



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

CASSIA SOUZA GUERREIRO

**BUSCA DE AJUDA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR**

Campinas

2024

CASSIA SOUZA GUERREIRO

**BUSCA DE AJUDA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR**

*Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Mestra em Educação na Área de Educação.*

Orientadora: Dra. Camila Alves Fior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
CASSIA SOUZA GUERREIRO, E ORIENTADA PELA
PROF^a. DR^a CAMILA ALVES FIOR

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

G937b Guerreiro, Cassia Souza, 1987-
Busca de ajuda acadêmica em estudantes de uma instituição de ensino superior militar / Cassia Souza Guerreiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Camila Alves Fior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Orientação educacional. 2. Autorregulação - Aprendizagem. 3. Ensino Superior. 4. Programas de assistência estudantil. I. Fior, Camila Alves. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Academic help-seeking among undergraduate students at a military institution

Palavras-chave em inglês:

Educational counseling

Self-regulated learning

Education, Higher

Student assistance programs

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Camila Alves Fior [Orientador]

Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Data de defesa: 09-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0005-4744-1764>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6977348069634985>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

BUSCA DE AJUDA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR

CASSIA SOUZA GUERREIRO

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Camila Alves Fior
Profª Drª. Cristiane Pessoa da Cunha Lacaz
Profª Drª Soely Aparecida Jorge Polydoro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

A todos que tornaram este estudo possível; à minha família que é sol em dias nublados; aos meus filhos Daniel e Gabriel que tornam minha vida mais leve e feliz; ao meu marido Guerreiro, por todo amor e parceria e ao meu amado Jesus, Alfa e Ômega, razão do meu existir.

AGRADECIMENTOS

Apesar de reconhecer que palavras não são suficientes para expressar o quanto sou grata a todos aqueles que me acompanharam nesta jornada, deixo a seguir o registro da minha admiração, respeito e gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Camila Alves Fior, por toda a paciência, sabedoria e ensinamento, que foram muito além da prática acadêmica, trazendo também reflexões que levarei por toda a minha trajetória profissional e pessoal. Camila, você é incrível!

Agradeço ao Grupo PES pelas trocas, ensinamentos e contribuições, em especial, a Prof.^a Dr^a Soely Aparecida Jorge Polydoro pelas orientações, a Nani pelo apoio na tradução do Instrumento e ao João, que me apresentou este Grupo maravilhoso.

Agradeço à Prof.^a Dr^a Cristiane Pessoa da Cunha, que além de ser a Chefe da Divisão em que trabalho no ITA, é uma amiga e grande incentivadora do meu desenvolvimento, sendo também uma grande referência para mim.

Aos meus colegas de trabalho, que me acompanharam desde o ingresso no Mestrado e me apoiaram durante toda a trajetória: Charlene, Miriam, Daniela, João, Vilela e Walisson, obrigada por tornarem minha jornada mais leve e produtiva. Ao Aluísio, Caio, Laurinha, Marin e Vieira, membros da Comissão de Amparo e Resiliência Emocional (CARE) do ITA, em nome de quem eu agradeço a todos alunos e alunas do ITA pela parceria, amizade e contribuição. Vocês foram fundamentais para que este estudo acontecesse!

Às queridas Sheila, Carol, Raquel e Anabel, pelo apoio com as traduções do Instrumento, revisões na literatura e ajustes de idioma, minha eterna gratidão!

Família querida: Vô, Vó, Pai, Mamis, Daniela, Juliana, Thiago, Joel, Raquel, Rebecca, Suzana e Caru, vocês são minha base e referência, sou muito grata por tê-los em minha vida! Mamis, ver você voltar a estudar me inspira, você é maravilhosa!

Agradeço ao Daniel e Gabriel, meus filhos queridos, pela paciência, amor e alegria que me proporcionam. Humberto Guerreiro, amor da minha vida, obrigada por compreender minhas ausências, cuidar da nossa família e me incentivar a cada dia. E finalmente, ao mais importante: Jesus, amigo fiel, que me deu fôlego de vida, saúde e inteligência para chegar até aqui. Te amo, Jesus!

RESUMO

Ao ingressar no Ensino Superior, o estudante se depara com diversos desafios, como a necessidade de criação de nova rede de relacionamento interpessoal, a (re)adequação das estratégias de estudo e, em alguns casos, a mudança de localização geográfica, o que inclui a separação de seus familiares. Nesse processo, em meio à necessidade de adaptações na vida pessoal e relacional, o estudante universitário também precisa lidar com as atividades acadêmicas, necessárias para cumprimento das obrigações estudantis e para o avançar na sua formação. Frente aos diversos obstáculos vivenciados diante dos desafios acadêmicos, observa-se que determinados alunos buscam, de maneira ativa, algum tipo de ajuda, seja por meio dos pares, da instituição ou de profissionais. Em paralelo, outros discentes, que também estão vivendo algum tipo de obstáculo, decidem não procurar por qualquer forma de apoio ou não conseguem solicitar algum tipo de ajuda. Este trabalho enfatizou a busca de ajuda acadêmica como uma estratégia presente no processo de autorregulação da aprendizagem e que pode ser impactada por variáveis institucionais e pessoais. Diante deste cenário, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar a busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes do ensino superior, bem como compreender a intenção de buscar de ajuda acadêmica ou de evitá-la, além da procura pelos suportes formal e informal em função de características pessoais e aspectos institucionais de estudantes. Além disso, o estudo buscou descrever as correlações entre as intenções de buscar e evitar a procura de ajuda com a disposição pela busca pelos suportes formal e informal. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo-correlacional, com uma amostra de 86 estudantes, na faixa etária entre 18 e 31 anos, que frequentam o primeiro e o segundo ano da graduação em Engenharia em uma instituição de ensino superior militar. A coleta de dados foi realizada digitalmente, por meio de um Questionário e da *Help-seeking Scale*. Os resultados apontaram que a busca de ajuda acadêmica na Instituição é realizada predominantemente junto aos professores e aos colegas. E os motivos principais para a busca de ajuda centralizam-se no auxílio com o processo de aprendizado e com a resolução de demandas burocráticas. No estudo, observou-se que os egressos de escolas públicas têm uma tendência um pouco maior de evitar ajuda quando comparados aos pares que frequentaram escolas particulares. Além disso, os ingressantes, ou seja, os estudantes do primeiro ano, procuram mais ajuda informal em comparação aos alunos do segundo ano. Além disso, verificou-se que os estudantes de segundo ano demonstraram maior tendência a evitarem buscar ajuda em comparação aos estudantes ingressantes no ensino superior. Finalmente, foi registrado que quanto mais velho o estudante, maior é a tendência de buscar ajuda formal, sendo que todas as diferenças anteriormente descritas foram estatisticamente significantes. Os resultados das correlações indicaram relações positivas, fracas e estatisticamente significantes entre a intenção de buscar ajuda e a disposição para buscar auxílio formal de professores, além de sinalizarem que estudantes com maiores disposições de evitarem a busca de ajuda têm intenções reduzidas para recorrerem aos suportes formais da instituição. Com base no estudo realizado, evidenciou-se a relevância do Serviço de Apoio como ferramenta para criação e manutenção de ações específicas para encorajar a busca de ajuda entre estudantes, considerando-a como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Busca de ajuda acadêmica, Autorregulação, Ensino Superior, Serviço de Apoio ao estudante.

ABSTRACT

When entering higher education, students face several challenges, such as the need to build new interpersonal networks, to (re)adjust their study strategies and, in some cases, to move away from home and family. In this process, alongside the need for personal and relational adjustments, university students must cope with academic requirements in order to advance their studies. In the midst of these diverse challenges, some students actively seek help – whether from peers, the institution or professionals – while others, who may also be facing obstacles, choose not to seek support or have difficulty asking for help. This study focused on the search for academic help as a learning self-regulation strategy. This search can be influenced by institutional and personal factors. In this context, the objective of this study was to describe and analyze the help-seeking behaviors of higher education students, as well as to understand their intentions in seeking or avoiding academic support, and their use of formal and informal support systems based on personal characteristics and institutional aspects. Additionally, the study explored correlations between their intention to either seek or avoid help and the likelihood of using formal and informal supports. To this end, a descriptive-correlational study was conducted with a sample of 86 students, aged 18 to 31, in their first or second year of an engineering program at a military higher education institution. Data collection was carried out digitally through a questionnaire and the Help-Seeking Scale. The results indicated that for academic information, which involved primarily learning processes and bureaucratic issues, students relied predominantly on professors and peers. It was observed that students from private schools were less likely to avoid seeking help when compared to their counterparts from public schools. Additionally, while freshmen sought more help than sophomores - who showed a greater tendency to avoid seeking help, it was found that older students were more inclined to seek formal help as opposed to the freshmen who favored informal help. All these differences were statistically significant. Correlation results indicated weak but statistically significant positive relationships between the intention to seek help and the inclination to seek formal assistance from professors. They also suggested that students with greater tendency to avoid seeking help show reduced intentions of accessing formal institutional support. Based on the findings, Support Service was highlighted as an important tool for creating and sustaining specific actions aimed at encouraging help-seeking among students, as it increasingly becomes a strategy for self-regulated learning.

Keywords: Academic help-seeking, self-regulation, undergraduate, Student Support Service.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. INTRODUÇÃO	14
2.1. Os Serviços de Apoio nas Instituições de Ensino Superior	21
2.1.1. O Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o Serviço de Apoio ao estudante	24
2.2. Autorregulação da aprendizagem	29
2.3. Busca de ajuda acadêmica	37
2.4. Revisão de literatura	45
3. OBJETIVOS	53
3.1 Objetivo Geral	53
3.2 Objetivos Específicos	53
4. MÉTODO	54
4.1 Participantes	54
4.2 Instrumentos	57
4.3 Procedimentos	59
5. RESULTADOS	62
6. DISCUSSÃO	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
8. REFERÊNCIAS	96
9. ANEXO	110

1. APRESENTAÇÃO

No que diz respeito às investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), o peso e a importância das relações interpessoais no processo de formação de estudantes têm sido objeto de investigação de trabalhos desenvolvidos no grupo. A dissertação de Mestrado defendida por Fior (2003) pontuou a relevante contribuição da dinâmica interativa, incluindo pares e professores, para a formação geral de estudantes. Além disso, a Tese de Doutorado de Fior (2008) descreveu o forte impacto das interações com os pares com foco nas discussões e no oferecimento de ajuda acadêmica no envolvimento de estudantes com atividades obrigatórias e não obrigatórias. Neste mesmo estudo foi relatada uma influência negativa das interações acadêmicas que envolvem colaboração e recebimento de ajuda no envolvimento de estudantes com as suas experiências educativas formais e extracurriculares. Na dissertação de Mestrado defendida por Vassoler (2013) foi identificado que estudantes adultos, com idade superior a 25 anos, interagem com baixa frequência com os seus pares. E apesar de tais pesquisas, há de se reconhecer que ainda são bastante incipientes para se compreender a dinâmica interativa que envolve o universitário.

Por sua vez, com relação ao PES, ressalta-se que as suas investigações não restringem o olhar aos estudantes. É prudente ser resgatado que as práticas desenvolvidas nos serviços de apoio aos estudantes já foram objeto de investigação pelo grupo e resultaram na tese de Doutorado defendida por Michelle Toti, no ano de 2022. Neste trabalho foram descritos tendências e desafios do apoio pedagógico desenvolvido nos serviços de assuntos estudantis. E dentre as ações promovidas por tais órgãos institucionais destacam-se os programas de promoção da autorregulação da aprendizagem junto aos estudantes do ensino superior (Dias; Toti, 2020).

No âmbito do grupo de pesquisa PES, também merecem ser pontuadas as investigações voltadas ao planejamento, implementação e avaliação de programas que visam a promoção da autorregulação da Aprendizagem, conforme Tese de doutorado realizado por Salgado (2013), que analisou a “Autorregulação da aprendizagem no contexto de ensino superior” e tese com a temática “Eficácia de um programa híbrido de promoção a autorregulação da aprendizagem para

estudantes do ensino superior”, defendida por Pelissoni (2016). Porém, apesar da relevância da dinâmica interativa para a formação dos estudantes, bem como sobre o papel da autorregulação da aprendizagem (ARA) na trajetória acadêmica dos graduandos e da relevância de docentes e do serviço de apoio aos estudantes na promoção da ARA, permanecem lacunas nas investigações do grupo de pesquisa sobre o olhar para uma estratégia de autorregulação específica, a busca de ajuda, na qual a dinâmica interativa também está presente.

Assim, a presente dissertação dialoga com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), no intuito de compreender a busca de ajuda do estudante no ensino superior diante das distintas demandas acadêmicas e de estudo, bem como sobre as intenções de procurar ajuda por meio de recursos formais e informais. Assim, além de somar com as investigações sobre ARA da aprendizagem, a presente dissertação também visa dar continuidade nas pesquisas sobre variáveis que impactam a trajetória acadêmica de estudantes matriculados em uma instituição militar e que teve como estudo inicial a Dissertação de Mestrado de João Mazariolli (2019).

Do ponto de vista da relevância social, entende-se que a instituição, incluindo os docentes e os coordenadores de curso, bem como o Serviço de Apoio ao estudante podem fornecer ferramentas e subsidiar ações que orientem e fortaleçam o comportamento de busca de ajuda acadêmica, além de oportunizarem espaços e condições que sejam facilitadores da ocorrência do pedido de ajuda (Bornschlegl; Nerina, 2022; Collins; Sims, 2006; Karabenick; Dembo, 2011). Porém, para tanto, é urgente que sejam conhecidas as características e as dinâmicas envolvidas na busca de ajuda, para que se possam criar estratégias que fortaleçam o comportamento autorregulado e, mais especificamente, o processo de busca de ajuda.

Sobre a temática busca de ajuda acadêmica, existem registros de estudos a partir do início da década de 1980, com crescente aumento nas investigações nos últimos dez anos (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). Deve-se atentar que a busca de ajuda é uma estratégia utilizada pelos estudantes desde os níveis iniciais de escolarização: a educação infantil até os estágios mais avançados: ensino superior (Chowdhury; Halder, 2019; Karabenick; Gonida, 2018; Karabenick; Knapp, 1991; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). Investigação realizada com estudantes brasileiros indicou que a busca de ajuda acadêmica em estudantes

matriculados no terceiro e quarto anos do ensino fundamental é mais elevada do que os estudantes matriculados no segundo ano (Serafim; Boruchovitch, 2010). E tais resultados fornecem indícios de que o uso das estratégias de busca de ajuda pode ser ampliado com o avançar nos anos de escolarização. Soma-se, portanto, que os estudantes permanecem durante um longo período nas Instituições de ensino, o incentivo ao comportamento de busca de ajuda acadêmica deveria ser priorizado, a começar pelo aumento nos estudos referente ao tema, que registram escassa investigação no Brasil.

A presente dissertação compreende a busca de ajuda acadêmica como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem. De acordo com Zimmerman (2000), a autorregulação é um processo ativo e intencional, por meio do qual o sujeito define seus objetivos, monitora seu desempenho, acompanha seus resultados. Além disso, a autorregulação envolve o monitoramento, o controle e a modificação dos comportamentos, das emoções e dos processos cognitivos, direcionados para o alcance dos objetivos acadêmicos propostos (Usher; Schunk, 2018). Assim, os estudantes que conseguem monitorar a sua aprendizagem e modificar os seus afetos, pensamentos e comportamentos por meio de métodos e estratégias de aprendizagem podem ser considerados como aprendizes que autorregulam o seu processo de aprender (Zimmerman, 2000).

A busca de ajuda acadêmica diz respeito a uma estratégia de autorregulação da aprendizagem, vinculada à procura de algum tipo de apoio, que pode ser oferecido por pessoas ou por outras fontes, com o objetivo de auxiliar o estudante a atingir os objetivos e as metas estabelecidos sobre a sua vida acadêmica (Karabenick; Berger, 2013; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Nelson-Le Gall, 1981). É importante destacar que apesar de inúmeras evidências do impacto positivo da busca de ajuda acadêmica (Karabenick; Berger, 2013; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Nelson-Le Gall, 1981), o uso desta estratégia pode deparar-se com barreiras, tanto pessoais como institucionais.

Neste contexto, ao considerar a busca de ajuda acadêmica como a procura por algum tipo de suporte para solucionar as distintas demandas que envolvem as questões de estudo e aprendizagem, o presente estudo analisa a busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes do ensino superior vinculados a uma instituição militar, tendo por referências o suporte institucional, os docentes e os pares que pertencem a essa instituição. Além disso, buscará descrever as intenções de buscar

ajuda, de evitá-la, bem como o interesse pela busca de ajuda formal ou informal em função de características pessoais e institucionais. Também tentará descrever as correlações entre as intenções de buscar e evitar a procura de ajuda com a disposição pela busca pelos suportes formal e informal.

Almeja-se que os resultados da presente investigação possam subsidiar os serviços de apoio ao estudante, os docentes, bem como os pares, por meio de ações de monitoria, no oferecimento de apoio e de suporte acadêmico aos estudantes. Além disso, espera-se a identificação de variáveis institucionais ou pessoais que possam impactar a busca de ajuda e, com isso, sejam fomentados programas ou ações que aprimorem o uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem, com destaque para a busca de ajuda acadêmica

Este trabalho inicia-se com a apresentação dos referenciais teóricos que subsidiaram a realização do estudo. Na sequência são pontuados os objetivos geral e específico da dissertação, seguidos pela descrição dos caminhos metodológicos que subsidiaram a realização da investigação. Posteriormente são descritos os resultados, acompanhados pela discussão dos mesmos. O texto é finalizado com as considerações finais e as referências bibliográficas que suportaram a realização do presente estudo.

2. INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, vivenciou um processo de expansão, tanto no número de instituições como no de estudantes matriculados neste nível de estudo. No período compreendido entre os anos de 2002 à 2022, as matrículas no ensino superior saltaram de 3,5 para 9,4 milhões de alunos, com registro de 7.367.080 estudantes inscritos na rede particular e 2.076.517 de alunos frequentando instituições públicas (Inep, 2023).

Dos fatores que estão associados a tal ampliação destacam-se a democratização no acesso à educação básica, o que trouxe uma pressão da população para a continuidade do processo de escolarização, o que inclui a formação em nível superior; o entendimento de que o desenvolvimento da economia está diretamente relacionado com a condição educacional dos indivíduos, bem como sobre o papel da educação escolarizada na redução das desigualdades sociais (Dias; Sampaio, 2020; Neves; Sampaio, Heringer, 2018). Também é importante destacar que o aumento da qualificação, obtida por meio da educação superior, pode refletir na ampliação nas possibilidades de empregabilidade, no desenvolvimento econômico dos países e no retorno financeiro para o indivíduo, o que pode ser entendido como mais um fator que leva a ampliação na procura pela escolarização pós educação básica.

Com isso, a educação superior passa a ser compreendida pelos governos como diferencial no que diz respeito à competitividade econômica e às possibilidades de crescimento do país (Neves; Sampaio, Heringer, 2018). Isso porque a educação superior é um importante meio de qualificação da sociedade, otimização das relações de trabalho, de capacitação técnica de profissionais para atuação no mercado de trabalho e de melhoria na qualidade de vida das pessoas, incluindo as questões ligadas à promoção da saúde e ao bem-estar (Santos, 2020). Em síntese, nos últimos cinquenta anos observou-se de maneira mais intensa o reconhecimento da relevância do ensino superior para os indivíduos, para a comunidade, bem como suas contribuições para a sociedade (Neves; Sampaio, Heringer, 2018).

Em relação ao ensino superior nacional, na década de 1960, em decorrência da pressão da classe média na busca pelo ingresso neste nível de ensino, foi observado um aumento no número de matrículas na educação pós-secundária.

Contudo, o crescimento ocorreu predominantemente nas instituições de ensino privado, que receberam isenções fiscais e estímulos financeiros do Estado para a ampliação na oferta de vagas. Nas décadas seguintes, o mesmo movimento foi registrado, com crescimento de vagas ainda no setor privado e número de vagas insuficientes para a democratização no acesso às instituições públicas (Heringer, 2018).

O predomínio do ensino superior privado no Brasil pode ser observado, atualmente, por meio dos dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023). Em relação às instituições nacionais, existem 2.283 unidades privadas no país, representando 83% dessas organizações, enquanto o Brasil mantém apenas 312 instituições públicas. No conjunto das instituições foram ofertadas 22.829.803 vagas, sendo apenas 870.659 em organizações de ensino superior públicas e 21.959.144 em organizações de ensino superior particulares (Inep, 2023) e que ilustram a concentração das vagas nas instituições privadas, nas quais os alunos precisam arcar com os custos das mensalidades. Essa condição constitui uma barreira para o acesso ao ensino superior pelos concluintes do ensino médio que não possuem recursos financeiros para custear os estudos nas instituições privadas. Considerando que no Brasil o acesso ao Ensino Superior ocorre através de processos seletivos (LDB 9394/96), é importante destacar que além do número de vagas ofertadas no ensino público ser menor do que o número de vagas presentes no ensino privado, o acesso ao ensino público ocorre por meio de processos de alta seletividade, o que, historicamente, tendeu a favorecer estudantes que tenham cursado o ensino básico em instituições privadas que, em muitas, oferecem um ensino mais direcionado aos exames de acesso ao ensino superior.

Assim sendo, apesar do intenso crescimento do número de estudantes que acessam no ensino superior, o número de indivíduos que ingressam neste nível de ensino ainda é muito restrito e, em 2009, representavam 19% dos jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009). O Censo da Educação Superior do Inep/MEC registrou que, no ano de 2022, um total de 5.657.908 foram oferecidas em instituições de ensino superior, sendo que apenas 762.797 dessas vagas foram ofertadas em instituições de ensino superior públicas (Inep, 2023).

Por sua vez, e como já pontuado, outro fato que se destaca é que com a ampliação no acesso à educação básica, as instituições educativas de ensino médio se abriram aos jovens oriundos das camadas populares, não permanecendo restrita

aos estudantes das classes alta e média da sociedade. Estes, por sua vez, transferem a sua trajetória de escolarização do ensino médio para a rede privada de ensino, o que reduz a pressão pela qualidade nas instituições públicas de educação básica (Dayrell, 2007). Deste modo, apesar das dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação básica públicas, como restrições orçamentárias, estruturais e de profissionais, a abertura do ensino médio para os novos públicos também contribui no sentido de modificar os seus objetivos, ao deixar de ser uma opção de caminho na trajetória para os jovens que buscam o ingresso no ES e passar a ser um nível de ensino obrigatório para a finalização da educação básica (Ferretti, 2018).

