alguns grupos de alunos se identificam pouco com a Universidade, como esta ainda não se adaptou suficientemente no seu funcionamento para atender a esta nova realidade. Assim, podemos aceitar que a maior abertura ocorrida no Ensino Superior se traduz, mais numa democratização do acesso, do que numa democratização do sucesso em relação aos que o frequentam. (ALMEIDA; SOARES, 2003, p. 15).

Assim, há de se reconhecer que a transição / adaptação / integração dos estudantes ao Ensino Superior se dão em um processo complexo e multifuncional, compreendida como um fenômeno multifacetado e singular, envolvendo fatores de natureza pessoal e contextual (MERCURI; POLYDORO, 2003). Fazer esse reconhecimento implica admitir a importante influência que o contexto acadêmico exerce no sucesso dos alunos, tornando relevante a introdução de programas que

visem à adaptação, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial dos alunos no Ensino Superior, atendendo às demandas diferenciadas, uma vez que os impactos deste Ensino, não são sentidos da mesma forma por todos os estudantes (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Com base nos estudos realizados por estes autores, além das características pessoais dos alunos e do papel exercido pelos professores com seus métodos de ensino e avaliação, aspectos estes frequentemente considerados como principais causadores do sucesso ou fracasso acadêmico, de se destacar que o contexto acadêmico exerce forte impacto no desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Para esses autores, até mesmo os espaços físicos do campus afetam o comportamento, o rendimento e desenvolvimento dos alunos:

“[...] considera-se que a alta densidade de alunos na sala de aula, por exemplo, pode fazer baixar o nível de interação entre os alunos [...], os seus níveis de atenção e processamento da informação [...] e, ainda, aumentar as taxas de comportamentos agressivos e de tipo ansioso [...]”. (ALMEIDA; SOARES, 2003, p. 25-26).

Frequentemente, em decorrência desta dificuldade de adaptação ao ensino superior, ocorre a evasão do aluno. No entanto, este fenômeno deve ser analisado com mais cautela, pois os estudos mostram que as causas podem ser provocadas por múltiplos fatores, como destacado no trecho abaixo:

Estudar a evasão no ensino superior é adentrar um campo amplo, interdisciplinar e de extrema complexidade que exige uma discussão abrangente, envolvendo questões históricas, pedagógicas, administrativas, políticas, econômicas, sociais e psicológicas, entre outras. (MERCURI; POLYDORO, 2003, p. 219).

Neste contexto, é importante diferenciar os diferentes tipos de evasão. Segundo Mercuri e Polydoro (2003), a evasão de curso é entendida como saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem concluí-lo. A evasão deste aluno da Instituição implica o desligamento da Instituição

de Ensino Superior, na qual o aluno estava matriculado e a evasão do sistema é caracterizada quando o estudante abandona o Ensino Superior.

A complexidade do fenômeno da evasão é observada também quando considera-se os fatores que levam o estudante a tomar a decisão de deixar o curso, a Instituição ou o sistema. Observa-se, nos estudos sobre o assunto, que essa tomada de decisão ocorre influenciada por vários fatores, como podemos observar:

[...] a tomada de decisão quanto à permanência no curso ou na instituição ocorre dentro do dinamismo das relações entre os fatores envolvidos no processo longitudinal de interação entre estudante, instituição e eventos externos, que a cada momento confrontam e são confrontados com o compromisso acadêmico com o seu objetivo de graduar-se e com a instituição em que está inserido. (MERCURI; POLYDORO, 2003, p. 223-224).

As autoras ainda destacam que, além do compromisso com o seu objetivo de graduar-se e o compromisso com a Instituição, o compromisso do aluno com o curso escolhido, no caso do Brasil, tem aparecido nas pesquisas como sendo um dos fatores que influenciam fortemente a decisão de evadir ou não.

Vale ressaltar que a evasão é peculiar para cada estudante, definida a partir da realidade que vivencia e de si próprio em um dado momento histórico. Além disso, a evasão não pode ser considerada sempre como uma experiência negativa. Do ponto de vista do sujeito, a evasão pode representar uma oportunidade de reformular decisões com vistas a tomá-las de forma mais acertada posteriormente.

