

Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura

Difficulties encountered by students in higher education and institutional practices adopted to overcome them: a literature review

Las dificultades encontradas por los estudiantes en la educación superior y las prácticas institucionales adoptadas para superarlos: una revisión de la literatura

Juliana Corrêa Schwarz - Universidade Federal do Paraná | Mestra em Educação | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: julischwarz13@gmail.com | 

Maria Sara de Lima Dias - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR | Departamento de Estudos Sociais (DAESO) | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: msaraddias@gmail.com. | 

Denise de Camargo - Universidade Federal do Paraná | Programa de Pós-Graduação em Educação UFPR | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: denicamargo@gmail.com | 

Resumo: Objetivou-se investigar as dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior, suas condições subjetivas que interferem no sucesso ou fracasso na universidade e as práticas que instituições estão adotando para dirimir tais problemas. Foi realizada uma revisão de literatura com busca sistematizada, que permitiu a recuperação de 51 trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos. Os resultados apontam que os estudantes enfrentam dificuldades principalmente no primeiro ano de curso, período em que ficam evidentes problemas de adaptação. Além do mais, estudantes demonstram dificuldades com estratégias de estudo, relação professor-aluno e pares, aulas expositivas e ferramentas de avaliação. Estudantes que se sentem vocacionados em relação ao curso, com autoestima elevada, autoconceito positivo e sentimentos de autoeficácia, tendem a superar melhor as dificuldades. Pesquisas sugerem que as universidades implantem programas de apoio ao estudante.

Palavras-chave: Ensino superior. Dificuldades do estudante. Programa de apoio ao estudante.

Abstract: The objective was to investigate the difficulties that are encountered by students in higher education, what are the student's personal conditions that interfere with success or failure at university and what practices are some institutions adopting to address these difficulties. It was made a literature review with systematized search, which allowed the retrieval of 51 papers between thesis, dissertations and scientific articles. The results indicate that students found difficulties, especially in the first year of the course, during which problems of adaptation are evident. In addition, students demonstrate difficulties with study strategies, teacher-student and peer relationships, lectures, and assessment tools. Students who feel vocational about the course, with high self-esteem, positive self-concept and feelings of self-efficacy tend to overcome difficulties better. Research suggests that universities implement student support programs.

Keywords: Higher education. Student difficulties. Student support program.

Resumen: El objetivo era investigar las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios, sus condiciones subjetivas que interfieren con el éxito o el fracaso en la universidad y qué prácticas están haciendo instituciones para abordar estas dificultades. Se realizó una revisión de la literatura con búsqueda sistematizada, que permitió la recuperación de 51 papeles entre tesis, disertaciones y artículos científicos. El revisión indica que los estudiantes enfrentan mucha más dificultad en el primer año del curso, en cual son evidentes problemas de adaptación. Además, los estudiantes demuestran dificultades con estrategias de estudio, relaciones entre maestros y estudiantes y entre pares, conferencias y herramientas de evaluación. Los que sienten que tienen vocación para el curso, con alta autoestima, autoconcepto positivo y sentimientos de autoeficacia tienden a superar mejor las dificultades. La revisión sugiere que las universidades implementen formas de apoyo a los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza superior. Dificultades de los estudiantes. Programa de apoyo al estudiante.

1 Introdução

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), percebe-se maior democratização do acesso ao receber estudantes com perfis cada vez mais heterogêneos, no que se refere aos aspectos socioeconômicos (CECHET, 2013; COULON, 2017). Estudantes de variadas classes sociais, etnias, culturas e histórias de vida estão tendo mais oportunidades de ingressar em uma universidade. Se em algumas décadas atrás o ensino superior era voltado à elite social, cultural e econômica, atualmente é possível vislumbrar uma abertura aos estudantes de camadas sociais mais populares, por conta de programas governamentais ou institucionais, que visam facilitar o acesso a esse nível de ensino.

Este propósito de aumentar a oferta de vagas no ensino superior público é explicitado em diferentes políticas educativas. Como exemplo, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2018b). Programa esse instituído com o decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007) “que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (BRASIL, 2018b).

No âmbito do ensino superior privado, foram criados o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de 2001, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2004 (KALMUS, 2010; VIEIRA, 2012; FREITAS-SALGADO, 2013; BERNARDELLI, 2014; BIANCHINI, 2017; COULON, 2017). Conforme o MEC (BRASIL, 2001), o FIES é um programa estabelecido pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como propósito conferir financiamento a estudantes em cursos superiores pagos, com avaliação positiva nos processos coordenados pelo MEC. Já o PROUNI disponibiliza “bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (BRASIL, 2018a).

Por conta destas supracitadas políticas se geraram algumas facilidades de acesso ao ensino superior. No entanto, a partir do século XXI, o desafio, como esclarece Coulon (2017), não é mais o ingresso e sim a permanência dos estudantes com a garantia de obtenção de um ensino de qualidade. De modo que os gestores destes programas governamentais e/ou institucionais, assim, são desafiados a ampliarem a sua atuação ao se atentarem para a trajetória desses estudantes com perfis cada vez mais heterogêneos.

Como promover esta afiliação e adesão dos estudantes ao ensino superior? É uma questão que perpassa relações múltiplas e por vezes contraditórias ocasionadas por tais políticas. Estudantes com dificuldades de afiliação, segundo Coulon (2017), estão destinados ao fracasso. A afiliação se trata de um “processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo” (p. 1247). Ou seja, a afiliação é uma apropriação dos códigos da universidade, das rotinas exigidas pelos atores desse meio educacional, das instruções de trabalho que são transformadas em práticas. Somente ao se afiliar ao ensino superior então o estudante pode se tornar um membro que se percebe pertencente a esse novo contexto.