Tais fatores trouxeram implicações para a característica da formação ofertada pelo ensino médio, que deixou de ter o foco exclusivo na preparação para o ensino superior. Como consequência, tal situação gerou um grande desequilíbrio no acesso ao ES brasileiro, sendo que, até a década de 2010, os jovens que realizaram a educação básica nas escolas privadas, que oferecem um ensino mais voltado aos exames de acesso ao ES, mas que são restritas a uma minoria que tem condições financeiras de arcar com as mensalidades, conseguiram ter sucesso nos exames seletivos para admissão ao ensino superior público. O resultado é que, até o início dos anos 2010, o ensino superior de melhor qualidade foi oferecido pelas universidades públicas brasileiras, nas quais estavam matriculados estudantes predominantemente brancos e de níveis socioeconômicos mais elevados (Heringer, 2018; Neves, 2012).

Aos jovens oriundos das camadas populares e com a trajetória de escolarização da rede pública restava o acesso às IES privadas, que possuem como condição para a realização do curso o pagamento das mensalidades, o que contribui para a exclusão social de tais estudantes do ES. Diante desse cenário, o estudante necessita conciliar estudos com trabalho para conseguir arcar com os custos das IES a fim de concluir a formação e ter acesso a um diploma que, em alguns casos, tem menos prestígio no mercado de trabalho em comparação a um certificado obtido em uma universidade pública (Heringer, 2018). Isso significa que, ainda nos anos 2000, a ampliação no acesso ao ensino superior não levou a uma inclusão da população mais pobre às instituições públicas (Vargas; Heringer, 2017).

Ainda retomando a história do ES no Brasil, na década de 1960, em decorrência da pressão da classe média em busca do ingresso no ensino superior,

foi observado um aumento no número de matrículas em instituições de ensino privadas, que receberam do Estado, como forma de incentivo, isenções fiscais e estímulos financeiros. Nas décadas seguintes, tal movimento continuou, com aumento de vagas no setor privado e número de vagas insuficientes nas instituições públicas. Somente a partir da década de 90 e início dos anos 2000 “que a percepção sobre o caráter injusto do acesso à educação superior no Brasil foi percebida e diferentes forças sociais se mobilizaram por mudanças” (Heringer, 2018, p. 9).

Assim, como já pontuado e decorrente de pressão popular, a partir dos anos 2000, foram criadas diversas políticas públicas para aumentar o ingresso de estudantes no ensino superior. Com relação ao ensino público, tal crescimento ocorreu por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Decreto 6096, 2007). O Reuni também visou a redução da evasão, extensão da quantidade de vagas, em especial no período noturno, para novos ingressantes e o acréscimo de novas políticas de inclusão e apoio estudantil. A partir do Reuni, ocorreu a criação de 18 novas universidades federais, entre os anos de 2003 e 2014. Outra forma de aumentar a oferta de vagas foi a expansão das universidades já existentes, por meio da ampliação e da criação de novos campi e cursos. Em relação ao ensino superior privado, houve a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que consiste em ofertar bolsas de estudo a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em IES particulares (Heringer, 2018).

Ainda sob forte mobilização popular, ações afirmativas começaram a ser implantadas nas instituições públicas e um dos marcos de tais ações ocorreu no ano de 2012, com a aprovação da Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais determinando que

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, p.4).

Nessa mesma promulgação foi determinado que, das vagas reservadas para alunos oriundos de instituições públicas, há porcentagem mínima destinadas aos estudantes com renda familiar inferior a um salário-mínimo e meio, e aos que se autodeclararam pardos, pretos e indígenas. Como consequência, neste contexto de expansão, a realidade dos novos alunos se tornou ainda mais diversa, incluindo grupos que até então tinham pouca presença e representação no ensino superior, como minorias étnicas, mulheres, jovens oriundos de populações rurais, indígenas, entre outros (Dias; Sampaio, 2020). Outro importante marco para a inclusão e acessibilidade ocorreu no ano de 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409, que dispõe acerca da necessidade da reserva de vagas para pessoas com deficiência, trazendo também a regulamentação para o acesso ao ensino superior por meio deste sistema de cotas.

Contudo, apesar do crescimento no número de matrículas e uma maior diferenciação nas características dos estudantes, deve-se reconhecer a existência de elevadas taxas de insucesso, incluindo a evasão e o atraso na finalização do curso (Inep, 2020). Assim, além da necessidade de criar formas de acesso ao ensino superior, é necessário também refletir sobre a permanência na universidade e atuar no oferecimento de possibilidades que oportunizem a continuidade da aprendizagem e a finalização do curso, considerando as demandas e particularidades dos estudantes (Dias; Sampaio, 2020).

Para tanto, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, como uma política nacional com o objetivo de reduzir a evasão e apoiar a permanência de estudantes no ensino superior. Assim sendo, o PNAES propõe a disponibilização de oportunidades iguais para todos, oferecendo alimentação, transporte, auxílio para moradia estudantil, entre outras ferramentas de suporte ao universitário, conforme previsto, posteriormente, no Decreto nº 7.234.

Além das medidas para garantir a assistência estudantil, fundamentadas pelo PNAES, o apoio pedagógico foi reconhecido como imprescindível para a operacionalização e a implementação das políticas de permanência, no sentido de fortalecimento de serviços e suporte às implementações das ações, o que demandou a contratação de novos profissionais. Assim, um dos impactos de tal decreto foi uma mudança também no perfil dos profissionais que atuam na área de apoio pedagógico. Isso porque a legislação pressupõe uma atuação interdisciplinar

com profissionais oriundos de áreas distintas, incluindo Psicólogos, Assistentes Sociais, entre outros, para possibilitar ao discente um atendimento mais assertivo, conforme destacam Dias e Sampaio (2020).

Com a diversificação do público estudantil, novas demandas emergiram, sendo necessários a criação, o desenvolvimento e a adaptação dos serviços relacionados aos estudantes, conforme Dias e Sampaio (2020) acrescentam. Soma-se, como já destacado, que a inclusão social no ensino superior viabilizou novas discussões sobre o papel e a atuação da assistência estudantil na permanência e no bem-estar dos estudantes. Isso pressupõe garantir as condições materiais para a permanência, mas reconhecendo que as mesmas, apesar de imprescindíveis, não garantem o sucesso acadêmico. Por isso, destaca-se o cuidado com as questões acadêmicas, de bem-estar e de desenvolvimento integral dos estudantes (Dias; Sampaio, 2020).

Acrescenta-se que o acesso ao ensino superior não é garantia de permanência devido à influência de fatores pessoais e institucionais que podem dificultar a conclusão do curso superior. No que diz respeito aos aspectos pessoais, citam-se as dificuldades financeiras que podem inviabilizar a permanência dos estudantes no ensino superior, pois muitos universitários precisam trabalhar para garantir sua sobrevivência. Com destaque para os cursos de alta demanda e com funcionamento em período integral, tais como os Medicina e as carreiras de Engenharia, que possuem organizações curriculares que, predominantemente, exigem dedicação integral aos estudos, com aulas no período da manhã e tarde. Deste modo, o discente trabalhador necessita conciliar estudos com trabalho, de forma a garantir seu sustento, o que pode comprometer o seu desempenho acadêmico (Paula, 2017). Outro obstáculo refere-se ao fato de alguns alunos que possuem baixa renda são oriundos de escolas públicas e ingressam no ensino superior com *background* social e cultural muitas vezes distintos do valorizado pelas instituições de ensino superior. Além disso, alguns estudantes necessitam se apropriar de conhecimentos que deveriam ter sido aprendidos no ensino fundamental e médio, para que possam compreender e acompanhar os assuntos desenvolvidos no ensino superior (Paula, 2017). Ainda sobre este tema, há necessidade de se atentar ao fato de que, muitas vezes, as Instituições de Ensino valorizam apenas o conhecimento acadêmico, e não consideram os distintos saberes com os quais os universitários ingressam no ensino superior.

A fim de viabilizar o suporte ao estudante no enfrentamento das demandas que estão presentes no ensino superior e, com isso, viabilizar a sua permanência, no contexto nacional, a expansão no acesso ao ensino superior público federal foi acompanhada por ações que visavam garantir a continuidade dos estudantes no curso e na instituição na qual ingressaram. Algumas dessas ações estão vinculadas aos Serviços de Apoio ao Estudante, os quais, apesar de imprescindíveis para a inclusão social no ensino superior, podem não ser acessados por todas as pessoas, uma vez que o contato com alguns dos serviços oferecidos parecem exigir que os universitários, espontaneamente, busquem o suporte formal disponibilizado pela instituição. Neste sentido, em um estudo com universitários, a vergonha em solicitar apoio, a falta de tempo para esclarecer dúvidas, e dificuldades para expressar seus problemas e/ou timidez foram descritos como fatores que podem prejudicar a busca de ajuda (Umarani, 2020).

Diante das particularidades existentes no processo de busca de ajuda e da importância de se aprofundar o conhecimento nesta estratégia autorregulatória, essencial para a promoção da inclusão social no ensino superior, este trabalho centraliza-se no aprofundamento de uma das estratégias de busca de ajuda, a acadêmica. Conforme estudo sobre Serviço de Apoio e busca de ajuda acadêmica, conduzido por Bornschlegl e Nerina (2022), os estudantes procuram os serviços de apoio por diferentes motivos acadêmicos, entre eles: orientação sobre o curso e as disciplinas, organização das tarefas, questões sociais, busca de sucesso acadêmico e, também, por medo de ser reprovado. Os autores apontaram ainda que um motivo que prejudica a busca ao Serviços de Apoio é a falta de conhecimento sobre o que são e como esses serviços podem ser acessados. De maneira geral, os estudantes que participaram de tal estudo apontaram que os Serviços de Apoio são úteis e possuem impacto positivo sobre o desempenho acadêmico, seja relacionado ao suporte para organização dos estudos e atividades, seja no incentivo à permanência nos estudos (Bornschlegl; Nerina, 2022).

Apesar da relevância do tema busca de ajuda para essa dissertação, antecedendo um maior detalhamento sobre a mesma, a seguir será apresentada uma breve caracterização sobre os Serviços de Apoio ao estudante e algumas de suas ações. Na sequência, será feita uma explanação sobre a Instituição da qual fazem parte os estudantes que participaram da pesquisa, descrevendo também como funciona o Serviços de Apoio no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Após, haverá um aprofundamento nos pressupostos da autorregulação da aprendizagem a fim de ser construída a sustentação teórica que subsidia a compreensão do conceito de busca de ajuda acadêmica, tema este desenvolvido no último tópico dos capítulos teóricos.

2.1 Os Serviços de Apoio nas Instituições de Ensino Superior

Como forma de incentivar e orientar em relação aos serviços denominados de “assuntos estudantis” e como fruto da Conferência Mundial de Ensino Superior, que aconteceu em 1998, em Paris, a UNESCO lançou, em 2009, uma guia sobre “Assuntos Estudantis e Serviços na Educação Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas”. Esse documento aborda assuntos relacionados à criação, ao desenvolvimento e à implantação de serviços e projetos relacionados aos assuntos estudantis. Além disso, destaca a necessidade de considerar a particularidade de cada país, suas crenças, valores, tradições e, também, as especificidades da Instituição como forma de nortear o desenvolvimento dos programas relacionados aos assuntos estudantis.

Apesar de apresentar uma diversidade de características e programas de ação, Collins e Sims (2014) sugerem que as ações de apoio acadêmico devem ter três objetivos principais: aumentar a conscientização e incentivar os alunos a procurarem ajuda quando necessário; informar ao discente os locais disponíveis e como ele pode procurar suporte em caso de necessidade de ajuda e como fazê-lo e, por último, incentivar a independência por parte do aluno, através, por exemplo, de programas de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, os suportes oferecidos podem ser direcionados para orientação jurídica, acadêmica, serviços de aconselhamento e de saúde, centros de escrita, ações específicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades importantes para o enfrentamento dos desafios presentes no ensino superior, serviços de tutoria, dentre outra gama de ações (Collins; Sims, 2014).

No Brasil, as ações realizadas nos Serviços de Apoio do Estudante não são padronizadas, sendo possível que cada instituição organize tanto o nome como a proposta do Serviço de acordo com as diretrizes técnicas da universidade, profissionais e demanda dos alunos (Dias; Sampaio, 2020). Contudo, de modo geral, os Serviços de Apoio buscam oferecer suporte e orientação necessários para

docentes e discentes, podendo ser apresentado por meio de enfoques diversos, tendo como referência os objetivos de cada Instituição, com foco em oferecer apoio ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). A título de ilustração serão apresentadas a seguir algumas características dos serviços realizados em distintas Instituições públicas Federais, Estaduais e, também, em Instituições Militares de ensino superior no Brasil.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os alunos são apoiados pelo Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), que foi criado em 2013 e possui duas propostas de apoio pedagógico, a saber: orientação pedagógica e grupos de aprendizagem. Outro modelo é o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que teve origem em 2004, impulsionado pela implementação das ações afirmativas e da ampliação ao acesso à universidade previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Atualmente, este serviço empreende seus esforços para o acompanhamento pedagógico e acadêmico, desenvolvendo ações de permanência material e pedagógica por meio da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico (CAAPE) (Palomino; Cruz; Durães, 2020).

Sobre a diversidade de trabalhos oferecidos pelos serviços de apoio, destaca-se na Universidade Estadual de Campinas, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), criado em 1975 e que é conduzido pelo setor de Orientação Educacional e que a partir do ano de 2024 passou a denominar-se Diretoria Executiva de Apoio e Permanência Estudantil (DEAPE). Esse setor oferece suporte no campo acadêmico, jurídico e de saúde aos estudantes e é uma referência, no Brasil, nas ações de apoio ao estudante (Pelissoni *et al.*, 2020). As ações do SAE são fundamentadas pela atuação por meio de quatro pilares: a) atendimento psicopedagógico voltado às questões vocacionais, acadêmicas, pessoais e relacionais; b) suporte aos alunos ingressantes a fim de viabilizar a adequada adaptação tanto no que diz respeito à infraestrutura do campus como também em relação à transição para o ensino superior; c) apoio para os alunos concluintes, por meio de ações direcionadas para a transição para o mercado de trabalho e questões relacionadas à carreira; d) auxílio aos alunos egressos, evadidos e em situação de trancamento do curso visa orientar e apoiar o retorno aos cursos, seja de graduação ou pós-graduação (Soares; Fahl; Tittanegro, 2008).

O breve conjunto de ações listadas anteriormente ilustra que a preocupação com o acesso e a inclusão no ensino superior deve vir acompanhada por políticas que possibilitem não apenas o ingresso de estudantes nas universidades, mas também sua permanência na Instituição, considerando suas particularidades, distinções e limitações, inclusive relacionadas a questões de vulnerabilidade socioeconômica (Fior; Martins, 2020). Assim, os Serviços de Apoio ao estudante, que fazem parte da gestão educacional, têm como atribuição, além do desenvolvimento de ações estratégicas para apoio e permanência ao aluno, propiciar aos estudantes um espaço de diálogo e promoção de saúde física e mental. Deste modo, por meio do suporte às demandas diversas, o Serviço também deve ser direcionado para realização de ações psicossociais para que o aluno consiga lidar com suas questões emocionais, que podem influenciar o seu rendimento acadêmico. Além disso, sempre que possível, é válido priorizar e direcionar as ações de maneira preventiva e, com isso, favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes (Ramos; Jardim; Gomes, 2018).

Ainda sobre os serviços de apoio ao estudante, e como já pontuado, tais setores possuem características distintas, de acordo com as especificidades da Instituição. No que diz respeito às instituições educativas que também são militares, deve-se atentar para o fato de os serviços de apoio dialogarem não apenas com as questões do contexto acadêmico, mas acrescentam-se as questões inerentes à vida na caserna. A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é uma escola de ensino superior do Exército Brasileiro, na qual o acompanhamento dos estudantes é realizado pela Seção Psicopedagógica que atua tendo como norteador o desenvolvimento do perfil profissional esperado pelo oficial formado pela Academia. Tal seção busca, por meio da orientação de discentes e docentes para o pleno desenvolvimento atitudinal, possibilitar a autoavaliação e o desenvolvimento do estudante, além de acompanhar as avaliações laterais e verticais realizadas pelos cadetes (Oliveira, 2019). A orientação acadêmica na AMAN é realizada com o apoio da Seção Psicopedagógica, que oferece suporte ao aluno para que sua formação ocorra de maneira integrada, em uma visão sistêmica de formação que resulte em um profissional que tenha habilidades emocionais e sociais para liderar (Oliveira, 2019).

Ainda sobre as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior militares, considerando que esta dissertação analisa a busca de ajuda em

estudantes matriculados em uma instituição dessa natureza, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), inicialmente será realizada uma breve apresentação do mesmo e na sequência serão descritas as informações sobre o Serviço de Apoio ao aluno, consistindo em um novo tópico da introdução deste trabalho.

2.1.1 O Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o Serviço de Apoio ao Estudante

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) foi idealizado pelo então Coronel Aviador Casimiro Montenegro Filho, que planejava um centro de ensino capaz de formar profissionais qualificados para lidar com o avanço tecnológico no Brasil. No dia 29 de janeiro de 1946, foi criada pelo Ministro da Aeronáutica, pela Portaria nº 36, a Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica (COCTA), com o objetivo de propor o Centro Técnico de Aeronáutica (CTA) em São José dos Campos, local onde seria construído o *campus* do ITA. Por meio do Decreto nº 27.695, de 16 de janeiro de 1950 e definido pela Lei nº 2.165, de 05 de janeiro de 1954, o ITA tornou-se a instituição responsável pelo preparo e formação de engenheiros de aeronáutica, tendo como foco as especialidades de interesse para a aviação brasileira em geral e, em particular, as de interesse para a Força Aérea Brasileira.

Dentro das expectativas de criação do ITA, estava a proposta de uma Instituição didaticamente autônoma, regida por uma Congregação de Professores e em conformidade com um Regimento Interno com foco em estabelecer um ensino de alto nível, tanto prático quanto teórico, investindo em pesquisa e desenvolvimento tecnológico (Fischetti, 2000). No ano de 1950, o ITA foi fundado, sendo a primeira escola de formação de engenheiros aeronáuticos do Brasil, e recebeu a turma que iniciou na Escola Técnica do Exército (EsTE), no ano de 1947 e concluiu o curso em São José dos Campos, no ano de criação do ITA. Com o lema de “formar cidadãos conscientes e técnico competentes”, Casemiro direcionou seus esforços para o crescimento do Instituto, utilizando o modelo do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, nos Estados Unidos, como referência para desenvolver tanto uma escola de engenharia aeronáutica como um centro de pesquisas e desenvolvimento na área de ciência e tecnologia aeronáutica de alto nível (Ferreira, 2021).

Em seu primeiro concurso nacional de vestibular, no ano de 1951, o ITA contou com 250 candidatos inscritos e 89 candidatos aprovados. Os futuros alunos foram recebidos no campus do ITA, que foi desenhado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, com instalações modernas e preparadas. Todos os estudantes, civis e militares, recebiam bolsa de estudos e ajuda de custo, além de residirem no campus, dentro do alojamento construído para eles, que é chamado de H8. À época, os professores também moravam no campus e recebiam os alunos em suas próprias casas, tanto no papel de professores para falar sobre questões acadêmicas, como no papel de Professores-Conselheiros, como mentores para os estudantes (Brito, 2020). Neste contexto, o ITA tinha em seu modelo o incentivo à constante interação entre docentes e estudantes, reforçando a importância do desenvolvimento do vínculo professor-aluno. Contudo, com o passar do tempo, tal aproximação foi se tornando cada vez mais difícil, em decorrência do crescimento da Instituição, mudanças nas regras para residência dos professores no Campus e com a ampliação no número de alunos.

O ITA é uma instituição universitária pública, subordinada ao Comando da Aeronáutica (COMAER), que oferece cursos de graduação em engenharia, nas áreas de Engenharia Aeronáutica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica-Aeronáutica; Engenharia Civil-Aeronáutica; Engenharia de Computação e Engenharia Aeroespacial, com oferta anual de 150 vagas para estudantes de todo o Brasil. O vestibular do ITA é considerado um dos mais difíceis do país, com registro de 9.076 candidatos inscritos no ano de 2023, sendo que 23% dos candidatos inscritos e 5% dos candidatos convocados foram mulheres. No ano de 2024, o ITA registrou 679 alunos matriculados nos cursos de graduação em Engenharia, sendo que 8% dos alunos em curso são mulheres. Ao todo, entre os anos de 1950 e 2023, 6.926 estudantes se graduaram no ITA. A Instituição também oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, por meio de cinco programas, divididos entre as linhas de Engenharia Aeronáutica e Mecânica (PG/EAM), Ciências e Tecnologias Espaciais (PG/CTE), Engenharia Eletrônica e de Computação (PG/EEC), Física (PG/FIS) e Engenharia de Infraestrutura Aeronáutica (PG/CTE). No ano de 2023, houve registro de 2.691 alunos matriculados em cursos de Pós-Graduação no ITA.

O ITA conta ainda com 412 docentes, abrangendo graduação e pós-graduação e conta com Divisões específicas, que atuam para direcionar e suportar

as demandas acadêmicas, além de apoiar o ingresso e permanência dos estudantes na Instituição. No contexto deste estudo, é necessário considerar que os participantes desta pesquisa fazem parte de uma instituição pública reconhecida por sua alta concorrência e seletividade no acesso. Além da notável atratividade desta universidade, é importante notar que as disciplinas de Engenharia que são oferecidas na Instituição, principalmente relacionadas à indústria aeronáutica, são encontradas em um número limitado de instituições de ensino superior no Brasil (Mazariolli, 2019).

No ITA, o serviço de apoio ao estudante também dialoga com as especificidades do contexto acadêmico que também é militar. Todos os estudantes da graduação têm a opção de moradia a baixo custo e fazem jus a alimentação gratuita, fornecida no refeitório do Campus do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), localizado na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, ao qual o ITA é subordinado. O DCTA é uma organização militar que pertence ao Comando da Aeronáutica, subordinado ao Ministério da Defesa.