Considerando as possíveis causas da evasão, o ambiente institucional tem papel crítico à medida que, pode ou não, oferecer as oportunidades acadêmicas necessárias para cada aluno. No entanto, o estudante ocupa papel central nesse processo, pois deve capitalizar as oportunidades e explorar ativamente as oportunidades de mudança ou crescimento que o ambiente apresenta. Assim, mesmo que haja outras causas para as dificuldades acadêmicas que os alunos possam apresentar, eles precisam se envolver com as tarefas e compreender qual é a

parte que lhes cabem.

Porém, é claro, não pode-se responsabilizar o aluno, isoladamente, pelo seu fracasso acadêmico, mas há de se reconhecer que a aprendizagem é um processo individual e que, para obter sucesso nesse processo, é preciso que haja envolvimento do sujeito de forma adequada.

Segundo Astin (1984), os estudantes no Ensino Superior aprendem se envolvendo e o envolvimento refere-se à quantidade de energia física e psicológica investida na experiência acadêmica, sendo que a quantidade de aprendizagem é diretamente proporcional à quantidade e qualidade do envolvimento e a Instituição, por sua vez, teria o papel de provocar o envolvimento do aluno, proporcionando condições para isso.

Quando os alunos não se envolvem efetivamente com o próprio processo de aprendizagem, tendem a responsabilizar os professores pelos seus insucessos, como apontado por Bartalo e Guimarães (2008, p. 2):

Assim, de modo geral, no ensino superior, os estudantes adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, esperam que seus professores assumam um papel ativo, apresentando argumentos convincentes para que seus alunos estudem determinados conteúdos, organizando aulas interessantes e, quem sabe, divertidas.

Neste sentido, as estratégias de aprendizagem, compreendidas como os procedimentos que os alunos escolhem para facilitar a aquisição de conhecimentos, representam uma forma de fazer com que os estudantes sejam capazes de envolver-se com sua formação de forma mais adequada:

“é possível auxiliar os estudantes a se tornarem ativos, exercendo controle e refletindo a respeito da própria aprendizagem, por meio do ensino de estratégias de estudo e aprendizagem”. (BARTALO; GUIMARÃES, 2008, p. 3).

Estas mesmas autoras destacam que:

“as estratégias de estudo e aprendizagem podem e devem ser conteúdo de ensino, tendo em vista a possibilidade de mudança nos alunos, quando aprendem novas alternativas de

trabalho". (BARTALO; GUIMARÃES, 2008, p. 10).

Porém, não basta fazer com que os estudantes tomem conhecimento de diferentes estratégias de aprendizagem. Eles precisam saber decidir qual estratégia utilizar e em qual contexto. Para isso, os alunos precisam ser capazes de autorregular seu processo de aprendizagem.

A Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem é compreendida como um processo ativo, consciente e voluntário pelo qual os alunos regulam, monitoram e controlam suas metas específicas diante de fatores contextuais do ambiente, incrementando sua aprendizagem e motivação (POLYDORO; AZZI, 2009; ROSÁRIO et. al., 2010).

Trata-se de um conceito que nasce da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, reforçando a ideia da importância da agência do sujeito e, também, envolvendo outros conceitos dessa teoria, como a autoeficácia. As crenças de autoeficácia influenciam quais padrões de autorregulação serão adotados e o nível de esforço que será dedicado para tal (POLYDORO; AZZI, 2009). Quanto mais se acredita ser capaz de desempenhar uma tarefa, maior a chance de obter sucesso na sua realização.

A autorregulação não é considerada uma aptidão mental que se tem ou não se tem, mas uma competência dos sujeitos que pode estar presente de forma mais ou menos completa, dependendo do contexto no qual esses sujeitos se encontram e os desafios com os quais eles se deparam. Neste sentido, torna-se um equívoco esperar que todos os alunos, sobretudo no Ensino Superior, cheguem autorregulando seus processos de aprendizagem de forma eficaz. Logo, é preferível falar-se em fortalecer a autorregulação da aprendizagem e não em adquirir. Sobre isso, Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (2007) destacam que todos os alunos são capazes de autorregular seu processo de aprendizagem, no entanto, eles nem sempre o fazem de forma adequada.