Quais dificuldades os universitários encontram? Quais as condições que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar? O que as IES fazem para diminuir as dificuldades encontradas pelos estudantes? É relevante compreender essas questões para vislumbrar algumas saídas, com vistas à permanência dos estudantes na universidade e à superação dos desafios apresentados. Assim, objetivou-se investigar, por meio da revisão de literatura, as dificuldades que são encontradas por estudantes no ensino superior, quais as condições que interferem no sucesso ou fracasso e quais práticas algumas instituições estão adotando para dirimir tais dificuldades.

Será apresentado, na sequência, o método utilizado na pesquisa de revisão de literatura, bem como é realizada uma breve discussão dos resultados utilizando-se da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Ao final, são tecidas algumas considerações e desfechos e listadas as referências utilizadas nesse estudo.

2 Método

A universidade abre os caminhos do saber, mas ao mesmo tempo é um espaço onde muitos problemas surgem. Para investigar as dificuldades encontradas no ambiente acadêmico e as estratégias possíveis de intervenção, optou-se em realizar uma revisão de literatura com busca sistematizada. Isto quer dizer que, durante a pesquisa de artigos, teses e dissertações, foram utilizadas palavras-chave, em um período de tempo determinado e com critérios de seleção e exclusão de trabalhos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A revisão de literatura foi realizada a partir do levantamento de pesquisas indexadas nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da

CAPES. Foi definido um intervalo de tempo de dez anos, para obter uma gama maior de trabalhos, considerando os anos de publicação entre 2007 a 2017.

As palavras-chave usadas para a busca foram todas escritas na língua portuguesa: “dificuldade de aprendizagem”; “universitário”; “fracasso”; "ensino superior"; "serviço de apoio”; “apoio em pares”; "grupo de apoio"; "apoio psicopedagógico"; "psicologia escolar"; “sentido”; “significado”; “autoconceito”; “autoestima”; “identidade” e “consciência”. Foram realizadas combinações entre essas palavras com os operadores booleanos “AND” e “OR”.

Os critérios de inclusão de trabalhos para o estudo consistiram na seleção de manuscritos da área de educação e psicologia; redigidos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola; e com foco principal nos temas “estudante universitário” e “dificuldade de aprendizagem”.

Crítérios de exclusão estabelecidos consistiram em: foram retirados do presente estudo os trabalhos repetidos; os artigos pagos; trabalhos fora da área de educação; com foco em estudantes com necessidade de educação especial e com temas relativos à outras modalidades de educação não relacionadas ao ensino superior.

A busca permitiu o acesso a um total de 20.220 trabalhos entre artigos, teses e dissertações. Após serem aplicados os filtros de área e espaço de tempo de publicação, restaram 3.046 trabalhos recuperados, dentre os quais foram realizadas a leitura dos títulos e resumos, já aplicando os filtros de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, o que resultou em um número de 75 trabalhos que foram lidos na íntegra. Após essa leitura, 51 trabalhos foram considerados para a presente revisão. A tabela abaixo (Tabela 1) explica, de forma sumária, os passos realizados para a busca dos trabalhos de acordo com o tema:

Tabela 1 – Processo de busca de artigos, teses e dissertações em números

Bancos de pesquisa	Número total de trabalhos	Número após filtro ano e área	Excluídos após leitura de títulos e resumo	Trabalhos lidos na íntegra	Trabalhos selecionados (ligados ao tema)
BDTD	9826	502	489	13	8
Teses/Dissertações – CAPES	3322	1145	1111	33	24
SCIELO	2149	752	742	15	11
Periódicos CAPES	4923	647	629	14	8
TOTAIS	20220	3046	2971	75	51

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar na tabela acima, um número maior de teses e dissertações foi encontrado, um total de 32 trabalhos (oito da BDTD e 24 da CAPES), enquanto que somente 19 artigos foram recuperados (SCIELO e Periódicos CAPES). O banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES foi o que nos apresentou um maior número de estudos, ou seja, 24 trabalhos.

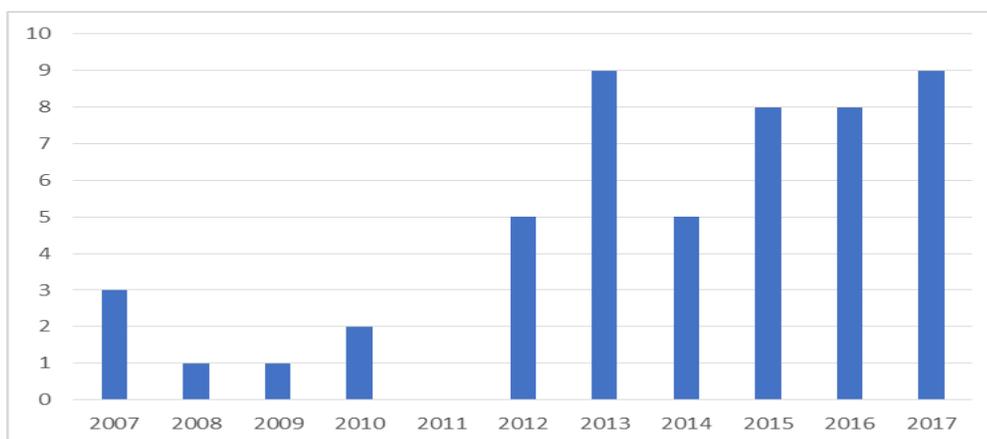
3 Resultados e discussão

A presente revisão de literatura pretendeu ser abrangente, estando o texto organizado para, primeiramente, demonstrar alguns números referentes à análise dos trabalhos selecionados. Na sequência são descritos os achados acerca das dificuldades encontradas no ensino superior, as condições pessoais do estudante que interferem no sucesso ou fracasso na universidade e quais as práticas utilizadas pelas IESs para facilitar a superação das dificuldades. A descrição desses dados é acompanhada por reflexões fundamentadas na psicologia histórico-cultural, sem a pretensão de encerrar o assunto com uma conclusão fechada sobre esses temas.