Desde sua criação, o ITA passou por modernizações em infraestrutura, diretrizes de ensino e ampliação de seu efetivo, mas mantendo como premissa a excelência no ensino, o investimento em ciência e tecnologia e o suporte e auxílio a todos os estudantes, incluindo moradia no alojamento H8, dentro do campus do DCTA. No Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Serviço de Apoio ao aluno faz parte da Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), que pertence, estruturalmente, à Pró-reitoria de Graduação, órgão responsável pelo planejamento, controle e execução das demandas acadêmicas relacionadas com os cursos de Graduação da Instituição (ROCA 21-63, 2019).

Dentro da estrutura da Pró-reitoria de graduação, existe a Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), que é constituída pelas: Seção de Orientação Educacional (SOE); Seção de Coordenação e Controle (CC); Seção de Apoio Acadêmico e Social (AAS); Seção de Apoio aos Docentes (AD); e Secretaria (SEC). Também é vinculado à DAE o Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD), que representa os alunos da Graduação e “tem por objetivo promover a cooperação entre o Corpo Discente, o Corpo Docente e a Administração, visando ao bem-estar dos estudantes e à elevação do nome e prestígio do Instituto, sendo regido por

estatuto próprio elaborado por Comissão eleita em Assembleia Geral e aprovado pelo Reitor” (RICA 21-98/2022, p.11).

A DAE é responsável por executar atividades relacionadas com a assistência, o aconselhamento e a orientação educacional do Corpo Discente do Curso de Graduação do ITA. Tem como premissa a necessidade de atendimento e suporte ao estudante por meio de uma visão sistêmica e que viabilize a oferta de serviços diversos, buscando constante atualização e melhoria para oferecer aos discentes o suporte e a orientação necessários para o adequado desenvolvimento de sua vida acadêmica. Também são atribuições da DAE acompanhar a participação dos alunos nas atividades escolares, avaliar e monitorar a realização de estágios e atividades extracurriculares (RICA, 2021). A DAE também é a divisão responsável por acompanhar e oferecer suporte ao estudante nas questões diversas de sua trajetória acadêmica, desde seu ingresso na Instituição até a conclusão do curso, materializada pela Formatura e entrega de Diploma.

Pertencente a esta estrutura, o Serviço de Apoio no ITA é prestado pela Seção de Orientação Educacional (SOE), a qual, conforme art. 63 do Regimento Interno do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (RICA) é responsável por assegurar o apoio à Divisão de Assuntos Estudantis no acompanhamento do aluno em situação de vulnerabilidade social, nas atividades de orientação educacional e no suporte psicológico ao Corpo Discente do Curso de Graduação (RICA 21-98/2022, p.21).

Por meio da gestão da SOE, os alunos são atendidos e orientados por uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos e assistente social, além da equipe administrativa. Como forma de incentivar o apoio aos alunos, existem diversos programas para suportar as demandas do corpo discente, como o oferecimento de Rodas de Conversa, orientações em grupo, o Plantão de Orientação Educacional (POE) e o Plantão de Acolhimento Psicológico (PAP), que são realizados por Psicólogos que trabalham na Seção de Orientação Educacional. Outra estratégia para apoio aos alunos são os grupos de Psicoeducação, que têm por objetivo criar e fortalecer os vínculos, além de trabalhar questões relacionadas à saúde mental, no propósito de fornecer ferramentas e estratégias de enfrentamento diante de situações de crise. Para a realização de alguns eventos e ações coletivas, a SOE é apoiada pela Seção de Apoio Social Acadêmico e Social (AAS), que é responsável por suportar, apoiar e orientar operacionalização dos eventos (Rica,

2021). A AAS, em parceria com a SOE, promove eventos voltados para a saúde e bem-estar dos alunos.

Considerando que os serviços de apoio psicológicos constituem uma ferramenta eficaz para apoiar os discentes que apresentam algum tipo de dificuldade de ajustamento ao novo nível de ensino ou não possuem estratégias de adaptação suficientes (Moreira; Vasconcellos; Heath, 2015), o oferecimento dos Plantões visa apoiar o aluno e facilitar seu processo de adaptação na Instituição. Tal atuação pressupõe o acolhimento aos alunos, aos professores e à equipe técnica por meio da valorização das relações e da observação do contexto em que o aluno está inserido, para compreender as possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e de adaptação ao ensino superior (Silva; Santos; Bispo, 2017). Em relação ao formato de atendimento nos Plantões, o fluxo é conduzido por meio da solicitação para atendimento, feita pelo aluno, de maneira presencial ou por e-mail. Após envio da solicitação, o aluno recebe uma mensagem com as informações necessárias para o atendimento, como data, horário e local.

Sobre os Plantões, o PAP consiste em um serviço que rompe com a tradição clínica da Psicoterapia e oferece aos atendidos um espaço de acolhimento, promoção do autodesenvolvimento e escuta das demandas trazidas pelo indivíduo (Mozena, 2009). No momento do agendamento do atendimento no PAP, os alunos podem escolher se o suporte será presencial ou on-line e são orientados que esse atendimento não constitui atendimento psicoterápico clínico. Assim sendo, de acordo com Rebouças e Dutra (2010), “a eficácia do plantão psicológico não está relacionada à resolução da problemática em questão, já que a prioridade não é a queixa, mas o mundo de significados daquela pessoa, e o papel do psicólogo é ajudá-la a refletir e buscar novas maneiras para lidar com as suas dificuldades” (p. 26).

Ainda sobre a estrutura do Serviço de Apoio presente no ITA, além das Seções que fazem parte da estrutura da DAE, há ainda o projeto Novo Aconselhamento, que tem como principais objetivos: facilitar a integração, adaptação e progresso dos alunos no sistema formativo, envolver os alunos na vida acadêmica, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, humanizar os ambientes acadêmicos, articular de forma eficiente necessidades e recursos disponíveis, facilitar a transição do ensino médio para o ensino superior e a transição do ensino superior para o mercado de trabalho (ITA, 2020). Neste

contexto, o Professor Conselheiro é o profissional que atuará como orientador do aluno, fornecendo suporte e direcionamento nas questões acadêmicas, pessoais e profissionais (Lacaz; Mazariolli, 2020).

Por fim, o Plantão de Orientação Educacional (POE) tem como proposta atender demandas de acolhimento e orientação quanto à integração, adaptação e engajamento à vida acadêmica na instituição de ensino. Dentre as ações realizadas junto à Orientação Educacional estão os programas voltados à promoção da autorregulação da aprendizagem, podendo ser definida, de maneira resumida, como “um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado” (Zimmerman; Schunk, 2008 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018). Uma vez que a autorregulação da aprendizagem é uma habilidade essencial para a promoção do sucesso acadêmico do estudante, o seu desenvolvimento tem sido um dos objetivos dos serviços de apoio ao estudante (Dias; Sampaio, 2020). E, considerando que a busca de ajuda é uma das estratégias utilizadas por estudantes no processo de autorregulação da sua aprendizagem, na sequência o tema da autorregulação será melhor desenvolvido.

2.2. Autorregulação da aprendizagem

Esta dissertação compreende a autorregulação da aprendizagem (ARA) a partir da perspectiva da teoria social cognitiva. Antecedendo o detalhamento sobre ARA, segue uma breve descrição de princípios desta abordagem teórica que tem em Bandura o seu principal representante. Segundo Bandura (2008), o ser humano está em constante mudança, transformando-se e sendo modificado pelo ambiente, mas também por meio do seu pensamento e de sua ação. Para esse autor, os fatores comportamentais, ambientais e pessoais interagem de maneira significativa no desempenho do indivíduo (Bandura, 2008). A partir desse entendimento sobre a reciprocidade triádica entre comportamento, ambiente e o aspecto pessoal, Bandura (2008) também compreende o indivíduo como um sujeito agente. De acordo com Bandura (2008):

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições. Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais,

monitorando e regulando seus atos por meio de influências autorreativas (p.9).

Ao refletir sobre a agência é importante destacar que a aprendizagem humana ocorre na vivência da ação e, também, por meio do processo de observação e ou/imitação da experiência de outras pessoas, denominada de aprendizagem vicária, sendo relevante pela vivência social, que pode contribuir ou impactar na busca de ajuda. Na aprendizagem direta, o indivíduo toma decisões, escolhe como atua e interage com os eventos ambientais, sofre as consequências de sua ação e é capaz de avaliar a si mesmo e aos padrões que estabeleceu (Usher; Schunk, 2018).

Além disso, considera-se que as pessoas executam sua agência por meio de capacidades humanas essenciais, listadas a seguir (Bandura, 2008). A primeira delas é a intencionalidade, que envolve as estratégias e as ações a serem realizadas; outra capacidade essencial é a de antecipação, por meio da qual as prováveis consequências e resultados decorrentes da ação podem ser previstas; a autorreflexão que pressupõe uma reflexão a respeito de si mesmo e da conformidade de seus pensamentos e ações; e, finalmente, a autorreação, na qual também se insere a autorregulação, por meio da qual são analisados os resultados obtidos tendo por referência as metas inicialmente estabelecidas, proporcionando, ainda, os ajustes necessários, nas ações, nas cognições e nos afetos a fim de serem atendidos os objetivos previamente definidos, tendo por referência os princípios da reciprocidade triádica (Bandura, 2008; Usher; Schunk, 2018).

A concepção de agência está presente no processo de autorregulação. Uma parte integrante e fundamental do processo de autorregulação é a regulação, que é definida com o exercício específico de monitorar, adaptar e modificar o comportamento, o pensamento e o afeto a fim de atender às metas estabelecidas (Zimmerman, 2002). A autorregulação é um processo ativo e construtivo, auto diretivo e intencional, por meio do qual o indivíduo estabelece objetivos, define estratégias, monitora o processo e avalia os resultados, agindo para gerar mudanças no comportamento, com o objetivo de alcançar uma determinada meta (Pintrich; Karabenick, 2003; Schunk, 2013; Usher; Schunk, 2018; Won; Helsey; Wolters, 2021; Zimmerman, 2001; Zimmerman, 2002). A definição de autorregulação da aprendizagem, apresentada por Zimmerman em 1986, durante

um Simpósio no *American Educational Research Association* (AERA), diz respeito ao nível em que os estudantes são, de maneira metacognitiva, motivacional e comportamental, atuantes em seu próprio processo de aprendizagem (Azzi; Polydoro, 2009).

O processo da autorregulação da aprendizagem (ARA) envolve algumas dimensões tais como: motivação, método, tempo, realização, ambiente físico e social, sendo sua investigação importante para explicar os principais processos e estratégias usados pelos estudantes para aprender ou realizar uma tarefa (Polydoro; Pelissoni, 2020). No que diz respeito à motivação, destacam-se as crenças de autoeficácia, que é a crença na capacidade de executar cursos de ação para atender determinados objetivos (Bandura, 1997), entendendo que a crença de autoeficácia influencia na autorregulação e vice-versa (Usher; Schunk, 2018).

A dimensão método permite compreender e contextualizar as habilidades e os conhecimentos que regem a conduta das pessoas, enquanto a dimensão tempo diz respeito à capacidade de planejar e gerenciar de modo eficiente os horários de estudo. A realização envolve o comportamento dos estudantes quando desejam executar uma tarefa; considerando que o controle da realização se dá a partir das subfunções da autorregulação, que são: autorreação, auto-observação e julgamento. Por fim, a dimensão ambiente diz respeito às características do local, às condições físicas e dos recursos disponíveis para o estudante aprender, enquanto a dimensão social compreende o controle do ambiente social, das pessoas, a seleção de modelos e a busca de ajuda (Polydoro; Pelissoni, 2020; Zimmerman; Martinez-Pons, 1986). É importante destacar que a dimensão social é a menos tratada, neste sentido, reforça ainda mais a importância de considerá-la no processo de busca de ajuda, no sentido de manter um olhar integrado e sistêmico para o estudante (Polydoro; Pelissoni, 2020).

No que diz respeito à estrutura dos processos de autorregulação, destacam-se três fases que ocorrem de maneira cíclica, sendo a primeira a fase prévia, que inclui o planejamento e a preparação para a ação, e que ocorre por meio de dois eixos: as crenças automotivacionais e a avaliação e análise da atividade, envolvendo a proposição de metas e de um plano de ação, tendo por referência a motivação intrínseca, as crenças de autoeficácia, os objetivos a serem alcançados e os resultados esperados (Azzi; Polydoro, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002). É importante destacar que a avaliação da atividade contribui para o

planejamento, mas o caminho que será seguido e o envolvimento com a tarefa estão diretamente relacionados com a motivação para o alcance da meta, com as crenças de autoeficácia e com as variáveis que envolvem o contexto (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

A segunda fase ocorre durante a realização da atividade e é denominada fase de controle ou desempenho, composta por autocontrole e auto-observação. Tem início quando o indivíduo se apropria de técnicas e estratégias de aprendizagem, como direcionamento da atenção e imagens mentais, incluindo o autorregistro, que é uma ferramenta utilizada para controle e monitoramento da tarefa. Nessa fase também ocorre a análise sobre as estratégias que estão sendo adotadas, se são adequadas ou se precisam ser adaptadas (Azzi; Polydoro, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002). A terceira fase é a de autorreflexão, que abrange as autorreações e o autojulgamento e envolve de maneira direta a crença de autoeficácia, incluindo a análise do processo e a avaliação dos resultados obtidos, que influenciam de maneira direta o engajamento dos estudantes com as novas tarefas (Azzi; Polydoro, 2011; Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002). Vale ressaltar que tais processos são cíclicos e, portanto, as avaliações realizadas na etapa da autorreflexão influenciam a fase prévia, com a definição de novas metas e reconstrução das crenças de autoeficácia. Assim, é importante destacar que o desempenho é diretamente influenciado pela percepção dos indivíduos, incluindo sua motivação, expectativa de aprendizagem e crença de autoeficácia e, por isso, os alunos precisam não apenas conhecer estratégias de autorregulação, mas também acreditar em sua capacidade para realização das tarefas de maneira adequada (Chaves-Barbosa *et al.*, 2017).

Diante deste contexto, ao discorrer sobre a aprendizagem autorregulada sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, considera-se que os fatores apresentados anteriormente não atuam de maneira independente, mas em conjunto ao direcionar as ações e os pensamentos para alcance dos objetivos, considerando que todo comportamento autorregulatório demanda um certo nível de engajamento cognitivo (Usher; Schunk, 2018). Além disso, deve-se considerar que a autorregulação é um processo aprendido, que não ocorre de modo automático. Ao contrário, acontece dentro de um contexto que envolve condições facilitadoras, e que viabilizam o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, avaliação pessoal de aptidão e autoavaliação (Azzi; Polydoro, 2011).

Contudo, é importante destacar que a ARA não é uma habilidade mental ou acadêmica e sim, envolve processos mentais, motivacionais e comportamentais que são intencionalmente desenvolvidos por meio das ações educativas (Zimmerman, 2002). Neste contexto, os processos autorregulatórios são importantes para monitorar, regular e controlar a cognição, a motivação e o comportamento associado ao ambiente físico e social. Por isso, a ativação dos processos autorregulatórios é essencial para que o estudante entenda seu papel agêntico em relação ao desenvolvimento e a efetividade de sua aprendizagem, além de refletir sobre os diversos métodos para estudar, selecionando as ferramentas de acordo com suas preferências e com as metas definidas (Polydoro; Pelissoni, 2020). Por meio de uma revisão de literatura desenvolvida por Maciel e Alliprandini (2018), com foco na autorregulação da aprendizagem, a partir da análise de estudos publicados nas bases nacionais nos últimos cinco anos, as autoras concluíram que é possível potencializar a aprendizagem dos estudantes por meio de atividades ou intervenções que tenham por objetivo promover os aspectos autorregulatórios.

Diretamente relacionado ao tema da autorregulação está o conceito de autoeficácia, definido por Bandura como “as crenças do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). Destaca-se que a autoeficácia pode interferir nas condições afetivas, seletivas, cognitivas e motivacionais do desempenho humano, impactando de maneira significativa em seus resultados acadêmicos (Azzi; Polydoro, 2011). Assim, as crenças de autoeficácia e a autorregulação são variáveis que fazem a mediação entre a experiência do estudante e o sucesso acadêmico, além de serem construtos que sinalizam o papel de agente do estudante no seu próprio processo de aprendizagem (Azzi; Polydoro, 2011).

De acordo com o estudo sobre estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes, realizado por Martins e Santos (2019), o entendimento das variáveis que impactam o desempenho acadêmico é importante para a criação de ações e programas que ofereçam suporte ao estudante. As autoras também reportam sobre a importância de se compreender em quais momentos cada estratégia pode ser aplicada, como por exemplo, a compreensão de que no início do curso superior os estudantes necessitam de maior direcionamento e suporte, pois consideram-se menos habilidosos para aproveitarem as atividades extracurriculares e outras possibilidades de capacitação e, também, para buscarem

suporte e informações (Martins; Santos, 2019). Também foi constatado na pesquisa realizada pelas autoras citadas anteriormente que os pares exercem grande influência nas experiências estudantis, pois os universitários avaliam que é possível interagir com os colegas para fins acadêmicos. Outro importante fator observado é que estudantes que relatam maior quantidade de utilização de estratégias de aprendizagem são os que demonstram maior autoeficácia na realização de tarefas acadêmicas (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011).

Nesse sentido, os programas que têm por objetivo promover a autorregulação da aprendizagem precisam considerar os impactos da autoeficácia, investindo em estratégias que contemplem os dois conceitos. Isso é essencial para que o estudante adquira maior responsabilidade e autonomia em sua forma de aprendizagem, como também, viabilize experiências positivas aos universitários que possibilitem a construção de crenças positivas sobre o aprender (Azzi; Polydoro, 2011).

Ainda sobre a autorregulação da aprendizagem, parte de uma concepção de estudante que o considera como um sujeito ativo, capaz de regular, monitorar e modificar o seu processo de aprendizagem (Emílio; Polydoro, 2017). Corrobora com essa premissa a investigação realizada por Zimmerman *et al.* (2002), que constatou que estudantes que monitoram seu comportamento demonstram capacidade para interferir parcialmente em seus processos de aprendizagem, conseguindo um resultado acadêmico mais efetivo com menor empreendimento de esforço (Azzi; Polydoro, 2011; Bonner; Kovach, 2002).

Soma-se que o desenvolvimento da autorregulação é gradual e, por isso, é essencial que o estudante receba suporte adequado da Instituição para realizar suas tarefas acadêmicas, pois mesmo aqueles que já possuem histórico de sucesso precisarão se adaptar ao novo contexto educativo, bem como para o desenvolvimento das habilidades de autorregulação da aprendizagem. Isso ocorre pois, apesar de a autorregulação constituir em habilidades que remetem às características dos estudantes, a promoção e o desenvolvimento das mesmas ocorre sob influência direta do ambiente físico e social (Azzi; Polydoro, 2011).

Outra característica dos estudantes que autorregulam a aprendizagem é a seleção e o uso de estratégias específicas para auxiliar no processo de estudo. As estratégias de aprendizagem podem ser definidas como qualquer comportamento que o indivíduo utiliza ao longo do processamento da informação, decidido de

maneira intencional, direcionado para alcançar um determinado objetivo e potencializar utilização ou aplicação do conhecimento (Ganda; Boruchovitch, 2018). O uso de estratégias de aprendizagem está diretamente relacionado ao conceito da autorregulação pois são os instrumentos ou ferramentas utilizadas na apropriação do conhecimento (Maciel; Alliprandini, 2018).

As estratégias podem ser cognitivas, que são as que possibilitam o manejo e armazenamento das informações ou metacognitivas, que permitem o planejamento, monitoramento e gerenciamento do próprio pensamento (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986). Para Pintrich (2000), as estratégias de aprendizagem podem ser agrupadas em três categorias: cognitivas, metacognitivas e de manejo de recursos. No que diz respeito às estratégias cognitivas, Pintrich (2000) descreve que estas são utilizadas para processar a informação com o intuito de compreender, armazenar e utilizar o conhecimento, incluindo o ensaio, a elaboração e a organização, enquanto as estratégias metacognitivas, são responsáveis pelo monitoramento do processo cognitivo, incluindo avaliação da aprendizagem e regulação das tarefas. Já as estratégias de manejo de recursos envolvem a gestão do esforço e tempo envolvidos na busca de ajuda, o direcionamento do esforço e organização do local e, por fim, período dedicado ao estudo (Pintrich, 1993; 2000; 2004). Além das estratégias citadas anteriormente, há autores que citam as estratégias de apoio, que também são conhecidas como afetivas ou motivacionais e têm o papel de contribuir com a aprendizagem pela manutenção do equilíbrio do estado interno do indivíduo (Boruchovitch, 1999).

Deste modo, para alcançar os objetivos específicos estabelecidos diante das tarefas de aprendizagem, as estratégias de autorregulação constituem ações que envolvem inovação e criatividade para resolver um problema e são empregadas de maneira seletiva e flexível, de acordo com cada tarefa (Rosário; Polydoro, 2015). Conforme descrito por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), existem 14 estratégias de aprendizagem, que são: autoavaliação, que diz respeito à avaliação que o estudante faz a respeito do nível e progresso das suas atividades; organização e transformação, relacionado às ações empregadas pelo aluno para se (re) organizar, contribuindo para a melhoria de seus estudos; definição de metas e planejamento, que envolve o estabelecimentos dos objetivos acadêmicos e a proposta de execução; busca de informações, ligado ao interesse do aluno em procurar conteúdo além dos que já possui; registro e monitoramento, realizado por meio da

tomada de apontamentos; estruturação do ambiente, que ocorre através da preparação e organização do ambiente físico ou psicológico para tornar o aprendizado mais fácil. A autoconsequência engloba os pensamentos ligados à imaginação ou à realização de punições ou recompensas em decorrência do fracasso e sucesso acadêmico; o ensaio e memorização, estão ligados à disposição e aos esforços para memorizar material, utilizando estratégias diversas; a busca de ajuda social, indica a iniciativa e o esforço para buscar ajuda de pares, professores e outros adultos e, por último, a revisão de registro, relacionada aos esforços empreendidos para (re)leitura de testes, resultados de avaliações e livros, como forma de se prepararem para as aulas e/ou para a realização de exercícios escritos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

Em relação ao uso das estratégias, Zimmerman destaca que os alunos que definem objetivos, fazem anotações, buscam ajuda acadêmica e continuamente avaliam seus resultados, entre outras ações, registram maior probabilidade de apresentarem progresso e melhora em seu desempenho (Zimmerman, 2002). Neste sentido, ao refletir sobre a pertinência da atuação dos programas voltados para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, é necessário que a atuação do Serviços de Apoio priorize desenvolver as ações no sentido de possibilitar que os estudantes desenvolvam competências que facilitem a gestão do tempo, a memorização, o autoconhecimento e as técnicas de estudo (Seco *et al.*, 2008).