Ora, se frequentemente os alunos chegam ao Ensino Superior apresentando dificuldades para administrar o próprio processo de aprendizagem, o

fortalecimento da autorregulação deveria, sem dúvida, fazer parte dos objetivos desse nível de ensino. Conforme já apontado, o Ensino Superior representa um universo novo para o aluno ingressante com muitas exigências e, ainda que os alunos chegassem a esse nível de ensino capazes de autorregular sua aprendizagem com muita eficiência, eles necessitariam adequá-la ao novo contexto.

Assim, o fortalecimento da capacidade de autorregulação dos estudantes do Ensino Superior deveria ser uma tarefa feita intencionalmente e sistematicamente nas instituições. Os resultados da pesquisa desenvolvida por Rosário et. al. (2010) corroboram com a afirmação anterior, conforme explicitado abaixo:

Todos esses dados sugerem a necessidade de inserir as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem com intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, de modo a promover, efetivamente, a autonomia do contexto universitário como uma forma de melhorar a qualidade do estudo e a aprendizagem destes alunos. (ROSÁRIO et. al., 2010, p. 355).

Apesar de ideal, entende-se que a concretização disso é algo muito difícil de ser alcançado, dado o nosso histórico de educação tradicional centrada no professor, pois para que seja possível reforçar, de fato, a autorregulação dos estudantes do Ensino Superior, é necessário ter um ensino mais contextualizado que considere o aluno como principal autor do processo de construção do seu conhecimento, favorecendo assim, a construção de sua autonomia. Desta forma, as práticas utilizadas no Ensino Superior têm que possibilitar ao aluno ser agente de sua aprendizagem. As práticas pedagógicas centralizadas nos professores tendem a comprometer o reforço da autorregulação, como podemos observar no trecho abaixo:

Para que o estudante perceba a instrumentalidade da autorregulação e envolva-se neste processo, é preciso que o sistema de ensino esteja organizado em direção à aprendizagem autônoma do estudante, que valorize sua posição de agente. Isto é, não é suficiente possuir habilidade de autogerenciamento se os

estudantes não puderem ou não necessitarem exercer suas habilidades no seu processo de ensino-aprendizagem. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75-94).

Com isso, a autorregulação não pode ser considerada como uma responsabilidade isolada dos estudantes, mas sim da Instituição que, por sua vez, deve se preocupar em desenvolver a autonomia do estudante sem centralizar o processo de ensino e aprendizagem nas mãos dos professores. Por sua vez, os professores, assim como os serviços de apoio ao aluno e a Instituição de Ensino Superior como um todo, devem atuar no sentido de auxiliar o aluno a melhorar sua capacidade de autorregular sua aprendizagem:

Os investigadores dos processos de autorregulação defendem que para ajudar os estudantes, terá de se apostar no desenvolvimento de processos-chave como a definição de objetivos, a gestão do tempo, as estratégias de aprendizagem, autoavaliação, as autoatribuições, a procura de ajuda, e as crenças motivacionais, tais como a autoeficácia e o interesse intrínseco pela tarefa. (ROSÁRIO et. al., 2010, p. 352).

Apesar de ser fundamental reconhecer isso, é importante também destacar que esse auxílio aos estudantes na melhoria de sua autorregulação não pode se caracterizar como algo pontual ou isolado, ou ainda uma lista de passos a serem seguidos de forma pronta, desconsiderando totalmente o contexto no qual a aprendizagem ocorre.

De forma geral, os alunos que fazem autorregulação têm objetivos claros com relação à sua aprendizagem, consciência dos obstáculos que podem dificultar esse processo e o que fazer para superá-los, exercitam o controle sobre sua forma de aprender e utilizam, intencionalmente, estratégias de aprendizagem para atingir seus objetivos, sabendo quais usar em diferentes situações.

A prática profissional

O serviço está vinculado à Pró Reitoria de Graduação e à Coordenadoria de Comunidade e Extensão. Conta ainda com o apoio da Assistente Social da Instituição. A equipe é composta por uma Psicóloga, especialista em Educação e

Psicopedagogia e Mestre em Psicologia e por uma Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e com formação em Letras. As profissionais são docentes da Instituição e atuam como técnicas neste serviço.