3.1 Alguns números

O espaço de tempo considerado para a busca de trabalhos foi de dez anos (2007 a 2017). O número de publicações foi nulo em 2011 e foi aumentando a partir do ano de 2012, com destaque para os anos de 2013 e 2017, que obtiveram nove publicações cada ano (Figura 1).

Figura 1 – Publicações por ano



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar os números do gráfico (Figura 1), pode-se perceber que houve um aumento de pesquisas com foco no ensino superior a partir do ano de 2012. Assim, concordamos com Coulon (2017, p. 1241) que explica que “a emergência de estudos e pesquisas sobre o ensino superior tem uma relação direta com as transformações que esse nível de ensino viveu durante as duas últimas décadas”. São várias transformações que estão em curso no contexto brasileiro, o que contribuiu para o maior acesso dos estudantes a esse nível de formação relacionado aos programas como o REUNI, FIES e PROUNI (KALMUS, 2010; VIEIRA, 2012; FREITAS-SALGADO, 2013; BERNARDELLI, 2014; BIANCHINI, 2017; COULON, 2017).

Quanto à fundamentação teórica, dos 51 trabalhos selecionados, dezesseis são de autores que não expõem uma abordagem teórica específica, o que dificulta a relação entre a pesquisa e o avanço do conhecimento na área. Quatorze deles são fundamentados na psicologia histórico-cultural; oito trabalhos com base na teoria social cognitiva; dois na fenomenologia, dois na teoria das representações sociais, dois na teoria sociológica das representações sociais e dois na etnometodologia. Um trabalho na análise da linguagem, um na psicologia analítica, um no materialismo histórico-dialético, um na psicologia cognitiva e, por fim, uma pesquisa fundamentada na sociologia interacionista americana.

Todos os estudos tiveram como participante a pessoa do estudante universitário, em pesquisas qualitativas na sua maioria (76%) e qualitativo-quantitativas (14%). Somente quatro pesquisas tiveram uma abordagem somente quantitativa (9%) e há um trabalho de revisão sistemática (1%). Das pesquisas com abordagem qualitativa ou qualitativo-quantitativas, 18 (35%) utilizaram mais de um instrumento ou fonte para coleta de dados, dentre os quais podem ser citados entrevistas, questionários, instrumentos de avaliação, grupos focais, roda de conversa, análise documental, observação, diário de campo, complemento de frases e análise de material artístico produzido pelos participantes. Os estudos com abordagem quantitativa utilizaram instrumentos de autorrelato, relacionados à autoeficácia, autorregulação e estratégias de aprendizagem, autoconceito, adaptação acadêmica e orientação a metas.

3.2 Dificuldades que estudantes encontram no ensino superior

Pesquisas relatam a dificuldade dos estudantes a se adaptarem à rotina de estudos e à postura científica exigida nas universidades, o que pode atrapalhar o seu rendimento acadêmico e

causar desistência e evasão (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; MONTEIRO; SOARES, 2017). A entrada dos estudantes na graduação causa um grande impacto na sua subjetividade, pois as mudanças do ensino médio para o superior são drásticas, sendo perceptível o despreparo de vários discentes que, quando ingressam na universidade, se dão conta que a cobrança de estudo é diferente do que era posto no ensino médio (CRESTE, 2013; JORGE, 2015).

Casos de dificuldades, portanto, já são percebidos no primeiro ano de curso (ROSÁRIO *et al.*, 2010; LEHMAN, 2014; DAMIANO *et al.*, 2015; SILVA, 2016b; COULON, 2017; MARTINES, 2017). Rocha (2016) pôde verificar a falta de hábitos de estudo desde os primeiros períodos de curso. Rosário *et al.* (2010) defendem a necessidade de que as IESs implantem programas de competência de estudos com os alunos de primeiro ano. Damiano *et al.* (2015) assinalam sobre a importância de programas voltados aos primeiroanistas, para promover maior habilidade de enfrentamento aos problemas que acontecem no ensino superior. Coulon (2017) sugere metodologias que visam possibilitar a afiliação do estudante com a universidade, ensinando-lhes o ofício de estudante para aqueles que estão ingressando na universidade.

Soares (2013) aponta a ausência de responsabilidade do estudante pelo próprio desenvolvimento acadêmico e as dificuldades que ele tem em utilizar as estratégias metacognitivas para potencializar a aprendizagem. Chama a atenção para a necessidade de o professor intervir e ensinar a utilização de estratégias de aprendizagem. Creste (2013) revela que muitos estudantes não sabem como estudar.

Contudo, os estudantes parecem chegar despreparados, quanto às habilidades de criar, experimentar e descobrir o conhecimento no ensino superior. O despreparo dos estudantes advindos do ensino médio é reconhecido pelos professores (RESENDE, 2016), que se queixam também das dificuldades de interpretação de textos e leitura dos alunos (ZACCARO, 2007; LUSTOSA *et al.*, 2016).