Deste modo, considerando a relevância das estratégias de aprendizagem e da capacidade de desenvolvimento da autorregulação na promoção da aprendizagem dos estudantes, este estudo terá como foco o estudo e a compreensão de uma estratégia de autorregulação da aprendizagem: a busca de ajuda acadêmica. Na sequência há um maior detalhamento sobre tal estratégia.

2.3. Busca de ajuda acadêmica

A busca de ajuda acadêmica (BAA) é um tema contemporâneo que tem sido objeto de estudo por diversas publicações, com destaque para o aprofundamento dos estudos sobre esse tema no início da década de 1980 e registro do crescente aumento das pesquisas nos últimos dez anos (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). O interesse por essa temática deve-se, ainda, ao fato de o uso das estratégias de busca de ajuda acompanharem os estudantes desde os anos iniciais

do processo de escolarização até o ensino superior (Karabenick; Gonida, 2018; Karabenick; Knapp, 1991; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021).

A busca de ajuda acadêmica diz respeito à procura de algum tipo de apoio, que pode ser oferecido por pessoas ou por outras fontes, com o objetivo de auxiliar o estudante a atingir os objetivos e as metas sobre as demandas da vida acadêmica (Karabenick; Berger, 2013; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Nelson-Le Gall, 1981). A busca de ajuda pode ser instrumental, que está relacionada ao desejo de aprender e adquirir novos conhecimentos ou executiva, que ocorre quando não há interesse em aprender, apenas o objetivo de realizar e cumprir a tarefa necessária, buscando minimizar o esforço empenhado na execução das atividades por meio da busca de respostas. Por sua vez, a busca de ajuda executiva não deve ser vista de maneira estigmatizada e muito menos como sinal de fraqueza, considerando sua efetividade em lidar com algumas dificuldades encontradas no momento (Nelson-Le Gall, 1981, 1985).

De acordo com Nelson-Le Gall (1981), a decisão pela busca de ajuda é um processo que envolve: a identificação do problema, a avaliação da situação no sentido de compreender se a ajuda é necessária ou desejada, a tomada de decisão a respeito da busca de ajuda, a seleção do tipo de ajuda (se instrumental ou executiva), a seleção da fonte de ajuda, a solicitação de ajuda, o recebimento da ajuda e o processamento da ajuda recebida (Nelson-Le Gall, 1981). Complementando tais considerações, Karabenick e Berger (2013) descreveram que o processo de busca de ajuda acadêmica possui oito estágios, a saber: verificação da existência de um problema, checagem se a ajuda é desejada ou necessária, decisão pela identificação da necessidade de buscar ajuda, deliberação sobre qual o tipo de ajuda necessária, resolução sobre a quem perguntar, pedir ajuda, receber ajuda e, finalmente, a avaliação e a aplicação da ajuda recebida.

Considerando que a busca de ajuda é uma estratégia presente no processo de autorregulação da aprendizagem, há grande proximidade entre os oito estágios anteriormente apresentados com as fases prévia, de execução e de avaliação do processo de autorregulação apresentado por Zimmerman (2000). Somam-se as considerações de Payne; Muenks; Aguayo (2023) ao destacarem que apesar da busca de ajuda pressupor que aquele que está sendo consultado seja capaz de oferecer algum tipo de apoio, os comportamentos de buscar ajuda e de escolher qual tipo de apoio solicitar apoiam-se em decisões tomadas pelo estudante com

base na avaliação do contexto em que está inserido e do desafio que está vivenciando. Além disso, mesmo que os oito estágios do processo de busca acadêmica sejam apresentados de maneira sequencial, em uma situação real, a ordem de ocorrência dessas fases pode variar, de acordo com os fatores de influência externos que trouxeram o reconhecimento da necessidade da busca de ajuda ou fatores internos, com a motivação para procurar apoio para resolução de algum tipo de questão (Karabenick; Gonida, 2018).

A literatura indica que o processo de busca de ajuda como forma de adaptação e resolução de questões é positivamente impactado pelas competências específicas dos discentes, a saber: sociais, afetivo-emocionais, cognitivas e metacognitivas (Karabenick; Berger, 2013; Karabenick; Dembo, 2011; Karabenick; Gonida, 2018). As competências sociais envolvem a avaliação e a seleção de possíveis fontes de ajuda em situações diversas, além da competência para procurar e conversar com outro indivíduo, de maneira socialmente aceita, para conseguir solucionar suas questões. Já as competências cognitivas e metacognitivas estão relacionadas ao reconhecimento do problema e as possibilidades em relação à ação de buscar ajuda. Por fim, a competência afetivo-emocional engloba as crenças e percepções em relação a si mesmo, além de possibilitar estratégias para lidar com dificuldades e receios que envolvem o processo de admitir que não se sabe de algo (Karabenick; Berger, 2013; Karabenick; Dembo, 2011; Karabenick; Gonida, 2018).

Como facilitador do processo de busca de ajuda, é importante que o estudante perceba que o indivíduo que pretende consultar como fonte de ajuda já vivenciou situação semelhante, têm interesse em contribuir e é capaz de compreender todo o contexto, visto que a percepção de falta de empatia, mesmo no estudante que tenha forte confiança social, pode sinalizar que a busca de ajuda naquela fonte será desperdício, ao invés de economia de tempo (Grayson; Miller; Clarke, 1998). O mesmo autor também destaca como fator que pode prejudicar a busca de ajuda a dificuldade em oferecer ajuda, como consequência de timidez ou mesmo pela tendência em manter suas dificuldades camufladas.

Um importante quesito a ser considerado é que alguns alunos não se sentem confortáveis em transparecer seus sentimentos e pensamentos, enquanto outros não têm a consciência de que não sabem, no sentido de deixar de solicitar algum tipo de apoio por não possuir autoconhecimento suficiente que lhe possibilite se

tornar consciente das limitações que está vivenciando vinculada ao processo de aprender (Black; Allen, 2018). Isso ocorre, pois, pessoas com baixo nível de conhecimento sobre si mesmas podem ter uma tendência cognitiva de acreditarem que conhecem mais do que realmente conhecem (Kruger; Dunning, 1999).

Dentro da temática sobre busca de ajuda, foi observada a existência de um processo realizado pelos estudantes que procuram ajuda, composto por seis etapas: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação (Kuhlthau, 1991). Nesse contexto, a autora descreve que os estudantes iniciam seus estudos de maneira otimista, vivenciando situações de dúvidas e frustrações durante a realização das atividades até finalmente compreenderem o caminho a ser seguido para a execução da tarefa. No decorrer do processo, ao lidarem com situações de confusão e dúvida, alguns estudantes sentem-se ansiosos e direcionam suas ações para esclarecer todas as dúvidas no intuito de compreender as exigências de cada etapa da pesquisa e então, utilizar estratégias que facilitem a conclusão da tarefa.

Outras questões vinculadas à busca de ajuda referem-se ao fato de que, quem necessita de ajuda precisa ter motivação para fazer o pedido, oportunidade de pedir e receber apoio e permissão para realizar tal solicitação, partindo do pressuposto de que haverá uma fonte de ajuda disponível e competente para ajudá-lo com aquela necessidade. Assim, além da motivação do estudante e disponibilidade do serviço, a ajuda também precisa ocorrer em tempo hábil (Karabenick; Dembo, 2011), o que demonstra que a busca de ajuda é uma estratégia complexa e que depende não apenas da disponibilidade do estudante, mas da presença de alguém que o ajude nesse processo.

Os oito estágios apresentados por Karabenick e Gonida (2018) sobre a busca de ajuda corroboram com as seis etapas destacadas por Kuhlthau (1991), no sentido de serem complementares e incluírem comportamentos individuais, além da análise do contexto social e de ações relacionadas às possibilidades de atuação nos processos de busca de ajuda. Tais considerações reafirmam que a busca de ajuda acadêmica como estratégia de autorregulação não contribui apenas para uma situação isolada, mas pode favorecer todo o processo de ensino-aprendizagem e refletir positivamente na trajetória acadêmica do estudante.

À medida em que o indivíduo avança em sua trajetória escolar, também ocorrem mudanças das necessidades por algum tipo de auxílio, que contribuirão

para o desenvolvimento de novas estratégias e habilidades para tomarem decisões e lidarem com situações mais complexas (Alexitch, 2006). Assim, ao abordar o tema do pedido de ajuda é necessário considerar as particularidades de cada estudante, suas motivações, habilidades e compromissos, além da diversidade de possibilidades que culminam no pedido de ajuda (Collins; Sims, 2006).

O pedido de ajuda pode ser realizado de diversas maneiras, de acordo com as preferências e particularidades de cada estudante, sendo reconhecida como uma estratégia eficaz para a permanência dos alunos no ensino superior, além de se constituir como ferramenta fundamental para direcionar os alunos rumo ao sucesso acadêmico. Soma-se ainda que a busca de ajuda se trata de uma estratégia de autorregulação da aprendizagem (Karabenick; Berger, 2013; Karabenick; Gonida, 2018; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). Quando o discente possui dúvidas e/ou se depara com determinado obstáculo diante das tarefas acadêmicas e que podem impedir que as metas estabelecidas sejam atingidas, a busca de algum tipo de ajuda ou apoio acadêmico é considerada uma estratégia de aprendizagem autorregulada e que contribui para o sucesso acadêmico (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). A literatura descreve uma íntima associação entre a busca de ajuda acadêmica e a ARA (Chang *et al.*, 2013; Karabenick; Gonida, 2018).

O uso da estratégia de buscar ajuda também é influenciado pela crença de autoeficácia dos estudantes, que refere-se a percepção que o indivíduo possui em relação à sua capacidade de organização e a execução de cursos de ação para o alcance de um objetivo (Bandura, 1986; Bandura, 1993). Assim, observou-se que os estudantes que possuem crenças de autoeficácia elevadas demonstraram ser cognitivamente mais engajados, além de apresentarem maior disposição para estudar e realizar as atividades, até mesmo as mais desafiadoras, de maneira intencional e persistente, para alcançar os objetivos que estabeleceram como meta para si mesmos (Martins; Rosana, 2019).

Deste modo, pode-se considerar que as crenças e atitudes motivacionais dos estudantes constituem uma variável significativa para o uso de distintas estratégias, tais como as de busca de ajuda, de modo que, quanto mais elevada a autoeficácia para a autorregulação, maior é a ocorrência de busca de ajuda instrumental e menor a incidência de busca de ajuda executiva e evitação (Won; Helsey; Wolters, 2021). Tais resultados podem ser explicados pelo fato de que a autoeficácia possui

influência significativa sobre a capacidade que os indivíduos possuem de lidar com uma situação desafiadora (Xie; Xie, 2019).

Os alunos que têm autoeficácia elevada estabelecem metas, controlam seu desempenho e adotam postura corretiva para obter os resultados esperados, são autorregulados, esperam bons resultados e pensam de maneira mais positiva, demonstram maior resiliência e perseverança quando encontram dificuldades, o que pode facilitar o comportamento de busca de ajuda para resolução de seus desafios (Usher; Schunk, 2018). Contudo, apesar da autoeficácia influenciar o rendimento acadêmico, ao mesmo tempo que é influenciada por ele (Rodrigues; Barrer, 2007), estudos revelam que a autoeficácia, além de mediar o processo de busca de ajuda, tem um efeito diferente sobre variáveis como idade ou nível de escolarização, o que pode interferir na busca de ajuda acadêmica (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021).

Um aspecto importante na compreensão da busca de ajuda refere-se ao momento em que a mesma é solicitada. Foi observado que ao se deparar com algum obstáculo, alguns estudantes demoram para pedir ajuda ou até não o fazem, enquanto outros alunos buscam suporte por iniciativa própria e tão logo que percebem alguma dificuldade para seu adequado desenvolvimento dentro do contexto acadêmico, conforme acrescentam Collins e Sims (2006). Outro cenário encontrado é o de alguns estudantes universitários que só procuram ajuda de maneira tardia, quando já estão com problemas, sejam eles relacionados ao desempenho acadêmico, dúvidas sobre o curso ou outras questões que ultrapassam o contexto da sala de aula. Nesse sentido, tal “atraso” no pedido de ajuda pode ser decorrente do fato dos alunos buscarem resolver suas demandas de maneira autônoma, ou pode estar relacionada a uma autoavaliação distorcida, baseada em uma crença de autoeficácia irreal, que pode resultar em ansiedade e desgastes decorrentes de preocupações que poderiam ter sido minimizadas ou até evitadas, se o discente tivesse procurado por ajuda antes de o problema aumentar (Collins; Sims, 2006).

Outrossim, há ainda a questão do estigma relacionado à busca de ajuda, quando o aluno identifica que precisa de apoio, mas tem vergonha de solicitar algum auxílio, pois tal pedido pode significar reconhecimento de algum tipo de fraqueza. Diante de tais considerações, é necessário o desenvolvimento de ferramentas e mecanismos que proporcionem um espaço para ressignificar a busca de ajuda e

combater os preconceitos, considerando a iniciativa de pedir ajuda como uma forma de enfrentamento positiva frente aos desafios e obstáculos enfrentados pelos discentes (Heron, 2019).

Um dos possíveis caminhos que pode facilitar a busca de ajuda é o aconselhamento universitário, descrito por alguns autores com o nome de Tutoria. Tal aconselhamento atua como ferramenta de suporte, orientação e direcionamento aos estudantes por meio da criação de estratégias e encontros para que os alunos possam expressar suas angústias, dificuldades e assim, consigam vencer as barreiras no processo de busca de apoio, incluindo os estigmas sobre saúde mental (Noble; Platt; Leppma, 2020).

Outra estratégia, conforme os autores citados anteriormente, que tem se mostrado eficaz para superar os obstáculos do pedido de ajuda é a integração na atuação entre Centro Acadêmico, Serviços de Apoio ao Estudante e Programas de Tutoria e Aconselhamento. Considera-se que um dos principais objetivos dos programas de apoio ao estudante é informá-los de maneira clara e constante sobre quais locais oferecem cada tipo de ajuda e como procurá-la quando precisarem, visto que não somente durante o processo de transição ao ensino superior, mas durante toda a vida acadêmica, alguns alunos podem se sentir sozinhos e acreditar que não há mais ninguém vivenciando o mesmo tipo de dificuldade (Collins; Sims, 2014). E para que os alunos busquem recursos e serviços que apoiem seu aprendizado, engajando-se na busca de ajuda acadêmica instrumental, é necessário que seja construído um ambiente social que cultive um bom senso de pertencimento, para que o estudante se sinta incluído, valorizado e reconhecido, por meio de práticas que incentivem a autonomia, respeito mútuo e cuidado (Won; Helsey; Wolters, 2021).

Nesse sentido, as crenças e atitudes motivacionais dos estudantes constituem uma variável significativa para o uso de estratégias de busca de ajuda, considerando que quanto mais elevada a autoeficácia para a autorregulação, maior é a ocorrência de busca de ajuda instrumental e menor a incidência de busca de ajuda executiva e evitação do uso dessa estratégia (Won; Helsey; Wolters, 2021). Soma-se que a partir da ampla disponibilidade de fontes para busca de ajuda e que inclui professores, amigos e familiares, além das bibliotecas e ferramentas oferecidas de maneira digital e on-line, os Serviços de Apoio eficazes devem incentivar a autorreflexão e proatividade dos alunos na busca de ajuda, por meio da

divulgação das diversas possibilidades de apoio, programas de autorregulação e oferecimento de um canal de comunicação aberto e atualizado (Black; Allen, 2018).

Outra importante atuação dos Serviços de Apoio Acadêmico é promover a autorregulação da aprendizagem, para que o estudante seja capaz de atuar de maneira autônoma e estratégica, sendo capaz de desenvolver as habilidades necessárias para o sucesso acadêmico (Collins; Sims, 2014). Os programas de promoção de ARA podem ser direcionados para o desenvolvimento de alunos e professores e podem ocorrer por meio de infusão curricular ou justaposição, além de também auxiliarem no reconhecimento e no uso da estratégia de busca de ajuda (Chaves-Barbosa *et al.*, 2017; Salgado, Polydoro, Rosário, 2018). Apesar de muitos estudantes procurarem os Serviços Estudantis para obter uma ajuda imediata, é preciso considerar que para ser eficaz, um Programa de Apoio deve fornecer ajuda às necessidades atuais dos estudantes, mas ter como objetivo de longo prazo oferecer estratégias e orientações para que os alunos consigam agir de maneira autorregulada (Collins; Sims, 2006).

Um estudo conduzido por Thomas; Tewell; Willson (2017) identificou que os estudantes valorizam a orientação de seus professores por considerarem que eles são especialistas em um determinado tema e tal conhecimento pode facilitar a compreensão do assunto e/ou a indicação de estratégias e recursos específicos para busca de informações. Por sua vez, ao refletir sobre a importância do envolvimento de docentes no processo de aprendizado do aluno, deve-se reconhecer que apesar de os professores universitários serem especialistas em conteúdos técnicos, nem sempre possuem formação pedagógica ou conhecimento didático para lidarem com questões vinculadas às dificuldades dos estudantes e que podem envolver, por exemplo, o receio em pedir algum tipo de orientação aos professores ou habilidade para comunicar ao professor que não entendeu um determinado conteúdo que foi ministrado na aula, solicitando que o docente explique o assunto novamente (Payne; Muenks; Aguayo, 2023).

Ao considerar o componente social envolvido no processo de busca de ajuda, deve-se atentar que os discentes possuem necessidades distintas e são diretamente influenciados pelo nível de confiança que sentem em relação à sensibilidade dos professores ao pedido de ajuda, esperando que o docente seja receptivo às suas necessidades (Newman, 2006). Por isso, é importante que os professores se mantenham atentos e disponíveis para orientarem e apoiarem os

estudantes, criando um ambiente seguro e inclusivo para afirmação da identidade e senso de pertencimento, compartilhando, inclusive, suas próprias experiências, quando tal relato for relevante dentro do contexto de partilha e ajuda (Payne; Muenks; Aguayo, 2023). Além da busca de ajuda dos professores, os estudantes também recorrem aos seus colegas para esclarecerem dúvidas relacionadas às tarefas acadêmicas, sendo que há registros de que os estudantes procuram também os seus familiares (Dawson; Meadows; Haffie, 2010; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Miller; Murilo, 2012; Thomas; Tewell; Willson, 2017).

Sobre o contexto da procura de ajuda considerando dados demográficos, alguns estudos apontaram uma postura mais negativa dos estudantes do sexo masculino comparados as estudantes do sexo feminino. Isso ocorre pois os universitários do sexo masculino podem considerar a busca de ajuda como um reconhecimento de falta de capacidade, além de uma potencial ameaça à sua autoestima, podendo resultar em uma menor tendência dos estudantes em procurar ajuda (Alextich, 2002; Daubamn; Lehman, 1993; Yang; Taylor; Cao, 2016).

Em paralelo, outros autores indicam não ter encontrado em seus estudos diferenças significativas na busca de ajuda entre estudantes de gêneros diferentes (Blondeau; Awad, 2015; Xie; Xie, 2019). No que diz respeito à questão da faixa etária, foi encontrado que quanto mais avançada a idade dos estudantes, menor a probabilidade de que eles busquem ajuda (Dunn; Rakes; 2014; Qiu; Xu; Zhao; Yang, 2016)).

Diante da centralidade deste estudo no tema da busca de ajuda, na sequência, apresentar-se-á uma revisão narrativa da literatura sobre tal estratégia.

2.4. Revisão de literatura

Com o objetivo de auxiliar na sustentação teórica e empírica do problema de pesquisa da presente dissertação, elaborou-se uma revisão de literatura sobre o tema. A mesma foi realizada por meio de uma busca bibliográfica em três bases de dados, sendo uma internacional: *Scopus* e duas nacionais: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes e Scielo, no mês de maio de 2024, tendo como referências a palavra-chave “academic help-seeking” Nas bases nacionais o descritor usado foi “busca de ajuda acadêmica” O período definido para busca das publicações considerou os anos de 2017 a 2024, considerando que os materiais

localizados no presente ano são publicações realizadas até o mês de maio e não compreendem todo o ano de 2024¹.

Estabeleceu-se como critério para a seleção dos artigos: a) o enfoque no conceito de busca de ajuda acadêmica; b) estudo desenvolvido com estudantes do ensino superior; c) descrição de variáveis antecedentes que auxiliam na explicação da busca de ajuda acadêmica e/ou d) apresentação das consequências ou do impacto da busca de ajuda acadêmica; e) não ter como foco específico a validação de instrumentos; f) não ter como foco específico a busca de ajuda acadêmica on-line ou por meio de inteligência artificial; g) acesso integral disponível para acesso nas plataformas buscadas; e h) não ter sido localizado em outra base de dados.

Quadro 1. Revisão de Literatura em Bases de Dados Nacionais e Internacionais

Palavra-chave	Scopus		Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes		SciELO	
	Quantidade de trabalhos localizados	Quantidade de trabalho analisados	Quantidade de trabalhos localizados	Quantidade de trabalho analisados	Quantidade de trabalhos localizados	Quantidade de trabalho analisados
Academic help-seeking	91	4	50	4	-	-
Busca de ajuda acadêmica	-	-	-	-	3	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Na busca bibliográfica realizada na base de dados *Scopus* foram localizados 91 trabalhos. Aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados quatro artigos. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes foram identificados 50 artigos, sendo analisados três materiais. Por sua vez, na base de dados SciELO foram encontrados três artigos, mas nenhum dos documentos atendeu aos critérios de inclusão. Na sequência os oito artigos localizados estão descritos.

Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas (2021) conduziram uma revisão sistemática da literatura sobre busca de ajuda em contexto acadêmico em adolescentes e estudantes universitários publicados nos últimos dez anos (2010 a

¹ Esse recorte temporal deve-se ao fato de o estudo das produções dos últimos cinco anos possibilitar uma aproximação mais atual das características e dos resultados das investigações. Para esse trabalho, uma primeira busca foi realizada considerando os anos de 2017 a 2022, e que compôs o texto submetido ao Exame de Qualificação. No momento de finalização da dissertação, julgou-se prudente atualizar a revisão de literatura, ampliando para os anos mais recentes (2023 e 2024), mas mantendo a busca original a partir do ano de 2017.