Pode participar das ações do NAP qualquer aluno dos cursos de Graduação, encaminhado pelo coordenador do curso, professor, tutor ou assistente social. O aluno pode, também, buscar espontaneamente o serviço e agendar sua entrevista de triagem com a recepcionista (pessoalmente ou por telefone).

Nesta entrevista é identificada a queixa referente à demanda psicológica/emocional, educacional e/ou socioeconômica e o aluno é encaminhado à profissional responsável pela área (Psicologia ou Pedagogia) para continuidade do processo avaliativo e interventivo.

As profissionais do NAP também poderão ser acionadas para atender casos de urgência e emergência, de acordo com os seguintes critérios: drogadição, alterações comportamentais (crises emocionais – alterações de padrões comportamentais regulares por motivos diversos), alcoolismo, verbalizações de risco contra a própria vida e a vida de terceiros e alterações fisiológicas intensas e significativas.

Desde sua implantação, as principais ações interventivas desenvolvidas pela equipe envolvem:

- diminuir o impacto e estranhamento do novo, do ambiente físico e social, para os alunos ingressantes;

- desenvolver competências e habilidades que auxiliem o discente no enfrentamento das dificuldades, a fim de favorecer seu processo de adaptação, sua qualidade de vida e desempenho acadêmico;

- ampliar e desenvolver uma rede de relacionamentos que contribua para o crescimento pessoal e profissional dos alunos;

- garantir e qualificar o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades específicas desenvolvidas por equipe multiprofissional.

Dentre as competências realizadas por este serviço, em termos de ações interventivas, têm-se: triagem psicológica; orientação psicológica; orientação educacional; aconselhamento

profissional visando à entrada no mercado de trabalho; assessoria para promoção de inclusão de alunos que tenham algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou queixa psicológica, que venham a prejudicar seu desempenho acadêmico e auxiliar nos processos de inclusão e acessibilidade.

De acordo com Pasquali (2001, p. 35), processos de triagem e avaliação objetivam caracterizar em detalhes a queixa e/ou demanda de um indivíduo em determinada situação e, a partir de então, efetuar o planejamento de intervenções adequadas e eficazes, pensando em remover ou amenizar a queixa apresentada.

Desse modo, esclarece-se que o NAP não caracteriza a oferta de assistência psicoterápica e, tão pouco, de atividades referentes a reforço escolar. Visa identificar demandas de adaptação geográficas, acadêmicas, relacionais, sociais e de inclusão, relacionadas especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, refletido no desenvolvimento de diferentes atividades acadêmicas, com o intuito de estimular o processo de auto-aprendizado do aluno, além de intervenções pontuais às questões demandadas pelos discentes.

Em termos de ações preventivas, o serviço busca:

- Discutir com alunos ingressantes, dos diferentes cursos, estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem, fornecendo elementos que lhes auxiliem a enfrentar as suas tarefas de aprendizagem com maior qualidade e profundidade;
- Apresentar orientações práticas sobre como se preparar para as aulas e fazer anotações que sirvam de apoio aos estudos;
- Apresentar orientações práticas sobre como administrar melhor o tempo para os estudos, evitando a procrastinação;
- Auxiliar na adaptação ao Ensino Superior, a refletirem sobre a forma com que estudam para identificarem o que precisa ser mudado e a compreender

como podem administrar o próprio processo de aprendizagem;

- Auxiliar na formação continuada dos docentes da Instituição para que os mesmos compreendam o seu papel no processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos, replicando em sala de aula as orientações do NAP e desenvolvendo estratégias didáticas que promovam a autonomia dos alunos para administrar o próprio processo de aprendizagem;

No período de fevereiro de 2012 a dezembro de 2016 foram atendidos 414 alunos, totalizando 927 atendimentos individuais aos alunos de primeiro ao último semestre, dos diferentes cursos da Instituição. Neste total de alunos atendidos não foram considerados todos os alunos que participaram das Oficinas sobre hábitos de estudos e adaptação ao Ensino Superior. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos busca o serviço de forma espontânea. De forma geral, os alunos atendidos referem melhora na sua qualidade de vida, desempenho na disciplina e no seu processo de vida acadêmica.