Esse é um cenário preocupante, que afeta a qualidade do ensino superior e a formação dos futuros profissionais. São alunos que apresentam dificuldades de escrita e compreensão de textos que já deveriam ter sido solucionadas na educação básica. No entanto, pesquisas realizadas com alunos que cursam disciplinas da área de exatas também mostram que as dificuldades podem resultar em retenção do aluno na mesma disciplina, evasão e conseqüente fracasso escolar (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; RESENDE, 2016; SILVA, 2016a).

Kalmus (2010) revela que alunos de classes sociais menos favorecidas tiveram uma trajetória escolar não suficiente para enfrentar as demandas de estudo e sentem dificuldades em permanecer na faculdade.

Silva (2016a) aponta que o fracasso dos alunos foi atribuído a práticas pedagógicas tradicionais, metodologias de ensino inadequadas, falta de formação dos professores, infraestrutura deficiente, sendo necessária uma mediação mais eficaz. O docente deve levar em conta o que os estudantes já sabem e o que eles são potencialmente capazes de aprender, para proporcionar aos universitários uma formação plena e crítica.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotski (2001) deixa claro que o ensino se torna válido somente quando desafiam o conhecimento atual dos estudantes. O ensino não deve se tornar mais fácil para que o estudante avance e não desista. É imprescindível que seja desafiador e, além disso, mediado em contextos colaborativos. Vygotski (p. 243, tradução nossa) argumenta que “A instrução seria totalmente inútil se só pudesse se utilizar do que já está amadurecido no desenvolvimento, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo”. Assim, é fundamental que o estudante compreenda que as dificuldades, de certa forma, são passíveis de serem administradas com o apoio de professores, colegas e dos gestores da instituição.

Entende-se, desse modo, que é importante compreender as dificuldades atuais do estudante. Para Vygotski, assim como não se avalia o nível de desenvolvimento de uma muda de macieira só olhando o seu estado atual, e sim vislumbrando o seu potencial em dar frutos, não se determina o nível de desenvolvimento de uma pessoa somente calculando o seu nível de capacidades e habilidades atuais. Nessa perspectiva, se valoriza o que o estudante apresenta quando em processo de desenvolvimento, a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotski (2001), o nível de desenvolvimento atual se refere somente às funções psicológicas que já estão desenvolvidas, e “a zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento” (p. 239, tradução nossa). Se o estudante conseguir solucionar um problema acadêmico, que antes era considerável insolúvel, com a ajuda de colegas mais capacitados ou do professor, pode-se perceber aí a sua ZDP. É o conhecimento, capacidade, habilidade ou competência que está próxima, prestes a se desenvolver e que precisa ser mediado por outro indivíduo.

É recomendável que os estudantes percebam que, para resolver uma situação, precisam ir além dos conhecimentos que já dispõem, precisam ter controle de suas ações de busca de conhecimento e precisam avaliar, ao final, se realmente conseguiram assimilar o conteúdo a ser aprendido. Essa capacidade de reflexão sobre a própria assimilação é chamada de consciência teórica por Davidov (1999). O estudante precisa sentir necessidade de aprender e só há atividade de estudo quando é oportunizado ao estudante a possibilidade de criar e experimentar o percurso da descoberta do conhecimento.

Além das dificuldades oriundas de uma mediação inadequada no ambiente universitário, colocando-se foco no desenvolvimento atual do estudante, problemas com o acolhimento do estudante, relacionamento com colegas e/ou professores e excesso de conteúdo nas disciplinas são motivos recorrentes para as dificuldades e consequente retenção ou evasão do estudante (CECHET, 2013; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; RESENDE, 2016). Outros fatores que favorecem o fracasso escolar são a falta de informação disponibilizada pela instituição de ensino, a falta de dinheiro para o estudante manter-se na faculdade, dificuldades na administração do tempo (CECHET, 2013), a não afiliação do estudante com a universidade e currículo, a idade – os mais jovens tentem a alcançar maior rendimento (RESENDE, 2016), o ingresso do estudante no mercado de trabalho (BERNARDELLI, 2014) e o desinteresse por parte dos estudantes em seguir a carreira relacionada ao curso por não se sentirem vocacionados (VALENÇUELA, 2012; RESENDE, 2016; BIANCHINI, 2017).

Florian (2013) assegura que os estudantes que se sentem vocacionados, que sentem interesse e segurança acerca da carreira que escolheram, tendem a se dedicar mais aos estudos, diminuindo assim os casos de fracasso e evasão.

Dificuldades com as avaliações da aprendizagem também foram apontadas (SARAIVA, 2015; RESENDE, 2016; SILVA, 2016a; MONTEIRO; SOARES, 2017). O sentido atribuído à avaliação é carregado de sentimentos pessimistas (SARAIVA, 2015) por uma valorização demasiada às notas (SILVA, 2016a), mas que poderia ser utilizada como uma ferramenta de aprendizagem, autonomia e autodesenvolvimento (SARAIVA, 2015; MONTEIRO; SOARES; 2017).

3.3 Condições do estudante que interferem no sucesso ou fracasso na universidade

Cursar uma faculdade tem o significado de resgate da autoestima, um desejo de "vir a ser", uma oportunidade para muitos estudantes, uma realização pessoal e social (PIOTTO, 2007; SARAIVA, 2015). A universidade não possui somente o papel de formação para o trabalho, mas também de ampliar a consciência dos estudantes através dos conhecimentos científicos que eles podem ter acesso (CARAMALAC, 2015).