2020). O artigo analisou 25 estudos sobre comportamento de busca de ajuda em contexto acadêmico, incluindo facilitadores motivacionais, comportamentos adaptativos e mal-adaptativos. Os artigos analisados tinham como critério quatro fatores: ter sido publicados em periódicos com revisão feita por pares; foco na busca de auxílio acadêmico; a amostra deveria incluir somente estudantes com mais de 12 anos e os dados utilizados deveriam ser obtidos através de autorrelato dos participantes. Não foram considerados estudos que tinham como objetivo a validação de instrumentos e artigos com menos de 55 participantes, bem como estudos qualitativos. Os objetivos do estudo foram analisar os instrumentos utilizados para avaliar a busca de ajuda acadêmica e descrever a relação entre busca de ajuda acadêmica e variáveis educacionais, psicossociais e sociodemográficas. O procedimento utilizado no estudo foi construído utilizando o método PRISMA. Os autores concluíram que a busca de ajuda acadêmica é uma variável que contribui tanto para o sucesso como para a retenção acadêmica, contudo, ao considerar as variáveis sociodemográficas como sexo, contexto educacional, etnia ou idade, não houve consenso, visto que os artigos avaliados na revisão sistemática apresentaram resultados divergentes com relação a essas variáveis (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021). Os autores também refletiram que a busca de ajuda acadêmica pode ser uma estratégia incentivada não somente por professores, mas também pelo corpo técnico e docente das instituições. A revisão abordou ainda a relação entre procura de ajuda e o desempenho acadêmico identificando que a percepção dos benefícios e impactos da busca de ajuda influencia consideravelmente esse comportamento. Finalmente, o estudo destacou a necessidade da realização de mais pesquisas para definir melhor o construto e comparar as variáveis que envolvem a procura de ajuda acadêmica nas diferentes fases da educação

Outra revisão sistemática de literatura, realizada por Li; Che Hassan; Saharuddin (2023), teve como objetivo analisar a literatura relacionada ao suporte acadêmico oferecido a estudantes universitários, explorando os conhecimentos e métodos necessários no processo de busca por ajuda acadêmica. A revisão foi realizada utilizando o *software* ATLAS.tii 22 e analisou 55 documentos publicados entre os anos de 2012 a 2022, tendo como critério a presença das palavras-chave: estudantes universitários, busca de ajuda acadêmica, comportamento de busca de ajuda, e estudantes de graduação. A análise apontou que os estudos investigados

buscam compreender o comportamento de busca de assistência acadêmica, abordando questões como a escolha dos interlocutores, os métodos de solicitação de ajuda, os resultados dessa busca e variedade de possibilidades e recursos disponíveis para alcançar a ajuda acadêmica. Outro importante indicador encontrado foi que apesar de muitos alunos necessitarem de ajuda acadêmica eles optam por não buscá-la, sugerindo a necessidade de investigações adicionais sobre esse fenômeno, além da necessidade de aprofundar quais fatores podem ajudar ou dificultar o comportamento de busca de ajuda dos alunos (Li *et al.*, 2023).

O estudo conduzido por Almaghaslah e Alsayari (2022) avaliou o comportamento de busca de ajuda acadêmica em estudantes do quinto ano de graduação do curso de Farmácia, em uma Universidade pública na Arábia Saudita. O estudo foi realizado com 116 estudantes, sendo 73 do sexo feminino e 67 do sexo masculino e consistia no preenchimento de um questionário on-line autoaplicável de desenho transversal, além do preenchimento de um questionário com informações demográficas. Os resultados apontaram que os principais motivos pelos quais os estudantes procuram ajuda são: ampliar os conhecimentos através da aprendizagem e concluir o curso com sucesso; medo de fracassar, nível de dificuldade do curso e receptividade dos docentes. A pesquisa também apontou que os estudantes buscavam ajuda de seus colegas de classe com mais frequência do que qualquer outro recurso (Almaghaslah; Alsayari, 2022).

Com o objetivo de compreender a atitude sobre o comportamento de busca de ajuda em estudantes de graduação em uma Universidade na Índia, Umarani (2020) realizou um estudo com 96 estudantes de graduação em Enfermagem, com idade entre 18 a 20 anos, sendo três participantes do gênero masculino e 93 do gênero feminino. Foram aplicados dois instrumentos para coleta de dados, sendo um Questionário para caracterização dos estudantes e levantamento de dados demográficos e uma Escala de Atitude sobre comportamento de busca de ajuda acadêmica. Os resultados encontrados revelaram que 58% dos estudantes tiveram atitude positiva sobre a busca de ajuda, enquanto 42% tiveram atitude neutra em relação a busca de ajuda e nenhum deles teve atitude desfavorável. Sobre a fonte de busca de ajuda, 12% dos participantes relataram que se não entenderem a aula sempre buscam ajuda com o professor, enquanto 82% procuram ajuda às vezes e 6% dos participantes nunca busca ajuda com os professores. Em relação ao mesmo quesito, 75% dos estudantes relataram que sempre buscam ajuda com amigos,

caso não tenham entendido a aula, enquanto 23% informaram que às vezes procuram os amigos como fonte de ajuda e somente 2% não pedem ajuda aos amigos. Como fatores prejudiciais à busca de ajuda, 5% dos participantes relataram que sempre se sentem tímidos e 44% dos estudantes revelaram que às vezes se sentem tímidos. Outro indicador encontrado foi o de que 17% dos estudantes nunca procuram ajuda pois não sentem que os professores são acessíveis para isso, enquanto 45% acreditam que às vezes os professores não são acessíveis para ajudar. Como limitação do estudo, foi destacado o fato do instrumento ter sido desenvolvido pelo pesquisador, não sendo possível generalizar o resultado, considerando a limitação do tamanho da amostra e da restrição de aplicação em apenas uma Instituição (Umarani, 2020).

O estudo conduzido por Xie e Xie (2019) analisou a existência de relação e da influência entre busca de ajuda, autoeficácia acadêmica e gênero. A pesquisa envolveu a participação de 559 estudantes de graduação chineses, sendo 300 homens e 259 mulheres, compreendendo 171 do curso de Artes, 235 do curso de Ciências e 153 do curso de Engenharia, com idade entre 19 e 26 anos. O estudo foi realizado através da aplicação de uma bateria de escalas, composta por uma Escala de Autoeficácia Acadêmica, uma Escala de Comprometimento Profissional e uma Escala de Busca de Ajuda Acadêmica de Graduação. O estudo analisou duas temáticas: o impacto direto da autoeficácia no comportamento de busca de ajuda acadêmica instrumental e executiva, além de avaliar e o grau em que as variáveis que medem o comprometimento profissional mediam as relações entre autoeficácia acadêmica e as três variáveis dos comportamentos de procura de ajuda acadêmica. Os resultados revelaram que a autoeficácia acadêmica possui influência direta sobre a busca de ajuda instrumental, executiva e na evitação de busca de ajuda. Em relação à questão do gênero, os resultados indicaram que a autoeficácia acadêmica e a busca de ajuda acadêmica entre as participantes do gênero feminino possuem uma relação negativa, enquanto a autoeficácia acadêmica não apresentou relações com a busca de ajuda dos participantes do gênero masculino.

O estudo também encontrou que os homens possuem maior tendência à busca de ajuda mal-adaptativa, enquanto a evitação de busca de ajuda acadêmica entre as mulheres também apresentou uma associação negativa em relação à autoeficácia acadêmica, enquanto o mesmo quesito não apresentou relação significativa para os homens. Em relação ao comprometimento profissional, que

também foi objeto de estudo nesta pesquisa, houve uma relação significativa entre busca de ajuda acadêmica instrumental e menor evitação de busca de ajuda em indivíduos com indicadores mais altos de comprometimento profissional. De forma geral, estudantes com alto nível de autoeficácia tendem a buscar mais ajuda acadêmica, considerando tal comportamento como positivo, mas o estudo destaca a necessidade de considerar as diferenças encontradas entre os gêneros como fator de influência na busca de ajuda ou cooperando para sua evitação. E, por meio disso, desenvolver estratégias para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos. Outra recomendação sugerida pelos autores é referente a necessidade de mais estudos que incluam outros métodos de avaliação, considerando que o artigo utilizou apenas instrumentos de autorrelato, além de analisar dados de uma universidade chinesa (Xie; Xie, 2019).

Os autores Chowdhury e Halder (2019) realizaram uma revisão sistemática sobre os facilitadores motivacionais e as barreiras na busca de ajuda acadêmica adaptativa (ou instrumental), analisando 31 estudos quantitativos e qualitativos, considerando as publicações feitas entre os anos de 2000 a 2017. Os artigos foram classificados por autor, local de publicação, objetivo do estudo, natureza da amostra, tipo de pesquisa e ferramentas utilizadas no estudo. A busca inicial encontrou 325 artigos, mas após triagem detalhada, apenas 31 atendiam os critérios estabelecidos e foram listados. Os parâmetros para inclusão dos artigos na revisão foram: artigos da área educacional disponíveis no idioma inglês, desde que fizessem parte de artigos de com números de ISSN, provenientes tanto de publicações de artigos e resumos de congressos como dissertações e teses de doutorado, tendo como foco o comportamento de busca de ajuda adaptativos e mal-adaptativos. O estudo foi conduzido através de duas questões centrais norteadoras: “Que fatores motivacionais auxiliam a adoção do comportamento adaptativo de busca de ajuda acadêmica entre os alunos?” e “Quais são as barreiras motivacionais que impedem o desenvolvimento de um comportamento apropriado de busca de ajuda acadêmica? Após análise, a revisão apontou que a busca adaptativa de ajuda acadêmica pode ser encontrada em todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Também foram identificados que alguns fatores podem atuar tanto como facilitadores quanto como barreiras do comportamento adaptativo de busca de ajuda, sendo eles: autopercepção, desempenho acadêmico, atitudes do professor, atitudes e crenças

de estudantes, orientação para objetivos e relacionamentos sociais e interpessoais. Finalmente, a revisão revelou que um comportamento positivo em relação à busca de ajuda influencia positivamente na adoção de estilos adaptativos de busca de ajuda adaptativa (Chowdhury; Halder, 2019).

Outro trabalho encontrado na revisão de literatura foi o estudo conduzido por Bimerew e Arendse (2024) com 130 estudantes do primeiro ano do curso de Enfermagem na província de Western Cape, na África do Sul. É necessário destacar que estes estudantes são, em sua maioria, oriundos de zonas rurais e registram dificuldades de adaptação acadêmica, linguística e cultural. O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário de autorrelato, com escala de avaliação do tipo *Likert*, analisou o comportamento de busca de ajuda e as barreiras encontradas pelos estudantes para pedir auxílio. A metodologia utilizada foi um estudo descritivo transversal, com os dados obtidos através do preenchimento de um questionário autoaplicável, analisado pelo *Statistical Packages for Social Sciences (SPSS)*.

Em relação às fontes de busca de ajuda acadêmica, os resultados apontaram que a busca de ajuda informal é a mais utilizada, sendo que dos 130 estudantes, mais de 77,7% usaram livros e outros materiais didáticos como fonte de ajuda, enquanto 50% dos alunos relatam que procuram ajuda dos professores, enquanto 24,8% destacaram que utilizam o Youtube como fonte de ajuda acadêmica. Em relação às ameaças encontradas pelos estudantes, os resultados dessa pesquisa apontaram o idioma como um fator que pode prejudicar a busca de ajuda, pois 35,69% dos estudantes têm como idioma materno a língua xhosa, enquanto 19,56% têm como língua materna o africâner. As análises mostraram que os estudantes cuja língua nativa é o inglês procuram mais ajuda acadêmica do que os que falam africâner ou xhosa. Outro resultado encontrado foi que os estudantes não consideram o comportamento de busca de ajuda como uma ameaça à autoestima.

Apesar do foco do estudo ser direcionado ao estudante do ensino superior, a busca de ajuda acadêmica é objeto de estudo em todos os níveis de educação, desde o ensino infantil até a graduação (Chowdhury; Halder, 2019) e pode ser positivamente relacionada com a retenção acadêmica e o desempenho acadêmico (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021) sendo impactado diretamente pela autoeficácia do estudante (Xie; Xie, 2019). Além dessas questões, alguns estudos destacaram que os estudantes recorrem aos seus colegas como principal fonte de busca de ajuda acadêmica (Almaghaslah; Alsayari, 2022; Umarani, 2020).

Em síntese, a revisão da literatura trouxe o estudo conduzido por Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas (2021) que realizaram uma revisão sistemática de literatura acerca do construto busca de ajuda em contexto acadêmico, feita com adolescentes e estudantes universitários, considerando os estudos publicados entre 2010 a 2020. A revisão reforçou a importância do tema para o sucesso e a retenção acadêmica, apesar de encontrar divergências nos resultados quanto ao impacto das variáveis sociodemográficas como sexo, etnia e idade nos artigos revisados (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021), sugerindo que mais estudos sejam realizados, ampliando assim a amostra e análises. Os autores Li *et al.* (2023) também realizaram uma revisão sistemática, explorando o suporte acadêmico oferecido a estudantes universitários entre 2012 e 2022. Também trouxeram reflexões sobre as possibilidades de métodos, recursos disponíveis e motivos pelos quais muitos alunos evitam buscar ajuda quando necessário (Li *et al.*, 2023). Já Almaghaslah e Alsayari (2022) avaliaram o comportamento de busca de ajuda acadêmica entre estudantes do quinto ano de Farmácia em uma universidade pública na Arábia Saudita, destacando o papel frequente dos colegas como fonte de ajuda acadêmica (Almaghaslah; Alsayari, 2022). O estudo realizado por Umarani (2020) investigou a atitude em relação ao comportamento de busca de ajuda em estudantes de graduação em Enfermagem na Índia, e destacou uma atitude predominantemente positiva em relação à busca de ajuda entre os participantes (Umarani, 2020). Os autores Xie e Xie (2019) analisaram a relação entre a busca de ajuda, a autoeficácia acadêmica e o gênero entre estudantes de graduação na China, concluindo que a autoeficácia acadêmica influencia diretamente a busca de ajuda acadêmica instrumental e executiva (Xie; Xie, 2019), além de ressaltar a importância de considerar as diferenças de gênero nas análises, pois as mesmas influenciam significativamente tanto a busca por ajuda quanto a evitação dessa prática. Já a revisão sistemática conduzida por Chowdhury e Halder (2019) analisou os facilitadores e as barreiras na busca de ajuda acadêmica adaptativa, e pontuaram a auto percepção e os relacionamentos sociais como influenciadores do comportamento adaptativo (Chowdhury; Halder, 2019). Por fim, Bimerew e Arendse (2024) investigaram as barreiras na busca de ajuda acadêmica entre estudantes de primeiro ano de Enfermagem na África do Sul. Descreveram o uso de recursos informais como livros e colegas como fonte de busca de ajuda acadêmica (Bimerew; Arendse, 2024).

No que diz respeito às bases de dados consultadas e a ausência de artigos nacionais sobre a busca de ajuda acadêmica, especificamente no ensino superior, depreende-se a importância de se debruçar sobre o estudo da BAA. Soma-se, ainda, a não identificação de estudos envolvendo universitários matriculados em instituições de ensino militar. Hipotetiza-se que investigações sobre a busca de ajuda de estudantes vinculados a instituições de ensino superior militares de alta seletividade, além de ampliarem o conhecimento sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem poderão contribuir para a proposição de ações e programas de intervenção junto aos estudantes matriculados nestas instituições.

Diante de tais considerações, a seguir, serão apresentados os objetivos deste estudo e o detalhamento da proposta metodológica que direcionou a condução da pesquisa.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

O objetivo do presente estudo é analisar a busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes do ensino superior em uma Instituição militar.

3.2 Objetivos específicos

Caracterizar a busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes de ensino superior junto aos serviços institucionais, aos professores e aos pares;

Descrever a intenção de buscar ajuda acadêmica e a intenção de evitar a busca de ajuda em estudantes matriculados em instituição de ensino superior militar e analisá-las em função de aspectos pessoais e da vivência universitária;

Descrever a busca de ajuda acadêmica formal e informal realizada por estudantes de uma instituição de ensino superior militar e analisá-la em função de aspectos pessoais e da vivência universitária; e

Relacionar a intenção de buscar ajuda e de evitar ajuda acadêmica com a intenção de busca de ajuda formal e informal.

4. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que teve por objetivo o levantamento de dados para a descrição da busca de ajuda acadêmica em estudantes do ensino superior. Foram utilizados questionário e instrumento de autorrelato para a coleta de informações e buscou-se caracterizar as variáveis descritas por meio de análises quantitativas e qualitativas (Gil, 2002).

4.1 Participantes

Participaram da presente investigação 86 estudantes de ensino superior matriculados nos dois anos iniciais dos cursos de Engenharia do ITA. Tais cursos de Engenharia têm duração mínima de cinco anos, sendo os dois primeiros anos compostos pelo curso básico de Engenharia, também conhecido como FUND, e é constituído por um grupo de disciplinas comuns a todos os estudantes. O currículo do ITA reserva para os três anos finais do curso os conteúdos específicos das distintas especialidades: Engenharia Aeronáutica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica-Aeronáutica; Engenharia Civil-Aeronáutica; Engenharia de Computação ou Engenharia Aeroespacial, que são oferecidas pela instituição, na modalidade de curso superior de graduação.

No momento de inscrição para o concurso vestibular, o candidato deve sinalizar, por ordem crescente, cinco dentre as carreiras que são oferecidas pela instituição e que deseja cursar. Assim, as vagas, por especialidade, serão preenchidas conforme a classificação dos candidatos obtida no Exame de Escolaridade, que é a prova escrita do vestibular, obedecendo a ordem de prioridade manifestada na ficha de inscrição e a quantidade de vagas prevista pela Instituição para cada especialidade. Esse formato de escolha de especialidade, realizado durante a inscrição para o concurso vestibular, vigorou até o ano de 2022 e os voluntários do presente estudo estiveram submetidos a tal procedimento de acesso aos cursos específicos. A partir do ano de 2023, o concurso para o vestibular do ITA passou a prever que a escolha da especialidade seja feita pelo estudante no segundo semestre do 2FUND, por meio de solicitação via requerimento para a Pró-reitoria de Graduação. E a seleção dos estudantes para as distintas carreiras ocorre tendo por referência o desempenho acadêmico apresentado no decorrer dos semestres iniciais do curso Fundamental.

Os participantes da presente pesquisa eram todos os alunos do ensino superior, regularmente matriculados no primeiro ano Fundamental (1FUND) ou no segundo ano Fundamental (2FUND) do Curso de Ciências Fundamentais da Graduação em Engenharia no ITA e que ingressaram no ensino superior nos anos de 2021 e 2022. Da amostra do presente estudo, 58 (67,4%) eram alunos considerados ingressantes, ou seja, matriculados no primeiro ano do Curso de Ciências Fundamentais e 28 (32,6%) eram alunos que frequentavam o segundo ano deste ciclo, ou seja, não eram estudantes de primeiro ano. Dos participantes do presente estudo, 8 (9,3%) se identificavam com o gênero feminino e 78 (90,7%) com o gênero masculino. A idade dos participantes variou entre 18 e 31 anos, sendo a média 21,21 e o desvio-padrão de 2,59.

Outro fator relevante é que todos os estudantes que ingressaram no ITA até o ano de 2022 cursaram, obrigatoriamente, o Centro de Preparação da Reserva da Aeronáutica de São José dos Campos (CPORAER-SJ), pois durante o ano inicial, todos estavam militares, mesmo que tenham optado por não seguir a carreira militar. Ao término do primeiro ano, os alunos que decidiram pela carreira de não-optante são declarados Aspirantes a Oficiais da Reserva e deixam a carreira ativa de militar. Na amostra que compõe o presente estudo, 64 (74,4%) alunos são não-optantes à carreira militar, 17 (19,8%) são optantes à carreira militar e 5 (5,8%) são oficiais-alunos, que são estudantes que já se formaram em outra escola militar de nível superior, sendo a Academia da Força Aérea para os alunos da Aeronáutica, a Academia Militar das Agulhas Negras para quem é do Exército ou a Escola Naval para quem é da Marinha Brasileira, e ingressaram no ITA após já terem concluído o ensino superior em algumas dessas instituições militares.

Dos 86 estudantes participantes, apenas 6 (7%) estudantes recebem bolsa auxílio destinada aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Apesar da Instituição utilizar o sistema de cotas para ingresso, tal variável não será considerada no estudo, devido ao número restrito de participantes cotistas, o que poderia levar a identificação de algum participante. Em relação à escolaridade, os voluntários do presente estudo, 38 (44,2%) estudaram em escola privada, 24 (27,9%) em escola privada com bolsa de estudos, 21 (24,4%) em escola pública e 3 (3,4%) cursaram parte do ensino médio em instituições públicas e parte em escolas privadas.

Sobre o grau de instrução dos pais dos participantes, a Tabela 1 apresenta os níveis de escolarização do pai e mãe dos voluntários. Constata-se que 51 (59,3%) dos pais dos estudantes possuem ensino superior concluído e 35 (40,7%) não alcançaram esse nível de ensino, enquanto 61(71,8%) das mães dos participantes possuem ensino superior concluído e 24 (28,2%) não frequentaram esse nível de ensino.

Tabela 1. Escolaridade dos pais

Grau de instrução	Escolaridade do pai		Escolaridade da mãe	
	N	%	N ²	%
Com ensino superior concluído	51	59,3	61	71,8
Sem ensino superior concluído	35	40,7	24	28,2

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os participantes da pesquisa ingressaram na Instituição entre os anos de 2020 e 2022, para cursar Engenharia, em período integral. Na inscrição para o vestibular, os então candidatos selecionam as especialidades dos cursos de Engenharia e, como já apresentado, podem ser: Engenharia Aeronáutica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica-Aeronáutica; Engenharia Civil-Aeronáutica; Engenharia de Computação ou Engenharia Aeroespacial. A seguir, são apresentadas na Tabela 2 as informações fornecidas pelos estudantes sobre a matrícula em curso preferencial e referente à pretensão de continuar no curso e na universidade, conforme escolha de especialidade realizada durante a inscrição no concurso vestibular do ITA, por ordem de preferência de especialidade.

Em relação à intenção de permanência no curso, 55 (63,9%) participantes informaram que desejam permanecer no curso, 18(20,9%) afirmam que não pretendem continuar no curso e 13(15,1%) não sabem se pretendem prosseguir com os estudos. Já sobre a intenção de permanência na universidade, 80 (93%) estudantes afirmam ter intenção de continuar na universidade, enquanto 3 (3,5%) destacam que não pretendem continuar na universidade e 3 (3,5%) relatam não saber se pretendem continuar na universidade.