Em relação às Oficinas sobre hábitos de estudos, as mesmas acontecem sempre no início do ano letivo, com objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância da organização do tempo e de se ter hábitos de estudos, garantindo assim, um bom desempenho acadêmico. As oficinas são oferecidas a todas as turmas de alunos ingressantes, dos diferentes cursos e contam com a participação dos professores e coordenadores responsáveis pelas turmas.

Além destas ações, durante as semanas de planejamento, a equipe desenvolve ações de formação de professores para que eles possam transmitir as informações sobre a autorregulação do processo de aprendizagem aos alunos. A equipe fica à disposição dos professores e coordenadores durante todo o ano letivo, garantindo assim, apoio às ações docentes.

Considerações Finais

Tendo em vista tudo o que foi discutido, fica evidente que o Ensino Superior deve ocupar-se com a formação integral do estudante e não

apenas com a aquisição de conhecimentos restritos a uma determinada profissão.

Desta forma, é notório que os objetivos de formação que a Instituição se dispõe a cumprir visam ao desenvolvimento integral do aluno e não apenas ao desenvolvimento acadêmico (restrito àquilo que os estudantes não podem conseguir em outro local que não em uma Instituição de Ensino Superior).

A redação dada à Missão da Institucional expressa bem o objetivo de formação integral do alunado, prevendo não apenas a qualidade do conhecimento gerado e transmitido em cada curso, mas também o compromisso social de formar cidadãos capazes de contribuir com a melhoria da sociedade.

Compreende-se por qualidade de vida uma situação favorável onde o indivíduo é bem atendido nos âmbitos pessoal, profissional, familiar, social, entre outros. O termo qualidade de vida tem sido utilizado como sinônimo de “condições de saúde”, “funcionamento social”. Fleck et al (1999) apontam que o termo qualidade de vida deve ser considerado de modo mais amplo, incluindo uma variedade potencial de condições que podem afetar a percepção do indivíduo, seus sentimentos e comportamentos relacionados com o seu funcionamento diário, não se limitando, portanto, apenas à sua condição de saúde.

Ponderando as afirmações anteriores, deve-se levar em consideração que o termo qualidade de vida, aplicado por essa proposta de serviço, refere-se à situação que envolve o comportamento do indivíduo no contexto do Ensino Superior. Desta maneira, ações de apoio psicopedagógico podem viabilizar espaços para que o alunado possa expressar e trabalhar suas dificuldades, visando o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas para o seu futuro exercício profissional e de cidadão.

A Instituição e os assistidos ganham com este processo, já que acadêmicos satisfeitos só produzem melhoria para a própria Instituição e para o seu próprio desenvolvimento. O bem-estar no âmbito da vida de uma pessoa mostra-se como aspecto fundamental para um bom desempenho deste indivíduo em suas atividades.

Finalmente, faz-se necessário ressaltar a importância e originalidade desta proposta de trabalho no meio acadêmico, uma vez que nas universidades brasileiras poucos são os serviços que privilegiam a comunidade acadêmica em termos das assistências ofertadas por esse projeto.

Referências

ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In. In. MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**, v.5, n. 1, 2002.

ASTIN, Alexander. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, p. 297-308, 1984.

BARTALO, Linete. **Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil**. Marília: UNESP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2006.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 16 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 39 de 12 de dezembro de 2007.** Instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pn_aes.pdf>. Acesso em: 16 out 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Superior, 1997.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina – UEL – Indicadores para implantação de uma política de Assistência Estudantil. **Libertas**, v.2, n.1, p. 188-206, dez / 2007.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In. MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely. (Org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 129-153.

FLECK, M. P. A. et. al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.21, n.1, São Paulo, Jan./Mar.1999.

MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely. O compromisso com o curso no processo de permanência / evasão no ensino superior: algumas contribuições. In. MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely. (Org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 219-236.

PACHANE, Graziela Giusti. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In.

MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely. (Org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 155-186.

PASQUALI, L. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos In: PASQUALI (org.) **Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Manual.** v. I: Fundamentos das técnicas de exame psicológico. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Federal de Psicologia, 2001.p.35.

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sócio-cognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Revista Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009.

ROSÁRIO, Pedro. et. al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano da universidade. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

ROSÁRIO, Pedro; NUÑEZ, José; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; NUÑEZ, José; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Auto-regulação em crianças sub-10:** Projeto Sarilhos do amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, 2001.