Valle *et al.* (2007) em pesquisa quantitativa na Espanha, apontam que, quando o estudante se propõe a atingir metas de aprendizagem mais altas, ele se esforça mais e utiliza um número maior de estratégias de aprendizagem, se organiza mais, aprimora o pensamento crítico e a autorregulação metacognitiva, ou seja, se utiliza de estratégias de processamento profundo. Para esses autores, quanto maior a motivação intrínseca para aprender, maiores são os níveis de autorregulação da aprendizagem.

Pacheco (2017), em sua pesquisa, concluiu que "as características pessoais como autoestima, motivação e habilidades sociais influenciam no processo de adaptação e facilitam o uso de estratégias de autorregulação, proporcionando uma condição favorável ao processo de aprendizagem" (p. 6).

Crenças limitantes sobre as próprias capacidades e potencialidades prejudicam a aprendizagem, por outro lado, a crença na própria autoeficácia possibilita maior motivação, bons sentimentos sobre si mesmo e um autoconceito positivo (FERNANDES, 2013; ROCHA, 2016). Araújo (2017), por meio de sua pesquisa, chega à conclusão que é possível modelar os comportamentos de autoeficácia dos estudantes, para que eles adquiram a habilidade de autoconfiança e passem a acreditar no seu potencial de desenvolvimento.

Matias e Martinelli (2017) defendem que quando o estudante recebe apoio social e possui um bom autoconceito, ele tende a obter um bom desempenho acadêmico e facilidade de adaptação na universidade. Matta, Lebrão e Heleno (2017) assinalam que o estudante com mais expectativas em obter uma boa vivência acadêmica tende a se esforçar mais e melhorar o desempenho. Saraiva (2015) conclui que a proatividade e consciência na própria atividade, auxiliam no processo de aprendizagem. Resende (2016) explica que, na fala dos próprios alunos, os que se saíam melhor eram os que procuravam manter um bom relacionamento com o professor e buscavam os recursos da instituição.

Há nessas pesquisas exemplos de recursos próprios que o estudante pode servir-se para o sucesso na aprendizagem: autoconceito positivo, crença no próprio potencial, autoestima elevada, desenvolvimento de habilidades sociais e atitude ativa de busca do conhecimento. O modelo de constituição do curso, a proposta de ensino e o conteúdo de aprendizagem interferem no processo de constituição da identidade do estudante (PADILHA, 2009), no entanto os que permanecem na universidade vão desenvolvendo esses recursos próprios e criando uma identidade de estudante e futuro profissional (BAEZ, 2008; JORGE, 2015), principalmente durante os momentos de prática, extensão e pesquisa (JORGE, 2015).

No ambiente acadêmico o estudante vai formando (ou resignificando ou reformulando) a sua identidade e subjetividade e, dependendo dessas vivências e das relações que estabelece, o estudante desenvolve autoconceito e autoestima positiva ou negativa, o que afeta o desempenho e integração acadêmica. Dias e Camargo (2019) afirmam que um alto grau de autoestima está correlacionado com o sentimento de bem-estar, integração e adaptação no espaço escolar, bem como com o alto desempenho acadêmico. Isso quer dizer que a percepção positiva que o estudante tem sobre as suas próprias habilidades, conhecimentos e potencialidades o ajudam a formar uma boa imagem de si, uma estima por si mesmo. Essa autoapreciação, fruto das relações que o estudante estabelece no seu contexto social (família, escola e amigos), o auxilia no aprimoramento de resiliência como recurso para enfrentar situações de sofrimento e/ou desgaste no ambiente acadêmico. É importante, assim, que a universidade esteja atenta às suas práticas que afetam a subjetividade, a identidade, a autoestima e o autoconceito de seus discentes.

3.4 Práticas para a superação de dificuldades

Com um maior contingente de discentes com características bastante heterogêneas que estão adentrando no espaço acadêmico, diversos autores reforçam a ideia da reponsabilidade que as IES's precisam assumir em implantar programas ou serviços de apoio ou assistência a esse público (PIOTTO, 2007; ABELLO RIQUELME *et al.*, 2012; CRESTE, 2013; FREITAS-SALGADO, 2013; RIBEIRO, 2013; BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2014; DAMIANO *et al.*, 2015; PELISSONI, 2016; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017) e/ou a contratação do psicólogo escolar no ambiente universitário (CURY, 2012; RIBEIRO, 2013; BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2014; FERRO; ANTUNES, 2015; SILVA, 2016b).

Estudos defendem a criação de espaços para que os estudantes possam se expressar e evitar desistências (LEHMAN, 2014; FERRO; ANTUNES, 2015; MACHADO; PAN, 2016; SILVA, 2016a; MARTINES, 2017). Lehman (2014) propõe assistência vocacional. Martines (2017) destaca a importância de grupos vivenciais com a utilização da arte para possibilitar a expressão de angústias, emoções, permitindo a partilha de conhecimentos e experiências como um exercício para a alteridade. Machado e Pan (2016) defendem o formato de grupo de apoio como assistência a alunos em condições socioeconômicas desfavorecidas.

Na Espanha, González Fernández, García Ruíz e Ramírez García (2015) procuraram demonstrar a potencialidade da tutoria entre pares com ferramentas 2.0 (internet, blogs, redes sociais) e a aprendizagem cooperativa para desenvolver conhecimentos e competências sociais e profissionais. Os resultados mostraram que os estudantes desenvolveram competências socioprofissionais relacionadas à autorregulação (capacidade dos estudantes se auto motivarem e desenvolveram estratégias de estudo para o alcance de suas metas acadêmicas), pensamento reflexivo e crítico e aquisição consciente de competências.