² Foram considerados dados válidos aqueles respondidos pelos participantes. Com relação à escolaridade da genitora, um participante não respondeu essa pergunta e, portanto, as porcentagens foram calculadas a partir do número de casos válidos.

Ao serem questionados sobre se estão matriculados em especialidade de opção preferencial, 58 (68,2%) afirmam cursam as carreiras de primeira opção, enquanto outros 27 (31,8%) relatam não estar na opção preferencial da carreira. Nesta pergunta, houve abstenção de um participante, que não respondeu a tal questionamento.

Tabela 2. Intenção de permanência no curso e na universidade e matrícula em curso de opção preferencial

Resposta	Pretende continuar no seu curso		Pretende continuar na universidade	
	N	%	N	%
Sim	55	63,9	80	93
Não	18	20,9	3	3,5
Não sei	13	15,2	3	3,5

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

4.2. Instrumentos

A fim de levantar os dados necessários para a presente investigação, foram utilizados dois instrumentos: um Questionário e um instrumento de autorrelato, a *Help-seeking Scale*. A seguir cada um dos instrumentos será apresentado.

O Questionário teve por objetivo o levantamento de informações pessoais que tornassem possível a descrição das características dos estudantes e abrangeu dados sobre o mesmo e sua trajetória acadêmica antecedente e atual, além de questões relacionadas à busca de ajuda acadêmica dos distintos serviços/pessoas envolvidos na vida acadêmica dos estudantes do ITA. Foi utilizado um questionário do tipo misto, composto por 20 questões, incluindo nove perguntas abertas cuja resposta deveria ser completada pelos participantes e 11 perguntas fechadas, nas quais os estudantes deveriam escolher e assinalar uma das opções de respostas. Uma cópia do instrumento encontra-se no item Anexo.

Para avaliar a busca de ajuda, foi utilizada a *Help-seeking Scale*, construída por Gonida *et al.* (2019) e composta por 25 afirmações a respeito da percepção de seu comportamento do estudante de buscar ajuda, que devem ser respondidas

tendo como referência o formato tipo Likert, que varia entre 1 totalmente em desacordo (*strongly disagree*) ou 1 nada verdadeiro para mim (*not at all true for me*) a 5 totalmente de acordo (*strongly agree*) ou 5 totalmente verdadeiro para mim (*very true for me*). A escala é composta por três afirmações sobre intenção geral de procurar ajuda, cinco afirmações sobre intenção geral de evitar a ajuda necessária, três afirmações sobre os benefícios percebidos da busca de ajuda, quatro afirmações sobre as ameaças percebidas pela busca de ajuda, três afirmações sobre busca de ajuda instrumental, três afirmações sobre busca de ajuda executiva, duas afirmações sobre busca de ajuda formal (professores) e duas afirmações sobre busca de ajuda informal (outros estudantes).

Essa escala foi construída para adolescentes gregos com altas habilidades acadêmicas e que frequentavam entre o sétimo e o décimo anos de escolarização. O estudo inicial do instrumento foi realizado utilizando-se apenas cinco subescalas: intenção de buscar ajuda, intenção de evitar a busca de ajuda, benefícios percebidos da busca de ajuda, ameaças percebidas sobre a busca de ajuda e procura por suporte de natureza instrumental. E a análise fatorial confirmatória demonstrou um bom ajuste dos dados a tal estrutura de cinco fatores (Gonida *et al.*, 2019).

Antecedendo a realização da presente foi realizada a tradução de todos os itens da escala por duas pesquisadoras com domínio no idioma e no referencial teórico. Posteriormente, foram analisadas duas traduções e propostas uma nova versão em português dos itens. Essa versão da escala foi apreciada por estudantes do ensino superior que, por meio de grupo focal, analisaram a adequação dos itens, a compreensão e a clareza dos mesmos. Após a realização deste grupo focal, foi construída a versão final do instrumento, composta por 25 itens.

Para o presente estudo, com vistas ao atendimento aos objetivos anteriormente propostos e considerando o limite no tamanho da amostra, constituída por 86 participantes, foram analisadas quatro subescalas: intenção de buscar ajuda, intenção de evitar a busca de ajuda, procura de ajuda formal e busca de ajuda informal.

A Análise Fatorial Exploratória foi realizada por meio do programa JASP e, nesta etapa inicial, foram trabalhados os oito itens referentes à intenção de buscar e de evitar a busca de ajuda. Utilizando-se da rotação oblíqua Promax, identificou-se que a solução em dois fatores explicou 55,2% da variância, sendo o primeiro fator

responsável pela explicação de 29,5% da variância e o segundo por 25,7% da variação. Com relação ao primeiro fator, intenção de busca ajuda, as cargas fatoriais dos itens junto ao fator variaram de 0,63 a 0,99, com alfa de Cronbach de 0,86. As cargas fatoriais dos cinco itens que carregaram no segundo fator variaram de 0,46 a 0,70, com alfa de Cronbach de 0,74.

Os quatro itens referentes à busca de ajuda formal e informal foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória, também com rotação oblíqua Promax. Identificou-se que a solução em dois fatores explicou 85,7% da variância, sendo o primeiro fator, busca de ajuda formal, responsável por 45% da variância e as cargas fatoriais dos itens situaram-se entre 0,92 e 0,96, com coeficiente de consistência interna de 0,90. Já o segundo fator, busca de ajuda informal, respondeu por 40,7% da variância, com as cargas fatoriais localizadas entre 0,91 e 0,90, com alfa de Cronbach de 0,75.

4.3 Procedimentos

Para iniciar o estudo, após anuência da Pró-Reitoria de Graduação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Unicamp (CAAE 60789722.0.0000.8142) os voluntários receberam um convite para participação na pesquisa, por meio presencial, e realizado em sala de aula, após a concordância do docente responsável pela disciplina. O convite para participar do estudo foi dirigido a todos os alunos e alunas matriculados(as) nos dois anos iniciais do curso de Engenharia (1FUND e 2FUND). Considerando que alguns estudantes poderiam não estar em sala de aula, com a anuência da instituição, foi encaminhada uma mensagem por e-mail a todas as pessoas aprovadas no concurso do vestibular nos anos de 2021 e 2022, considerando todas as chamadas realizadas pelo Setor de Vestibular, e que estavam matriculadas na instituição. Nesta mensagem havia um convite para a participação no estudo.

O convite aos voluntários ocorreu entre o início da décima e da décima quinta semana do segundo semestre de 2022. Nas duas modalidades de convite para a participação no estudo: presencialmente ou pelo envio de e-mail foi apresentado ao voluntário um *link*, disponibilizado por meio de um QRCode. Os voluntários, pelo acesso por meio de seu equipamento eletrônico: celular, notebook ou computador,

conectado à internet, faziam a leitura do *link* ou do QRCode e eram direcionados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado no *Google Forms* e vinculado à conta de e-mail institucional da pesquisadora responsável e da qual só a mesma tem acesso. Na ocasião, foi explicado aos estudantes o objetivo do estudo e todos foram convidados a participarem do estudo e esclarecidos de que a anuência ocorreria por meio do consentimento voluntário e esclarecido.

Assim, no final do TCLE havia um campo denominado “Consentimento Pós Informação”, no qual estava escrito: “Li, compreendi e decidi, livre e voluntariamente: () Participar do Estudo () Não participar do estudo”. Se o estudante não concordasse em participar da pesquisa havia orientação de fechar a aba de apresentação do Termo. Quando o estudante concordava em participar do estudo, era disponibilizado um *link* de um *Drive* no qual o TCLE poderia ser baixado e impresso, a fim de eventual consulta e contato com a pesquisadora ou o Comitê de Ética em Pesquisa. Houve ainda uma mensagem que incentivava o estudante a fazer *download* do TCLE. Após a concordância em participar do estudo, ocorreu a apresentação do Questionário e da escala de autorrelato: *Help-seeking Scale*.

Reafirma-se que todos os voluntários foram convidados a se envolverem com o estudo, com a ciência de que a participação no mesmo dependia do seu consentimento. Compuseram a amostra os voluntários que aceitaram e forneceram o consentimento para a participação no estudo. Como forma de garantir o anonimato, todos os participantes foram identificados por um código.

As respostas dos voluntários ao questionário e aos instrumentos foram transcritas pela pesquisadora responsável em um Banco de Dados criado no *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, versão 17). Foi atribuído um código para cada participante, a fim de impossibilitar qualquer identificação do mesmo. A planilha gerada foi utilizada para a análise dos dados, sendo de acesso exclusivo dos pesquisadores deste estudo, mantendo-as armazenadas em um *pen drive* por um período de cinco anos após a finalização do estudo. Já os formulários digitais de respostas dos participantes foram armazenados no Drive Institucional da pesquisadora, vinculado a sua conta gmail institucional, e foram deletados após a digitação e conferência dos dados.

Com relação aos dados quantitativos, obtidos por meio do questionário de caracterização e do instrumento de autorrelato, os mesmos foram transcritos em uma planilha no SPSS. Com relação ao *Help-Seeking Scale*, inicialmente, foi

realizado um estudo das propriedades psicométricas da Escala de busca de ajuda, envolvendo as evidências de validade e os índices de consistência interna, realizados pelo *software* estatístico JASP e SPSS, anteriormente descritos. Na sequência houve uma análise descritiva dos dados a fim de verificar o atendimento aos princípios da normalidade e da homocedasticidade dos dados. Uma vez que houve a violação de tais princípios, as análises foram realizadas por meio de testes não paramétricos, utilizando-se o pacote estatístico SPSS.

As análises das diferenças entre os níveis de intenção de buscar ajuda, intenção de evitar a busca de ajuda acadêmica, intenção de buscar de ajuda formal e de procurar o suporte informal em função dos aspectos pessoais dos estudantes e de características da vivência no ensino superior foram realizadas por meio dos testes *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. As relações entre os níveis de intenção de buscar ajuda e de evitá-la com a busca de ajuda formal e informal foram conduzidas pela Correlação de *Spearman*. Para o estudo da força das relações foram considerados os valores: positivos ou negativos. E àqueles localizados entre 0,10 e 0,30 foram descritos como correlações fracas, os situados entre 0,40 e 0,60 indicam correlações moderadas e os superiores da 0,70 sugerem relações fortes (Dancey; Reidy, 2019). Em todas as análises, foi adotado o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Sobre o questionário, as respostas às questões objetivas foram quantificadas em termos da frequência das opções assinaladas pelos respondentes. Já o estudo das respostas dos participantes às questões abertas foi conduzido por meio de Análise de Conteúdo. Para tanto, inicialmente foi realizada uma organização de todas as respostas, seguida por uma leitura flutuante dos dados. Na sequência, houve a identificação das unidades de análise, posterior isolamento das mesmas e a classificação a partir de categorias que emergiram dos próprios dados.

5. RESULTADOS

A descrição dos resultados visa atender aos objetivos específicos do estudo. Para tanto, inicialmente, apresentar-se-á a caracterização da busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes do ITA junto aos serviços institucionais, aos professores e aos pares. Na sequência, haverá a descrição da intenção de estudantes de buscar ajuda acadêmica e de evitá-la, sendo as mesmas analisadas em função de características pessoais dos voluntários e de aspectos da vivência universitária. Também foram analisadas a intenção de buscar ajuda acadêmica formal e a procurar pelo suporte informal, tendo por referências características dos estudantes e aspectos da vivência no ensino superior. Para finalizar esta etapa são apresentadas as correlações entre a intenção de buscar ajuda, de evitar ajuda, de buscar ajuda por suporte meio de formal e informal.

5.1 A busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes ensino superior

Como anteriormente descrito, as informações sobre a busca de ajuda acadêmica solicitada pelos estudantes do ensino superior junto aos serviços institucionais, aos professores e aos pares foram inicialmente obtidas por meio de questões presentes no questionário de caracterização. Este instrumento solicitava aos estudantes para informarem se buscavam ou não a ajuda de distintos agentes e, em caso afirmativo, foi pedido aos mesmos que descrevessem qual a ajuda solicitada. A seguir, detalhar a ajuda requerida aos agentes institucionais, com destaque ao Serviço de Apoio ao estudante, aos Professores Conselheiros, aos Representantes de turma, aos Colegas, ao Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD), que é o órgão representativo dos alunos de graduação do ITA ou em algum outro órgão que não tenha sido citado anteriormente, além do suporte pedido aos docentes que ministram disciplinas aos estudantes.

No que diz respeito ao suporte solicitado à Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), órgão institucional responsável pelos serviços de apoio ao estudante, da amostra que compôs o presente estudo, 81 (94,2%) estudantes nunca procuraram auxílio da DAE para as questões acadêmicas, enquanto outros 5 (5,8%) participantes já buscaram o suporte deste setor institucional. No que diz respeito à natureza da ajuda solicitada à DAE, as respostas dos estudantes foram agrupadas em duas categorias. A primeira compreende a busca por auxílio para questões

relacionadas à autorregulação da aprendizagem, com destaque para o suporte com as estratégias para estudo e com a elaboração de planos de ações para melhorar o rendimento acadêmico. Na segunda categoria está descrito o suporte solicitado ao DAE para a resolução de questões burocráticas relacionadas à vivência acadêmica, tais como a reposição de provas ou atividades avaliativas perdidas. Na Tabela 4 está apresentada a natureza do suporte solicitado pelos estudantes à DAE.

Tabela 4. Tipo de busca de ajuda solicitada pelo estudante na DAE

Tipo de ajuda	N	%
Autorregulação da aprendizagem	4	80
Suporte às questões burocráticas	1	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Sobre o suporte acadêmico solicitado ao(à) Professor(a) Conselheiro(a), que é o profissional que atua como orientador do aluno, 84 (97,7%) estudantes responderam que não solicitaram ajuda para questões acadêmicas e apenas 2 (2,3%) estudantes descreveram que já pediram tal ajuda. Sobre o tipo de suporte buscado junto ao(à) Professor(a) Conselheiro(a), o mesmo referiu-se ao apoio para lidar com as questões burocráticas da vida acadêmica, tais como negociações de prazos para entrega de trabalhos ou realização de provas.

Já com relação à ajuda buscada junto aos pares que são Representantes de Turma, dos voluntários que participaram deste estudo, 48 (55,8%) descreveram a busca pelo auxílio dos Representantes e 38 (44,2%) informaram que nunca procuraram o suporte de tais colegas. Sobre a natureza do auxílio solicitado aos Representantes, da análise das respostas dos participantes emergiram duas categorias de auxílio, descritas na Tabela 5. Da diversidade de respostas emitidas pelos participantes, 52 (89,6%) constituíram a primeira categoria que diz respeito à busca pelo auxílio com Questões burocráticas relacionadas à vida acadêmica, incluindo pedidos para a mudança nos prazos para entrega dos trabalhos e no formato da atividade avaliação, autorização para a consulta de material durante atividade avaliativa, na revisão do conceito obtido em avaliação ou solicitação de pontos extras. A segunda categoria trouxe as solicitações feitas aos Representantes de Turma referentes ao Apoio ao processo de aprendizado, no sentido de facilitar o entendimento do conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula, além de

procura para auxílio na obtenção de material relativo ao conteúdo ministrado em sala, incluindo o acesso à tradução de materiais que não estavam disponíveis no idioma português e/ou inglês, com registro de 6 (10,4%) ocorrências de menção a tais categorias de respostas.

Tabela 5. Tipo de busca de ajuda solicitada pelo estudante ao Representante de Turma

Tipo de ajuda	Frequência	%
Suporte às questões burocráticas	52	89,6
Apoio com o processo de aprendizado	6	10,42

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Considerando a relevância do Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD) no dia a dia dos estudantes, foi questionado aos participantes se já haviam solicitado alguma ajuda para realização e entrega de atividades acadêmicas a alguma Diretoria e/ou Iniciativa do CASD, ao que 81 (94,1%) participantes informaram que nunca buscaram apoio do Centro Acadêmico, enquanto 5 (5,8%) estudantes responderam afirmativamente. A análise de conteúdo das cinco respostas possibilitou agrupá-las nas mesmas categorias apresentadas anteriormente. Assim, o conteúdo da ajuda solicitada esteve vinculado ao suporte com as questões burocráticas, que envolvem a procura de informações sobre revisão de provas e sobre as mudanças de prazos para a realização das provas, exames e trabalhos. Essa categoria correspondeu a 4 (80%) menções dos estudantes relacionadas à ajuda solicitada. Também foram requeridos auxílios para o processo de aprendizado, com destaque ao esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo acadêmico, que representou 1 (20%) resposta referente às solicitações feitas ao Centro Acadêmico.

Com relação à busca de ajuda para as demandas acadêmicas solicitadas a algum(a) colega, 83 (96,5%) dos estudantes responderam que buscaram algum tipo de apoio ou ajuda de seus colegas e outros 3 (3,5%) responderam que nunca solicitaram tal auxílio. A Tabela 6 apresenta os tipos de busca de ajuda requeridas aos colegas, destacando que um mesmo estudante pode solicitar mais de um tipo de ajuda. A análise das respostas dos participantes levou ao agrupamento dos dados em duas categorias. A primeira refere-se ao apoio junto ao processo de aprendizado e nesta categoria estão descritos o auxílio

para realização de lista de exercícios, trabalhos, atividades de laboratórios, a explicação de conteúdo acadêmico e a ajuda para revisar o conteúdo acadêmico para realização das provas, e que representaram 88 (98,8%) das respostas. A segunda categoria que emergiu dos dados diz respeito ao suporte junto às Questões burocráticas, com destaque para a procura do colega para auxiliar na escrita de um requerimento endereçado à Instituição solicitando uma nova correção da prova, e que teve 1 (1,1%) resposta.

Tabela 6. Tipo de busca de ajuda solicitada pelo estudante ao Colega

Tipo de ajuda	Frequência	%
Apoio com o processo de aprendizado	88	98,8
Suporte às questões burocráticas	1	1,1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No que diz respeito à busca de ajuda solicitada pelo estudante ao (a) Professor (a), 59 (68,6%) alunos informaram que buscaram algum tipo de ajuda ou apoio, enquanto 27(31,4%) relataram não ter buscado ajuda com o Professor (a). A Tabela 7 apresenta quais os tipos de ajuda solicitados e a frequência de cada item, sendo que a análise das respostas possibilitou o agrupamento em duas categorias, a saber: apoio com o processo de aprendizado, que esteve presente em 58 (79,5%) respostas, envolvendo ajuda para realização e entrega de atividades acadêmicas (prova, trabalho, lista de exercícios, atividades laboratoriais); e suporte com questões burocráticas presentes no cotidiano acadêmico dos estudantes do ITA e que englobam alteração ou adiamento de data de avaliação e/ou entrega de exames, nova correção de trabalhos e apoio para aquisição de equipamentos e materiais, e que recebeu 15 (20,5%) de menções pelos estudantes. Vale ressaltar que um mesmo estudante pode ter relatado a busca pela ajuda dos pares que envolveram as duas categorias.

Tabela 7. Tipo de busca de ajuda solicitada pelo estudante ao Professor(a)

Resposta	Frequência	%
Apoio com o processo de aprendizado	58	79,5
Suporte às questões burocráticas	15	20,5

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Considerando a dispersão das respostas dos estudantes do ITA sobre a busca de ajuda por parte do professor, foi possível prosseguir com análises mais específicas sobre o papel do suporte dos docentes para a intenção de continuar no curso, descrita por Tinto (1997) como uma variável preditora da decisão do estudante de evadir. Pelas informações apresentadas na Tabela 8, constata-se que 52 (74,3%) dos estudantes pretendiam continuar no curso e 18 (25,7%) não tinham essa intenção. Vale ressaltar que ao responderem essa pergunta, foi dada aos participantes a opção de assinalar que não sabiam se gostariam de continuar ou não no curso, sendo que as análises descritas a seguir foram realizadas com um recorte dos dados, ou seja, referentes aos estudantes que já tinha certeza do interesse em continuar ou não no curso.

Tabela 8. Busca de ajuda de Professores em função da intenção de continuar no curso

Busca de ajuda com Professor (a)	Intenção de continuar no curso			
	Sim	%	Não	%
Não busca ajuda	16	30,8	10	55,6
Busca ajuda de professor com foco na aprendizagem	28	53,8	3	16,7
Busca ajuda de professor para resolver questões burocráticas	8	15,4	5	27,8
Total	52	100	18	100

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Quando se analisam as respostas dos 52 estudantes que pretendem continuar no curso, 28 (53,8%) buscaram o suporte dos docentes com foco nas questões vinculadas ao processo de aprendizagem, 16 (30,8%) não buscaram ajuda do docente e 8 (15,4%) utilizaram o suporte do professor para a resolução de questões burocráticas sobre o seu processo de aprendizagem. Já com relação aos estudantes que não pretendiam continuar no curso, 10 (55,6%) não procuraram ajuda, 3 (16,75%) buscaram com a finalidade de auxiliá-los na aprendizagem e 5 (27,8%) procuraram o docente para resolver questões burocráticas, como data e entrega de atividades/trabalho. A análise das diferenças das frequências dos motivos de busca de ajuda em função da intenção de permanecer no curso foi estatisticamente significativa ($\chi^2 = 7,49$, $p = 0,024$). Isso significa que, na amostra investigada, dentre os estudantes que pretendem continuar no curso, a maioria

busca auxílio para lidar com as questões de aprendizagem. Por sua vez, mais da metade dos estudantes que pretendem abandonar o curso não buscam ajuda dos docentes. Na sequência terá continuidade a descrição dos resultados por meio da análise da intenção de buscar ajuda e de evitar a procura por auxílio em função de características pessoais dos estudantes.

5.2 As intenções de buscar ajuda e evitar a busca de ajuda em função de características pessoais dos estudantes.

Na amostra investigada, os níveis de intenção de busca de ajuda foram elevados e situados acima do coeficiente médio da escala ($M = 4,30$). Isso significa que os estudantes participantes deste estudo tiveram uma intenção elevada de buscar ajuda acadêmica, conforme descrito na Tabela 9.