Cotta, Costa e Mendonça (2013) e Costa e Cotta (2014) analisaram a experiência de construção de portfólio reflexivo como forma de desenvolvimentos de competências pessoais e convivência em equipe. O portfólio possibilitou reflexão sobre o processo de aprendizagem e viabilizou avaliação formativa ao invés de quantitativa, característica da educação tradicional. Perez (2013) propôs um método semelhante: a redação de um diário reflexivo sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas formas de enfrentamento. Flores e Souza (2014) também propuseram a utilização de escrita de diário como forma de aprendizagem pela escrita e releitura dos escritos.

Trabalhos com abordagem qualitativo-quantitativa relatam experiências sobre estratégias cognitivas de autorregulação da aprendizagem, (VALLE *et al.*, 2007; ROSÁRIO *et al.*, 2010; FERNANDES, 2013; SILVA, 2012; FREITAS-SALGADO, 2013; PELISSONI, 2016; MONTEIRO; SOARES, 2017; PACHECO, 2017; SILVA, 2017). Todas as pesquisas chegam à conclusão sobre os bons resultados alcançados com a aprendizagem autorregulada, sendo que algumas delas defendem que essa metodologia precisa ser ensinada através de disciplina pertencente ao currículo do curso (VALLE *et al.*, 2007; FREITAS-SALGADO, 2013; PELISSONI, 2016; SILVA, 2017), ofertada pelo serviço de apoio ao estudante (FREITAS-SALGADO, 2013), oferecida como oficina não obrigatória e vinculada a algum tema ou

competência necessária ao curso (FERNANDES, 2013) ou ensinada durante as aulas pelo professor (ROSÁRIO *et al.*, 2010).

Teles (2015), contrariando algumas pesquisas, acredita que não são estratégias que irão garantir que o estudante aprenda, nem serão capazes de transformar a educação. É preciso o entendimento do desenvolvimento humano como processo de subjetivação com foco no sujeito. Em outras palavras, antes de um olhar para técnicas é preciso que as IESs e o professor tenham um olhar para a subjetividade de cada um, visto que o estudante é o sujeito de sua aprendizagem, ele se constrói a partir de si e da sua relação com o mundo. O autor explica que o professor instiga o estudante, mas é o último que está no comando de sua atividade de estudo.

De acordo com Silva, (2016a) é preciso que as instituições observem que seu papel é formar profissionais que estarão a serviço da sociedade precisando assim ter um posicionamento político crítico, também defendendo a educação focada no sujeito.

Pesquisas também apontam a relação professor-aluno como fundamental para garantir a aprendizagem do sujeito (ZACCARO, 2007; CURY, 2012; VIEIRA, 2012; CRESTE, 2013; MATOS; HOBOLD, 2015; ROCHA, 2016; SILVA, 2016a). Então, qualquer estratégia que a IES se disponha a colocar em prática precisa levar em conta a boa relação entre professor e aluno. Para Cury (2012), as relações estabelecidas entre esses dois atores no ambiente universitário repercute na forma em que o estudante aprecia a disciplina, o professor e o quanto de empenho ele irá demandar para os estudos. Para Matos e Hobold (2015), o professor possui forte influência na constituição de sentido subjetivo nos alunos, havendo uma relação dialética entre esses atores. Rocha (2016) observa que a distância afetiva entre professor e aluno prejudica a aprendizagem. Creste (2013), nota o despreparo do corpo docente para formar alunos em habilidades e atitudes éticas e humanísticas. Zaccaro (2007) conclui que a presença do professor, como um parceiro mais habilitado, potencializa o desenvolvimento dos estudantes, desde que sejam levados a pensar. O autor defende, assim, a importância do conceito de ZDP.

Para a PHC, o indivíduo se desenvolve na relação com o outro, em uma dada cultura e em um determinado tempo histórico. Vygotski (2001) destaca a força das relações interpessoais para a formação de conceitos tanto espontâneos (apropriados informalmente, de forma intuitiva), como científicos (que ocorre na escola, na universidade e outros espaços formais). Por esse prisma é possível compreender o peso que tem a relação professor-aluno para o desenvolvimento

do estudante, visto que um indivíduo afeta o outro. Uma relação ruim no ambiente acadêmico pode afetar a aprendizagem e o interesse nos estudos.

As IES, assim, precisam incentivar a colaboração – seja entre pares, na relação professor – aluno, ou entre o estudante e o serviço de atendimento na universidade. A colaboração, de acordo com Vygotski (2001), acontece por intermédio da imitação e da aprendizagem. A imitação refere-se à compreensão e apropriação dos modos de ação de um outro mais capacitado. Isto é, em uma relação de colaboração, o aprendiz se apropria dos modos de ação do professor, por exemplo, e passa a utilizar esse modo de ação como seu para resolver situações-problema similares. Nesse momento, então, o aprendiz aprendeu.

Dessa forma, é imperativo que as IES se organizem para estabelecer uma relação de colaboração com seus discentes por meio da escuta de suas necessidades e dificuldades, bem como por meio de práticas que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes, ou seja, tanto dos aspectos cognitivos como dos aspectos afetivos.

4 Considerações finais

O presente artigo se propôs a realizar uma pesquisa de revisão de literatura considerando os trabalhos publicados entre os anos de 2007 a 2017, das áreas de educação e psicologia referente ao tema dificuldade de aprendizagem em estudantes do ensino superior, à exceção de estudantes com necessidade de educação especial. A pesquisa mostrou que os estudantes vivenciam vários problemas durante a sua permanência na universidade, significativamente mais acentuados no primeiro ano de curso. Os estudantes sentem uma mudança drástica entre o que era exigido no ensino médio para o que passa a ser cobrado no ensino superior. A relação com o professor é mais distante que no ensino médio, os colegas de turma, possivelmente, são desconhecidos no início e, muitas vezes, o estudante se vê sozinho com suas dificuldades.

Somando-se a isso, o estudante passa a ter que apresentar seus trabalhos numa escrita acadêmica, estar habilitado na interpretação de textos em linguagens voltadas à área de atuação profissional e ter domínio de conceitos matemáticos. Boa parte dos estudantes chegam à universidade despreparados quanto a essas habilidades e podem demonstrar baixo desempenho acadêmico. Além disso, muitos não foram preparados a se utilizarem de estratégias metacognitivas, não conseguem avaliar e refletir se estão aprendendo realmente, e não sabem organizar tempo e esforços para estudar.

Outras dificuldades apontadas se referem às aulas expositivas e avaliações. Vários estudantes trabalham enquanto cursam a universidade, possuem uma rotina cansativa e se queixam de aulas em que tomam uma postura passiva, o que facilita os devaneios e falta de concentração. As avaliações também são encaradas como problemas. Essa estratégia é vista como uma quantificação do que o estudante conseguiu responder e não sobre o que este de fato aprendeu.

Os recursos próprios do estudante também interferem no sucesso ou fracasso acadêmico. Estudantes que se sentem vocacionados em relação ao curso de escolha, com motivação intrínseca, que aprendem a autorregular a aprendizagem, que possuem autoestima elevada, confiança na própria eficácia e com autoconceito positivo tendem a alcançar melhores resultados, a se adaptarem melhor no ensino superior e a formarem uma identidade de estudante do curso de opção.

Os desafios a serem superados são grandes, mas são possíveis de serem vencidos. Para a PHC, é fundamental que o ensino instigue o estudante a ir além do que ele já sabe e a se desenvolver em assuntos que não são do seu domínio atual. Contudo, esse processo não é solitário, pois toda aprendizagem é um processo social. O apoio da universidade, então, se torna essencial e precisa ser qualificado para uma adaptação sem tantos desgastes.

As pesquisas selecionadas para a presente revisão de literatura mostram algumas saídas para o enfrentamento das dificuldades e tratamento de situações de retenção, fracasso e abandono. De modo geral, serviços de apoio a estudantes são sugeridos, seja em formato de grupo ou individual, para oportunizar espaço de expressão de dificuldades e angústias. Ações que levem à reflexão, tomada de consciência e apropriação de estratégias de aprendizagem e autorregulação são apontadas como práticas que podem beneficiar o estudante.

Com vistas ao desenvolvimento do discente, é imprescindível a mediação do outro mais capacitado numa relação de colaboração, seja com o professor ou pares. Os estudantes poderão apresentar um rendimento maior e serem capazes de resolver situações acadêmicas mais difíceis se receberem colaboração e ajuda. Em colaboração, o estudante se supera e atinge o que está ao seu alcance e, mais tarde, o que era capaz de realizar com ajuda, consegue fazê-lo sozinho. (VYGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, é evidente a necessidade de uma relação mais próxima entre professores e estudantes para encorajar a colaboração. A presente revisão não teve como foco a formação de

professores, assim, vê-se a necessidade de mais pesquisas referente a formação de professores do ensino superior, não só no tocante a questões técnicas e metodológicas, mas principalmente correspondente à aspectos comportamentais, afetivos e de relações sociais. Por meio da revisão de literatura é possível deduzir que muitos professores possuem a técnica relacionada ao curso de graduação, faltando-lhes didática e habilidades de relacionamento interpessoal junto a seus alunos. O ensino de qualidade e com propostas de conteúdos desafiadores é importante para o desenvolvimento do estudante e, o caminho para esse desenvolvimento, é a transmissão intencional de conhecimento em contextos colaborativos.

É na atividade de estudo com a mediação do professor e de colegas de turma, que o universitário terá acesso a conceitos científicos, a linguagem própria da sua área de formação e poderá construir uma relação produtiva com sua futura atividade profissional. Para alcançar isso, o estudante precisa possuir uma base de conceitos já elaborados em etapas anteriores ao ensino superior e possuir também uma atitude voluntária, intencional, já que conscientizar-se desses novos conceitos exige esforços para dominá-los. O que antes o estudante realizava espontaneamente e involuntariamente, na universidade ele terá que parar para pensar, estar consciente e dirigir a sua atenção de forma voluntária para a atividade de estudo.

Vê-se a necessidade, portanto, de novas pesquisas acerca de intervenções de serviços de apoio que despertem no estudante a voluntariedade, o senso de agência, a responsabilidade pela própria aprendizagem, o senso de colaboração entre pares e habilidades de autodeterminação. Recomenda-se, além disso, pesquisas utilizando-se do conceito de ZDP, da PHC, no ensino superior para que estudantes e professores tenham clareza do desenvolvimento atual do estudante, o que está na eminência de desenvolvimento e o quais os modos de ação diferenciados a serem colocados em prática para o alcance dos objetivos educacionais.

Referências

ABELLO RIQUELME, Rubén. *et al.* Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 7-19, 2012.