Tabela 9. Estatística descritiva da intenção geral de buscar e intenção geral de evitar ajuda

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Intenção geral de buscar ajuda	86	4,3	0,83	4,66	1,67	5
Intenção geral de evitar ajuda	86	1,8	0,68	1,6	1	4,2

Nota. *M*, *DP*, *Md*, *Min* e *Max* representam, respectivamente, média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A partir das informações descritas na Tabela 9, no que diz respeito à evitação da busca de ajuda, constatou-se que a média foi mais baixa, o que sugere uma menor tendência, neste grupo de estudantes, de evitar a busca de ajuda ($M = 1,8$).

A Tabela 10 apresenta as análises estatísticas descritivas das intenções de buscar ajuda e de evitar a procura de ajuda em função de características pessoais dos estudantes. Com relação ao gênero, devido ao número reduzido de participantes que se descreviam como mulheres, houve uma seleção aleatória de 30% da amostra de estudantes do gênero masculino, a fim de proceder com o estudo da intenção de buscar ajuda e do interesse em evitar a procura por auxílio em situações nas quais há necessidade, em função do gênero, mantendo-se um equilíbrio no tamanho das amostras. No que diz respeito ao interesse pela procura

do auxílio, os estudantes do gênero masculino apresentaram níveis um pouco mais baixos de intenção de buscar ajuda ($Md = 4,5$), quando comparados às estudantes do gênero feminino ($Md = 5,0$), porém essas diferenças não são estatisticamente significantes ($U = 99,500$; $z = -0,773$; $p = 0,440$). Contudo, no que diz respeito à intenção de evitar a busca de ajuda, as estudantes do gênero feminino descreveram níveis mais elevados ($M=1,7$) do que os do gênero masculino ($M=1,6$), e as diferenças observadas não foram estatisticamente significantes ($U = 87,000$; $z = -1,193$; $p = 0,233$).

Tabela 10. Estatística descritiva das intenções de buscas de ajuda e de evitar de ajuda de estudantes em função do gênero, natureza da escola onde cursou o ensino médio e escolaridade dos pais

	N	Intenção de buscar ajuda			Intenção de evitar ajuda		
		M	DP	Md	M	DP	Md
Gênero							
Masculino	30	4,27	0,77	4,50	1,84	0,89	1,60
Feminino	8	4,50	0,75	5,00	1,90	0,42	1,70
Escola onde cursou o Ensino Médio							
Privada	38	4,31	0,75	4,33	1,73	0,72	1,6
Privada com bolsa de estudos	24	4,38	0,83	4,83	1,62	0,45	1,60
Pública	21	4,12	1,02	4,66	2,13	0,78	2,00
Escolaridade do pai							
Concluiu o Ensino Superior	51	4,30	0,86	4,66	1,79	0,70	1,60
Não concluiu o Ensino Superior	35	4,30	0,80	4,33	1,80	0,67	1,60
Escolaridade da mãe							
Concluiu o Ensino Superior	61	4,33	0,75	4,66	1,74	0,65	1,60
Não concluiu o Ensino Superior	24	4,33	0,89	4,83	1,88	0,72	1,60

Nota. M, DP, Md, Min e Max representam, respectivamente, média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Em relação à natureza administrativa da instituição na qual os estudantes frequentaram o ensino médio, os resultados do presente estudo foram trabalhados com três agrupamentos: estudantes que frequentaram instituições privadas; que cursaram escolas de nível médio privadas com bolsa, ou seja, com isenção total ou parcial do pagamento da mensalidade; e alunos que cursaram escolas públicas. Quando analisada a intenção de buscar ajuda em estudantes do ensino superior

que frequentam uma instituição militar, é possível verificar níveis mais elevados para os estudantes que realizaram o ensino médio em instituições privadas com isenção parcial ou total no pagamento das mensalidades, sendo descritos como estudantes bolsistas (Md = 4,83), quando comparados aos pares que cursaram as instituições privadas com o pagamento integral das mensalidades (Md = 4,33) e os estudantes que frequentaram as instituições públicas (Md = 4,67), que no Brasil são gratuitas e isentam os estudantes do pagamento de taxas. Porém, o resultado do teste de Kruskal-Wallis demonstra que tais diferenças não são estatisticamente significantes ($\chi^2 = 1,12$; $p = 0,572$).

Sobre a intenção de evitar a busca de ajuda, os estudantes que eram egressos de instituições de ensino médio públicas reportaram níveis mais elevados de evitar a procura por auxílio (Md = 2,00), quando comparados aos colegas que frequentaram instituições privadas (Md = 1,60) e àqueles que cursaram o ensino médio em escolas privadas, mas na condição de bolsistas (Md = 1,60), sendo tais diferenças estatisticamente significantes ($\chi^2 = 6,48$, $p = 0,039$). Uma análise mais pontual, realizada por meio de teste *post-hoc*, identificou a existência de diferenças entre os níveis de intenção de evitar a busca de ajuda entre estudantes que frequentaram as instituições privadas com bolsa, ou seja, com a isenção total ou parcial do pagamento das mensalidades, quando comparados aos pares que cursaram as escolas públicas ($\chi^2 = -15,75$, $p = 0,028$), e entre os que cursaram instituições privadas e os colegas que frequentaram escolas públicas ($\chi^2 = -15,12$, $p = 0,02$), sendo que em ambos os casos as diferenças foram estatisticamente significantes. Em síntese, alunos que são egressos de escola pública demonstraram uma tendência maior a evitarem a busca de ajuda quando comparados aos pares que cursaram as escolas privadas e aqueles que cursaram as escolas privadas com bolsas.

Também foi investigada a intenção de buscar ajuda em função da escolaridade dos pais, sendo que os universitários cujos genitores têm ensino superior completo (Md= 4,6) demonstraram índices um pouco maiores de interesse pela busca de ajuda comparado a aqueles cujos pais que não têm ensino superior completo (Md = 4,3), porém as diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 876,500$; $z = -0,146$; $p = 0,884$). Sobre a intenção de evitar ajuda, os estudantes cujos pais possuem ensino superior completo (Md = 1,6) registram índices semelhantes aos pares cujos pais não possuem ensino superior completo

(Md = 1,6), ausentes de diferenças estatisticamente significantes ($U = 879,000$; $z = -0,120$; $p = 0,905$).

A busca de ajuda em decorrência da escolaridade da mãe também foi um fator investigado, considerando que em relação à intenção geral de buscar ajuda, os universitários cujas mães têm ensino superior completo (Md = 4,6) apresentaram níveis um pouco mais baixos comparado com aqueles cujas genitoras não concluíram o ensino superior (Md = 4,8), sendo que tais dessemelhanças não foram estatisticamente significantes ($U = 687,000$; $z = -0,457$; $p = 0,648$). No que diz respeito à intenção de evitar ajuda, os estudantes cujas mães possuem ensino superior completo (Md = 1,6) evidenciaram índices semelhantes aos estudantes cujas mães não frequentaram o ensino superior (Md = 1,6), mas não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos, no que diz respeito à evitação de busca de ajuda ($U = 513,000$; $z = -0,645$; $p = 0,519$).

Ainda no quesito busca de ajuda em função das características pessoais dos estudantes, foi investigada também a busca ou evitação de ajuda em relação à idade dos estudantes, que no presente estudo variou entre 18 e 31 anos ($N = 86$; $M = 21,2$; $DP = 2,5$). No que diz respeito à intenção geral de buscar ajuda, não houve correlações estatisticamente significantes ($r = -0,043$; $p = 0,691$) com a idade. Sobre a intenção geral de evitar ajuda, também não foram encontradas relações com significância estatística com a idade ($r = -0,012$; $p = 0,913$).

Considerando o indicador de intenção de busca de ajuda e evitação de busca de ajuda, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes em decorrência das características pessoais dos estudantes, visto que os resultados apontaram que a intenção de evitar ajuda é ligeiramente maior em egressos de instituições de ensino médio públicas do que em estudantes que cursaram ensino médio com bolsa ou em instituições de ensino particulares. Na sequência são apresentadas as análises descritivas e inferenciais das intenções de buscar e evitar a ajuda, a partir de características da vivência no ensino superior.

5.3 As intenções de buscar e evitar ajuda em função de características da vivência no ensino superior

Apesar de os participantes deste estudo serem todos estudantes universitários, é necessário destacar que as experiências vividas pelos indivíduos neste nível de ensino não são uniformes. Por isso, na sequência serão analisadas as diferenças na busca e na evitação de ajuda, em função de características da experiência vivida pelos estudantes, com destaque para a opção ou não pela carreira militar, ser aluno(a) ingressante ou não no ensino superior e da intenção de continuar ou não no curso. Os resultados das análises descritivas estão descritos na Tabela 11.

Tabela 11. Estatística descritiva da intenção geral de buscar ajuda e da intenção de evitar ajuda em função da opção pela carreira militar, da situação acadêmica (ingressante ou aluno do segundo ano) e do interesse em continuar no curso

	N	Intenção geral de buscar ajuda			Intenção geral de evitar ajuda		
		M	DP	Md	M	DP	Md
Optante a carreira militar							
Não	64	4,35	0,74	4,66	1,82	0,69	1,70
Sim	22	4,13	1,08	4,66	1,71	0,68	1,60
Situação acadêmica							
Estudantes de segundo ano	29	4,17	0,97	4,33	1,64	0,72	1,40
Estudantes de primeiro ano	56	4,39	0,74	4,66	1,86	0,66	1,80
Interesse em continuar no curso							
Tem interesse em continuar no curso	55	4,26	0,80	4,33	1,77	0,60	1,60
Não tem interesse em continuar no curso	19	4,22	0,91	4,33	1,83	0,86	1,60

Nota. M, DP, Md, Min e Max representam, respectivamente, média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Retoma-se que a instituição pesquisada faculta aos estudantes a opção por seguirem a carreira militar, sendo estes estudantes nomeados como alunos optantes, ou continuarem apenas na carreira civil, descritos como alunos não-optantes à carreira militar. É prudente ressaltar que algumas das vivências dos estudantes são distintas em função da escolha de carreira: militar ou civil. Quando observados os níveis de intenção de busca de ajuda, os estudantes não-optantes à carreira militar apresentaram níveis um pouco mais altos de intenção de buscar ajuda ($Md = 4,35$), quando comparados as estudantes optantes à carreira militar ($Md = 4,13$), porém essas diferenças não são estatisticamente significantes ($U = 677,00$;

$z = -0,277$; $p = 0,781$). Contudo, no que diz respeito à intenção de evitar a busca de ajuda, os estudantes não-optantes à carreira militar registram níveis um pouco mais altos ($Md = 1,82$) do que os estudantes optantes a carreira militar ($Md = 1,71$), não sendo essa diferença estatisticamente significativa ($U = 616,500$; $z = -0,873$; $p = 0,383$).

Outro indicador pesquisado na presente investigação foi a condição do estudante: ser ou não ingressante no ensino superior, considerando que os alunos matriculados no ano de 2022 são considerados ingressantes e os que iniciaram a graduação em 2021 são descritos como estudantes de segundo ano. Com relação à condição do estudante, considerando o indicador intenção de busca de ajuda, àqueles que estavam matriculados no primeiro ano do curso ($Md = 4,39$) apresentaram níveis mais elevados de intenção de busca de ajuda do que os estudantes que estavam matriculados no segundo ano do curso ($Md = 4,17$), sendo que tais diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 719,000$; $z = -0,896$; $p = 0,370$). Já em relação à intenção de evitar a busca de ajuda, os estudantes que estavam matriculados no segundo ano do curso demonstraram maior tendência a evitar a busca de ajuda ($Md = 1,86$) quando comparados aos pares matriculados no primeiro ano do curso ($Md = 1,64$), e tais diferenças foram estatisticamente significantes ($U = 583,500$; $z = -2,135$; $p = 0,033$).

Outra variável que reflete a experiência no ensino superior diz respeito à intenção de continuar no curso³. Os níveis de interesse em buscar ajuda dos estudantes que têm intenção de continuar no curso ($Md = 4,26$) quando confrontados com os que não pretendem prosseguir na carreira escolhida ($Md = 4,22$) foram bastante semelhantes, e as diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 513,000$; $z = -0,121$; $p = 0,903$). Sobre a evitação de busca de ajuda, também foi encontrado que aqueles que não têm intenção de continuar no curso ($Md = 1,83$) possuem níveis de evitação de busca de ajuda um pouco mais altos do que aqueles que têm intenção de seguir no curso ($Md = 1,77$), não havendo diferenças estatisticamente significantes ($U = 494,500$; $z = -0,349$; $p = 0,727$).

³ Ressalta-se que foram apresentadas aos estudantes três opções de respostas: intenção de continuar no curso, intenção de não continuar no curso ou não tenho certeza se gostaria de continuar ou não no curso. As análises descritas a seguir foram realizadas com um recorte dos dados, ou seja, referentes aos estudantes que já tinha certeza do interesse em continuar ou não no curso. Não foram analisadas as respostas dos estudantes que não tinham certeza se continuariam ou não no curso.

Deste modo, com base nas análises estatísticas realizadas, observou-se que em relação às características da vivência no ensino superior, apenas a condição de ser estudante ingressante ou não impactou a intenção de evitar a busca de ajuda, visto que os estudantes de segundo ano demonstraram maiores índices de evitação de busca de ajuda do que os estudantes ingressantes no ensino superior, aqui denominados de estudantes de primeiro ano. A seguir são apresentadas as intenções de busca pela ajuda formal e informal solicitadas pelos estudantes, descritas a partir da amostra total e, também, em função de aspectos pessoais dos mesmos.

5.4 A intenção de busca de ajuda formal e informal em função de características dos estudantes

Inicialmente, na Tabela 12 são apresentadas as análises descritivas totais das intenções de buscar ajuda formal e informal dos estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 12. Estatística descritiva da busca de ajuda formal e busca de ajuda informal

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Busca de ajuda formal	8	2,80	1,15	2,75	1,00	5,00
Busca de ajuda informal	8	4,48	0,62	4,50	2,50	5,00

Nota. *M*, *DP*, *Md*, *Mn* e *Max* representam, respectivamente, média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

De acordo com a pesquisa realizada, os níveis de disponibilidade para buscar ajuda formal foram menores e situados abaixo do nível médio da escala ($M=2,80$), evidenciando que os estudantes têm menos disponibilidade em buscar ajuda formal. Contudo, houve um índice elevado de estudantes que afirmaram disponibilidade para a busca de ajuda informal ($M=4,48$) relacionada a resolução de suas questões acadêmicas.

Para análise dos níveis de busca de ajuda formal e informal descritos pelos estudantes, foram consideradas as características relacionadas ao gênero, à natureza administrativa da escola onde cursou o ensino médio, à escolaridade dos

pais e à idade. E os resultados das análises estatísticas descritivas sobre as buscas de ajuda formal e informal em função de tais aspectos pessoais dos estudantes estão apresentados na Tabela 13.

É necessário lembrar que, em decorrência do número reduzido de participantes do gênero feminino, foi realizada uma seleção aleatória de 30% da amostra de estudantes do gênero masculino, considerando a necessidade de analisar a busca de ajuda das instâncias formais e informais em função desta variável. Ao iniciar as análises sobre a busca de ajuda formal e informal, foi observado que os estudantes do gênero masculino ($Md = 2,88$) apresentaram intenção um pouco mais elevada de buscar ajuda formal do que as estudantes do gênero feminino ($Md = 2,50$). Sobre a busca de ajuda informal, houve uma inversão nos resultados, visto que as estudantes do gênero feminino ($Md = 4,81$) apresentaram níveis maiores de disponibilidade de busca de ajuda informal quando confrontadas aos estudantes do gênero masculino. Contudo, com base na análise estatística inferencial realizada, as diferenças constatadas na busca de ajuda formal ($U = 98,000$; $z = -0,796$; $p = 0,426$) e informal ($U = 83,000$; $z = -1,444$; $p = 0,149$) em função do gênero não foram estatisticamente significantes.

Tabela 13. Estatística descritiva da intenção de buscar ajuda formal e da intenção de buscar ajuda informal em função do gênero, natureza da escola onde cursou o ensino médio e escolaridade dos pais

	<i>N</i>	Busca de ajuda formal			Busca de ajuda informal		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
Gênero							
Masculino	30	2,88	1,24	3,00	4,45	0,71	4,50
Feminino	8	2,50	1,03	2,00	4,81	0,37	5,00
Escola onde cursou o Ensino Médio							
Privada	38	2,85	1,19	3,00	4,5	0,51	4,50
Privada com bolsa de estudos	24	2,58	1,23	2,25	4,56	0,77	5,00
Pública	21	2,97	1,07	2,50	4,38	0,65	4,50
Escolaridade do pai							
Concluiu o Ensino Superior	35	2,86	1,13	3,00	4,50	0,600	4,50
Não concluiu o Ensino Superior	51	2,71	1,18	2,50	4,45	0,65	4,50
Escolaridade da mãe							
Concluiu o Ensino Superior	61	2,9	1,12	3,00	4,43	0,62	4,50
Não concluiu o Ensino Superior	24	2,58	1,23	2,00	4,62	0,61	5,00

Nota. M, DP e Md representam média, desvio-padrão e mediana, respectivamente, e N refere-se ao número de participantes.

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No que diz respeito à natureza administrativa da escola onde cursou o ensino médio, os estudantes egressos de escola pública (Md = 2,97) apresentaram índices mais altos de busca de ajuda formal do que os que cursaram o ensino médio na escola privada (Md = 2,85), e na escola privada com o recebimento de bolsas que isentavam totalmente ou parcialmente o pagamento de mensalidades (Md = 2,58). Entretanto, o resultado do teste de Kruskal-Wallis demonstra que tais diferenças não são estatisticamente significantes ($\chi^2 = 1,40$; $p = 0,494$). Considerando ainda a natureza administrativa da escola na qual o estudante cursou o ensino médio, foi observado que os estudantes oriundos de escola pública (Md = 4,38) apresentam níveis um pouco menores de busca de ajuda informal do que os provenientes de escola privada (Md = 4,50) e dos níveis relatados pelos universitários que estudaram em escola privada com o suporte financeiro de bolsa (Md = 4,56). Conforme verificado por meio do teste de Kruskal-Wallis, essas diferenças não são estatisticamente significantes ($\chi^2 = 12,632$; $p = 0,268$).

Em relação à análise da busca de ajuda formal em função da escolaridade do pai, constatou-se níveis um pouco mais elevados na busca formal dos estudantes cujos genitores cursaram ensino superior (Md = 2,86) tendo por referência aqueles que não concluíram a educação pós secundária (Md = 2,71). Apesar de tais diferenças, registrou-se que as mesmas não foram estatisticamente significantes ($U = 823,5000$; $z = -0,614$; $p = 0,539$). Sobre a busca de ajuda informal, os estudantes cujos pais não concluíram ensino superior (Md = 4,45) apresentaram resultados um pouco mais elevados na procura pelo auxílio informal quando confrontados com os pares cujos genitores finalizaram o ensino superior (Md = 4,50). Contudo, as diferenças descritas não foram estatisticamente significantes ($U = 863,5000$; $z = -0,275$; $p = 0,783$).

Já em relação à escolaridade da mãe, foram encontrados níveis mais altos de busca de ajuda formal nos estudantes cujas mãe frequentaram o ensino superior (Md = 2,90) quando comparados aos níveis daqueles cujas mães não concluíram a educação pós-secundária (Md=2,58), e essas diferenças não são estatisticamente significantes ($U = 603,500$; $z = -1,270$; $p = 0,204$). Sobre a busca de ajuda informal,

foram observados níveis um pouco mais elevados em estudantes que são filhos de mães que não acessaram o ensino superior ($Md = 4,62$) quando confrontados com os universitários cujas mães concluíram este nível de ensino ($Md = 4,43$). Porém, apesar de tais diferentes, as mesmas não são estatisticamente significantes ($U = 592,000$; $z = -1,475$; $p = 0,140$).

Sobre a idade dos participantes que compuseram a amostra deste estudo, e como já relatado, as mesmas variaram de 18 a 31 anos, com a média de 21,2 e desvio-padrão de 2,5. Foram descritas correlações fracas e estatisticamente significantes entre a idade e a busca de ajuda formal ($r = -0,339$; $p < 0,001$), ou seja, estudantes mais velhos buscam mais ajuda formal. Já em relação à busca de ajuda informal ($r = -0,197$; $p = 0,069$), não foram encontradas correlações estatisticamente significantes com a idade.

Assim sendo, ao considerar as análises estatísticas relacionadas aos indicadores da intenção de busca de ajuda formal e informal, em função das características dos estudantes, observou-se que apenas o indicador idade interfere na busca de ajuda formal, sendo que quanto mais velho o estudante, mais busca ajuda formal.

A seguir são descritas as análises descritivas e inferenciais da busca de ajuda formal e informal em função de características da experiência universitária.

10.5 As intenções de buscar ajuda formal e informal em função da vivência no ensino superior

A seguir, serão apresentados os resultados sobre a busca de ajuda formal e informal em função das características da vivência universitária: opção ou não pela carreira militar, momento do curso: ingressante ou não, e do interesse em continuar no curso. Os resultados das análises descritivas estão apresentados na Tabela 14.

Tabela 14. Estatística descritiva da intenção geral de busca de ajuda formal e da intenção de busca de ajuda informal em função da opção pela carreira militar, da situação acadêmica (ingressante ou aluno do segundo ano) e do interesse em continuar no curso

<i>N</i>	Busca de ajuda formal			Busca de ajuda informal		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>

Optante a carreira militar

Não	64	2,75	1,2	2,75	4,48	0,64	4,75
Sim	22	2,95	0,98	2,75	4,47	0,58	4,5
Ano de ingresso							
Estudantes de segundo ano	29	2,93	1,02	3	4,29	0,61	4,00
Estudantes de primeiro ano	56	2,75	1,22	2,5	4,57	0,61	5,00
Interesse em continuar no curso							
Tem interesse em continuar no curso	55	2,78	1,11	2,50	4,45	0,58	4,50
Não tem interesse em continuar no curso	19	2,78	1,26	2,50	4,44	0,81	5,00

Nota. M, DP e Md representam média, desvio-padrão e mediana, respectivamente. N refere-se ao número de participantes

N refere-se ao número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Referente à escolha ou não pela carreira militar, os alunos optantes (Md = 2,95) demonstraram níveis mais altos de intenção de buscar ajuda formal do que os estudantes não-optantes (Md=2,75), porém tais diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 620,500$; $z = -0,837$; $p = 0,403$). No que diz respeito à busca de ajuda informal, o resultado foi o contrário, visto que os alunos não-optantes pela carreira militar (Md = 4,48) apresentaram níveis de disposição para buscarem ajuda informal um pouco mais elevados do que os estudantes que escolheram prosseguir com carreira militar (Md = 4,47) e tais diferenças não tiveram significância estatística ($U = 676,000$; $z = -0,299$; $p = 0,765$).