ARAÚJO, Maria Eugênia Rodriguês. **O ensino da contabilidade apoiado na dimensão afetiva da autoeficácia em ambiente virtual de aprendizagem**. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

- BAEZ, Márcio Alessandro Cossio. **Relatos de discentes de educação física da PUCRS campus Uruguiana sobre sua formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BERNARDELLI, Estela Maris Camargo. **Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.
- BIANCHINI, Roberta Luciana Custódio. **Encontros com jovens: a escolha pelo curso de pedagogia e o sentido de tornar-se professor**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BISINOTO, Cinthia; MARINHO, Claisy; ALMEIDA, Leandro. Educational psychology in higher education: current scene in Portugal. **Revista de Psicologia**, Lima, Peru, v. 32, n. 1, p. 91-119, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei No 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos - PROUNI**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni/48-o-que-e-o-programa-universidade-para-todos-prouni>. Acesso em 25 jul. 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12261:programad>. Acesso em: 25 jul. 2018b.
- CARAMALAC, Moriele Córdoba. **O ensino superior reduzido à formação para o trabalho amplia a consciência ou o inconsciente?** Uma avaliação com a psicologia sócio-histórica. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- CECHET, Adriana Garcia Stefani. **O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias; MENDONCA, Érica Toledo. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saude Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, jun. 2013.
- COSTA, Glauce Dias; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 771-783, 2014.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.
- CRESTE, Cecília Emília de Oliveira. **Serviço de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina: um estudo de caso**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- CURY, Daniel Gonçalves. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da**

reprovação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em Química do Instituto de Química da Ufrgs. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016.

DAMIANO, Rodolfo Furlan. *et al.* The first year of the freshman support group. **Revista Brasileira de Educacao Médica**, Brasília, v. 39, n. 2, p. 302-309, 2015.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, Cascavel, v. 7, p. 1-7, 1999.

DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. **Programa de desenvolvimento da autoestima na escola**. Curitiba: Juruá, 2019.

FERNANDES, Verônica Rodrigues. **Prática reflexiva realizada no ensino superior:** estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FERRO, Aline Seixas; ANTUNES, André Alexandre. Plantão psicológico: a construção de um “pro-jeto” sobre as vicissitudes humanas no espaço educacional, narrando a intertextualidade de uma experiência psicológica no Instituto Federal de Goiás. **Revista Eixo**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 75-80, jan./jun. 2015.

FLORES, Eliane Teixeira Leite; SOUZA, Diogo Onofre Gomes. O uso do diário como dispositivo cartográfico na formação em odontologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 197-209, 2014.

FLORIANO, Jani. **Aprendizagem do adulto:** um estudo sobre alunos do curso de Ciências Econômicas. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade de. **Autorregulação da aprendizagem:** intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia; GARCÍA RUIZ, Rosa.; RAMÍREZ GARCÍA, Antonia. Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 111-124, 2015.

JORGE, Alexandre Alberto Freire. **Significados e sentidos acerca de trajetórias de desenvolvimento humano na graduação em enfermagem:** contribuições para o ensino na saúde. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência:** marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEHMAN, Yvette Piha. University students in crisis: university dropout and professional re-selection. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-54, 2014.

LUSTOSA, Sandra Silva. *et al.* Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. **Revista CEFAC**, Presidente Prudente, v. 18, n. 4, p. 1008-1019, jul./ago. 2016.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 4, p. 477-488, out./dez. 2016.

MARTINES, Pauline de Mello. **Grupos vivenciais de sonhos com estudantes de psicologia: uma proposta para o autoconhecimento e alteridade.** 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 15–33, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2964/2579>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MATOS, Silvia Simão; HOBOLD, Márcia de Souza. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 299-308, maio/ago. 2015.

MATTA, Cristiane Maria Barra; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 333-341, maio/ago. 2017.

PACHECO, Carla Aparecida. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PADILHA, Augusta. **O processo de constituição da identidade humana e o trabalho da Universidade neste processo: um estudo com alunos do Curso de Serviço Social da PUC/SP.** 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREZ, Silvia Maria. **Ingressantes em licenciatura em pedagogia do sistema UAB/ UFSCAR: quem são, o que pensam e aprendizagens.** 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.** 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RESENDE, Franciele Daiane Rodrigues. **À borda do buraco negro: uma abordagem etnometodológica da construção do fracasso universitário no Curso de Física da UFSJ.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Consciência dos ProUnistas sobre sua inserção no ensino superior.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

ROCHA, Messenas Miranda. **Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de Cálculo I.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROSÁRIO, Pedro. *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2010.

SARAIVA, Rochely Silva de Lima. **Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância da Universidade Estadual do Ceará - UECE**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Juliana de Lima da. **Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016a.

SILVA, Larice Santos. **A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016b.

SILVA, Lisliê Lopes Vidal. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Maria Antônia Romão da. **Estratégias de aprendizagem autorregulada : efeito de uma intervenção por integração curricular junto a estudantes do curso de design de moda**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SOARES, Clarice Moreira Braga. **Reflexões críticas sobre processos de aprendizagem de universitários**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

TELES, Ana Maria Orofino. **Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VALENÇUELA, Milton. **As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o processo de formação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

VALLE, Antônio *et al.* Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios Metas académicas e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2007.

VIEIRA, Carla Ilara Almeida. **Formandos em psicologia: sentidos construídos sobre seu processo de formação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001. p. 181–285.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan. /abr. 2014.

ZACCARO, Renata Maria Cortez da Rocha. **A construção do significado de textos em estudantes universitários e a mediação docente segundo a perspectiva de Vigotski**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.