Em relação ao momento da formação, os resultados indicam que os estudantes ingressantes demonstraram índices discretamente maiores de disponibilidade para buscarem ajuda formal (Md= 2,93) do que os estudantes que frequentavam o segundo ano do ensino superior (Md= 2,75). Porém, tais diferenças não foram estatisticamente significantes ($U = 727,000$; $z = -0,797$; $p = 0,425$). Também foi constatado que os estudantes ingressantes no ensino superior demonstraram indicadores mais altos de busca de ajuda informal (Md = 4,29) quando confrontados aos matriculados no segundo ano (Md = 4,457), sendo as diferenças estatisticamente significantes ($U = 585,000$; $z = -2,263$; $p = 0,024$). Tais resultados indicam que os estudantes ingressantes, ou seja, os matriculados no primeiro ano, têm maior disposição para buscar ajuda informal do que os do segundo ano.

No que diz respeito à intenção de continuar ou não no curso⁴, a busca de ajuda formal registra indicadores idênticos tanto dos estudantes que desejam continuar no curso ($Md = 2,78$) como aqueles que não tem intenção de continuar no curso ($Md = 2,78$). Do mesmo modo, sobre o interesse em buscar ajuda informal, os estudantes que pretendem continuar no curso ($Md=4,45$) também apresentam níveis semelhantes aos que não almejam prosseguir a formação ($Md=4,44$). Soma-se que não foram registradas diferenças estatísticas significantes na intenção de buscar ajuda formal ($U = 518,500$; $z = -0,050$; $p = 0,960$) ou na busca de ajuda informal ($U = 482,000$; $z = -0,537$; $p = 0,591$) em função do interesse dos estudantes de continuarem ou não no curso. É importante destacar que nesta análise não foram incluídos os dados dos estudantes que tinham dúvida sobre seu interesse em dar continuidade ou não no curso.

Por fim, considerando as intenções de buscar ajuda formal e informal em função da vivência no ensino superior, as análises estatísticas realizadas mostraram que os estudantes de primeiro ano, denominados neste estudo como ingressantes, buscam mais ajuda informal do que os estudantes do segundo ano.

Na sequência são descritas as correlações entre a intenção de buscar ou evitar a ajuda, além da busca de ajuda formal e informal.

10.6 As correlações entre as intenções de buscar ajuda, de evitar a procura pela ajuda e a busca de auxílio formal e informal.

Como anteriormente mencionado, nesta etapa do trabalho estão descritas as relações entre a intenção de buscar ajuda, o interesse em evitar a busca de ajuda e a disponibilidade para buscar a ajuda formal e informal. A Tabela 15 traz os resultados da correlação considerando a totalidade da amostra, constituída por 86 estudantes.

⁴ Como anteriormente destacado, foram apresentadas aos estudantes três opções de respostas: intenção de continuar no curso, intenção de não continuar no curso ou não tenho certeza se gostaria de continuar ou não no curso. As análises descritas a seguir foram realizadas com um recorte dos dados, ou seja, referentes aos estudantes que já tinha certeza do interesse em continuar ou não no curso. Não foram analisadas as respostas dos estudantes que não tinham certeza se continuariam ou não no curso.

Tabela 15 Coeficientes de correlação e a significância estatística das relações entre as intenções de buscar ajuda, de evitar ajuda, de buscar ajuda formal e informal.

	Buscar ajuda	Evitar a busca de ajuda	Busca de ajuda formal	Busca de ajuda informal
Buscar ajuda	1	-0,47 p < 0,01	0,26 p = 0,02	0,06 p = 0,59
Evitar a busca de ajuda	-0,47 p < 0,01	1	-0,32 p < 0,01	0,13 p = 0,23
Busca de ajuda formal	0,26 p = 0,02	-0,32 p < 0,01	1	-0,45 p < 0,01
Busca de ajuda informal	0,06 p = 0,59	0,13 p = 0,23	-0,45 p < 0,01	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Foram encontradas correlações negativas, moderadas e estatisticamente significantes entre a intenção de buscar ajuda e a disponibilidade em evitar a busca de ajuda ($rs = -0,47$, $p < 0,01$). Tais resultados indicam que quanto maior o interesse do estudante em buscar ajuda, menor a sua disponibilidade em evitá-la. Também foram encontradas relações positivas, fracas e estatisticamente significantes entre a intenção de buscar ajuda e a disposição para buscar auxílio formal de professores ($rs = 0,26$, $p = 0,02$).

No que diz respeito à intenção de evitar a busca de ajuda, foram reportadas relações negativas, baixas e estatisticamente significantes com a procura de auxílio formal ($rs = -0,32$, $p < 0,01$). Esses valores sugerem que estudantes com maiores disposições de evitarem a busca de ajuda têm disponibilidades reduzidas para recorrer aos suportes formais da instituição. Por sua vez, também foram identificadas relações negativas, moderadas e estatisticamente significantes entre a busca de ajuda formal, por meio de professores, e a procura pelo suporte informal de colegas ($rs = -0,45$, $p < 0,01$). Tais dados indicam que quanto maior o interesse de estudantes em buscarem o auxílio formal de professores, menor a disposição para recorrerem aos suportes informais, oferecidos por outros estudantes.

A seguir, será apresentada a discussão dos resultados encontrados, por meio de um diálogo com a literatura específica da área.

6. DISCUSSÃO

O Serviço de Apoio nas Instituições de Ensino Superior desempenha um papel crucial para os estudantes em diversos aspectos, sendo um setor estratégico para o suporte acadêmico, para a integração dos estudantes, para o aconselhamento e a orientação de carreira, além de promover ações e eventos para que os estudantes possam se integrar à comunidade universitária, fazer novas amizades e engajar-se em atividades além da sala de aula (Collins; Sims, 2014). Por isso, considerando que os serviços de apoio acadêmico são fundamentais para o sucesso dos estudantes universitários, Dias e Toti (2020) afirmam que esses serviços podem fornecer suporte necessário para ajudar os estudantes a se adaptarem ao ambiente acadêmico, a melhorarem suas habilidades de estudo e a superarem desafios acadêmicos, ressaltando a importância desses serviços no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, auxiliando na sua formação integral. Deste modo, a pesquisa realizada procurou compreender a busca de ajuda acadêmica de estudantes vinculados a uma instituição militar e, com isso, almeja-se fornecer suporte ao Serviço de Apoio do ITA na implementação de ações junto aos docentes, aos discentes e aos profissionais que atuam no serviço a fim de aprimorarem o processo de autorregulação da aprendizagem de seus estudantes.

Embora possuam uma variedade de características e programas de ação, Collins e Sims (2014) sugerem que as iniciativas de apoio acadêmico devem ser capazes de promover conscientização e encorajar os alunos a buscar ajuda quando necessário. Além disso, devem informar os estudantes sobre os recursos disponíveis e como acessar apoio quando necessário, além de promoverem a autonomia dos alunos, por exemplo, por meio de programas que desenvolvam a autorregulação da aprendizagem.

Dentro deste contexto, a Pró-reitoria de Graduação do ITA e, em particular, a Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), busca apoiar os estudantes em seu desenvolvimento integral, facilitando o processo de integração e adaptação para cumprir a missão do ITA que é “formar técnicos competentes e cidadãos conscientes” (Montenegro Filho, 1954). Deste modo, a DAE, enquanto Serviço de Apoio aos estudantes de graduação do ITA, desenvolve programas de apoio por meio de Mentorias e um Programa de Aconselhamento, além de fornecer

atendimento multiprofissional, com suporte de Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Pedagoga e Psicóloga. O atendimento com os profissionais de psicologia, de maneira mais específica, oferece plantões de acolhimento e de orientação educacional, para facilitar o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes.

Para alcançar esse propósito, umas das estratégias utilizadas é a promoção da Autorregulação da Aprendizagem, que envolve um conjunto de processos utilizados pelos estudantes para controle, monitoramento e regulação de seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 2000; 2001) Isso inclui a definição de metas de aprendizagem, planejamento de estratégias para alcançar essas metas, monitoramento do progresso e se necessário, ajuste das estratégias (Azzi; Polydoro, 2011; Usher; Schunk, 2018; Zimmerman, 2001; 2002). A autorregulação da aprendizagem é fundamental para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos sejam mais autônomos e eficazes em seu aprendizado. Além disso, Zimmerman (2002) destaca a influência de fatores contextuais, como o ambiente de aprendizagem e o apoio dos professores, na promoção da autorregulação dos alunos. Destaca-se, ainda, a importância da criação de ambientes educacionais que incentivem e suportem a autorregulação da aprendizagem, a fim de promover um aprendizado mais eficaz e significativo. Soma-se, também, a relevância de os educadores ajudarem os alunos a desenvolverem as habilidades de autorregulação, fornecendo orientações, feedback e oportunidades de prática para que possam se tornar aprendizes mais autônomos e eficientes (Collins; Sims, 2014).

Considerando que o Serviço de Apoio do ITA oferece tais possibilidades de suporte ao estudante, mas ainda assim, registra uma lacuna entre o serviço oferecido e a busca do estudante a tais serviços, questionou-se quais os caminhos para viabilizar e incentivar, de maneira ainda mais eficaz, novas possibilidades de acesso, busca e aproximação entre Instituição e corpo discente, o que resultou na pesquisa sobre a busca de ajuda acadêmica, debruçando-se sobre a caracterização da mesma, bem como na análise da intenção de buscar e evitar ajuda e também sobre a escolha dos estudantes sobre a busca de ajuda formal e informal.

A busca de ajuda acadêmica é uma estratégia valiosa que fomenta uma aprendizagem eficiente e traz vantagens para os estudantes que almejam um desempenho acadêmico satisfatório (Umarani, 2020). O processo de busca de

ajuda é definido na literatura como uma estratégia de adaptação e resolução de problemas, influenciado de maneira positiva pelas habilidades específicas dos estudantes e abrange competências sociais, afetivo-emocionais, cognitivas e metacognitivas (Karabenick; Berger, 2013; Karabenick; Dembo, 2011; Karabenick; Gonida, 2018). A busca de ajuda acadêmica envolve tomar decisões, incluindo a escolha de buscar ajuda, onde essa ajuda deve e pode ser buscada e qual o tipo de ajuda necessária (Finney *et al.*, 2018; Karabenick, 2011; Karabenick; Berger, 2013).

No presente estudo, a busca de ajuda acadêmica solicitada por estudantes do ensino superior foi escolhida como foco de análise por ser como estratégia de autorregulação da aprendizagem. As perguntas do estudo foram direcionadas para compreender a busca de ajuda acadêmica junto aos distintos agentes da Instituição, sendo eles: Serviço de Apoio ao estudante; Professor(a); Professor(a) Conselheiro(a); Representante de Turma e colegas. Além disso, buscou-se descrever e compreender as intenções de busca de ajuda e/ou evitação de ajuda em decorrência das características dos estudantes e da vivência no ensino superior. Também foi estudada a busca de ajuda formal e informal relacionadas às características dos estudantes e também da vivência no ensino superior, além da análise da intenção de busca de ajuda. Neste contexto, para facilitar o processo de busca de ajuda acadêmica, é necessário que os estudantes realizem o automonitoramento metacognitivo, sendo conscientes e compreendendo seu próprio processo de pensamento, para conseguir monitorar sua aprendizagem e decidir as melhores estratégias em relação a quais materiais precisam ser estudados, por quanto tempo e quando solicitar ajuda (Chu; Palmer; Persky, 2018).

Ao refletir sobre a busca de ajuda acadêmica como uma estratégia de aprendizagem autorregulada, os Serviços de Apoio podem promover estratégias para criar um ambiente de apoio, no qual os estudantes se sintam encorajados a buscarem ajuda e apoio de professores e colegas, promovendo a autonomia dos alunos, incentivando-os a buscar ajuda quando necessário e a desenvolver habilidades de autorregulação (Dias; Toti, 2020).

De acordo com os dados obtidos na presente investigação, em relação à busca de ajuda acadêmica solicitada à Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), que é responsável pelos serviços de apoio ao estudante no ITA, pelo relato dos participantes foram encontradas duas categorias, a saber: busca por apoio para autorregulação da aprendizagem, com ênfase em estratégias de estudo e

elaboração de planos de ação para aprimorar o desempenho acadêmico e suporte para resolver questões burocráticas relacionadas à experiência acadêmica, como reposição de provas ou atividades avaliativas perdidas

Considerando a relação positiva entre a aprendizagem autorregulada e a busca de ajuda acadêmica (Cheng *et al.*, 2013), a busca por suporte às questões burocráticas também pode ser vista, de maneira indireta, como uma estratégia autorregulada em que os estudantes negociam a extensão de prazos, mudança de data de provas e prazo para entrega de trabalhos, no sentido de tentar organizar a agenda acadêmica para conciliar as distintas demandas acadêmicas. Neste contexto, evidenciou-se o papel desse Serviço não como fonte de busca de ajuda acadêmica direta, mas sim como facilitadora do processo de aprendizagem, por meio da promoção de ações que aproximem estudantes, docentes e pares. Tais resultados corroboram com as considerações de Bornschlegl e Nerina (2022), que em seu estudo encontraram que os estudantes procuram os Serviços de apoio acadêmico para orientação sobre disciplinas e organização de tarefas, observando-se aqui a relevância de um comportamento autorregulado. O estudo de Bornschlegl e Nerina (2022) também destacou que os estudantes procuram nos Serviços suporte para questões sociais e maneiras de evitar reprovação.

Ainda refletindo sobre a assistência estudantil prestada pelos Serviços de Apoio, é essencial disponibilizar aos docentes e equipe técnica ferramentas de apoio ao processo acadêmico, como recursos e materiais educacionais sobre saúde física e emocional, com informações sobre estratégias de enfrentamento frente aos desafios acadêmicos (Nogueira *et al.*, 2020; Toti; Polydoro, 2020). Além disso, é possível atuar para incentivar a comunicação aberta entre alunos e professores, para que os alunos se sintam à vontade para pedir esclarecimentos e assistência. Outra possibilidade de atuação dos Serviços de Apoio é oferecer recursos e suporte acadêmico, como tutoria, aconselhamento acadêmico e programas de reforço, considerando as particularidades de cada indivíduo, o que pode resultar na necessidade de diferentes programas e abordagens para facilitar de acordo com as necessidades e preferências individuais de cada estudante (Collins; Sims, 2014; Dias; Toti, 2020; Nogueira *et al.*, 2020; Torres *et al.*, 2020).

Por isso, a capacitação do docente é fundamental para promover melhorias no ambiente acadêmico, pois a medida que o professor recebe suporte, treinamento e orientações necessários, além de se sentir pertencente a um ambiente seguro e

que tem por objetivo promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, terá mais ferramentas e estratégias para oferecer aos estudantes que buscam algum tipo de ajuda. Assim, ao considerar que os comportamentos de busca por ajuda no ambiente acadêmico geralmente incluem a solicitação de assistência de indivíduos ou outras fontes, visando melhorar os resultados acadêmicos positivos (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021) fica evidente a relevância do papel que o professor e os pares desempenham no processo de ajuda e a necessidade de prepará-los para que atuem de maneira assertiva. Os resultados encontrados por Fior *et al.* (2022) em um estudo sobre autorregulação da aprendizagem, realizado com estudantes universitários, reforçam a importância das mediações pedagógicas como estratégia facilitadora para a promoção da autorregulação da aprendizagem, como ferramenta essencial de apoio no processo de obtenção de conhecimento e autonomia no comportamento dos estudantes universitários.

Em relação aos professores, a busca de ajuda pode ser facilitada quando os estudantes percebem disponibilidade e interesse por parte do docente em oferecer ajuda, e em paralelo, se sentem pertencentes ao grupo (Karabenick; Knapp; 1991). No estudo realizado, a busca de ajuda junto aos professores apresentou uma frequência mais elevada, sendo que os estudantes relataram maior ocorrência de busca de ajuda acadêmica dos docentes para suporte ao processo de aprendizado, incluindo a busca por auxílio na realização e entrega de diversas atividades acadêmicas, como provas, trabalhos, listas de exercícios e atividades laboratoriais. Além disso, eles também procuraram apoio para lidar com questões burocráticas que fazem parte de sua rotina acadêmica, como solicitar alterações ou adiamentos de datas de avaliações e/ou entrega de exames, requisitar nova correção de trabalhos e obter suporte para adquirir equipamentos e materiais necessários. É importante destacar que um mesmo aluno pode ter buscado ajuda dos professores em ambas as categorias de necessidades. Deste modo, para facilitar a busca de ajuda acadêmica, é importante que os professores reflitam sobre sua prática e atuem de maneira intencional para manter uma postura acessível, amistosa e que incentive a busca de ajuda para os estudantes que tenham como objetivo melhorar seu desempenho acadêmico (Umarani, 2020), pois assim, mais estudantes se sentirão à vontade para solicitar ajuda acadêmica.

Na instituição pesquisada, alguns docentes também atuam como Professor-Conselheiro, que é um orientador para os estudantes, fornecendo suporte e

direcionamento em questões acadêmicas, pessoais e profissionais (Lacaz; Mazariolli, 2020). No estudo, houve registro de baixa frequência de busca de ajuda acadêmica dos estudantes junto ao(à) Professor(a) Conselheiro(a), e quando ocorreu, foi solicitado apoio para lidar com as questões burocráticas da vida acadêmica, tais como negociações de prazos para entrega de trabalhos ou realização de provas. Ao analisar o baixo quantitativo registrado, sugere-se que o(a) Conselheira tem atuado no suporte a busca de ajuda, não necessariamente acadêmica, mas também voltada para questões emocionais, relacionais e referentes ao direcionamento de carreira, o que corrobora com o que foi descrito por Lacaz e Mazariolli (2020). Tais resultados reforçam que o papel do Conselheiro é focado na necessidade que o estudante apresenta, ainda que não seja somente uma questão acadêmica, e possibilita que ele expresse suas percepções e sentimentos enquanto busca por soluções e respostas.

No que diz respeito à busca de ajuda junto aos Representantes de Turma, houve uma frequência significativa de respostas, com os participantes do estudo afirmando procurar ajuda dos Representantes, para questões relacionadas ao apoio ao processo de aprendizado. É importante destacar que, no ITA, o Representante é um estudante eleito para atuar como o porta-voz dos interesses e preocupações de sua turma em relação a questões acadêmicas, administrativas e sociais, que desempenham um papel importante na comunicação entre os alunos, professores e Instituição, atuando como líderes estudantis que trabalham em prol do bem-estar e dos interesses coletivos de sua turma.

Neste sentido, o Representante de Turma assume papel de mediador, que é aquele que pode facilitar a resolução de conflitos, promover o diálogo construtivo e ajudar a encontrar soluções que atendam aos interesses de ambas as partes (Almeida, 2010). Ao assumir esta posição, o estudante passa a ter a oportunidade e a responsabilidade de promover uma convivência pacífica e produtiva dentro da turma e, considerando que os conflitos são inevitáveis e parte integrante das interações humanas, uma mediação assertiva e apropriada possibilita a transformação das relações, pensamentos e comportamentos, promovendo uma convivência harmoniosa e equilibrada (Oliveira, 2009; Oliveira; Pizzoni, 2021), reforçando a relevância da mediação realizada pelos Representantes de Turma.

A fonte de maior frequência de busca de ajuda registrada no presente estudo foi a busca de ajuda acadêmica junto ao (à) colega, ratificando o estudo conduzido

por Almaghaslah e Alsayari (2022) que também registrou o papel frequente dos pares como fonte de ajuda acadêmica. É necessário destacar que na Instituição pesquisada todos os estudantes podem morar junto com seus colegas de turma, dentro do campus, em um alojamento chamado H8. Por isso, destaca-se a relevante contribuição da moradia no enriquecimento da vivência acadêmica, que pode favorecer o acolhimento dos ingressantes, a integração entre os estudantes que estão chegando na Instituição e aqueles que já são veteranos, além da proximidade geográfica facilitar também os encontros e as reuniões entre os discentes, seja para conversar, estudar ou se confraternizar (Garrido, 2012).

No estudo realizado, os estudantes apontaram uma grande demanda pela busca de ajuda acadêmica de seus colegas em questões que envolviam apoio junto ao processo de aprendizado, envolvendo auxílio para realização de lista de exercícios, trabalhos, atividades de laboratórios, a explicação de conteúdo acadêmico e a ajuda para revisar o conteúdo acadêmico para realização das provas, mas também registraram busca de ajuda para resolução de questões burocráticas. Enquanto Umarani (2020) destaca a vergonha em pedir ajuda, a dificuldade para expressar problemas ou timidez para fazê-lo como um fato prejudicial ao comportamento de busca de ajuda, Sithaldeen *et al.* (2022) preconiza que a busca de ajuda pode ser facilitada quando estudantes se sentem pertencentes ao grupo e demonstram estar confortáveis para compartilhar suas dificuldades, dúvidas e conquistas com segurança, sendo também capazes de ajudar seus colegas, pois vivenciam uma relação de confiança mútua. Assim, de acordo com os resultados obtidos na Instituição pesquisa, é possível concluir que os estudantes do ITA se sentem pertencentes ao grupo, o que gera segurança e liberdade para buscarem ajuda e pode justificar a alta frequência da busca de ajuda entre os pares, reforçando o estudo de Lobos, Gallardo e Valenzuela (2021), que registrou que os estudantes universitários tendem a buscar mais ajuda junto a pares com quem tem afinidade ou algum tipo de ligação.

A pesquisa mostrou que os estudantes de primeiro ano, denominados ingressantes, buscam mais ajuda informal, o que pode ser atribuído ao fato de que fontes informais de busca de ajuda são percebidas como menos autoritárias e, por vezes, mais acessíveis (Karabenick; Gonida, 2018; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021), considerando como possível agravante o fato de que estes alunos estão ingressando no ensino superior em uma instituição militar e podem ter receio

em relação a resposta e ao auxílio que serão dados frente a sua dúvida. Outro ponto a ser destacado é que os estudantes do segundo ano apresentaram taxas mais elevadas de evitação na busca de ajuda em comparação com os estudantes que estão iniciando no ensino superior, o que pode ocorrer em decorrência de uma experiência anterior negativa relacionada a busca de ajuda, entendendo que a fonte a qual ele buscou ajuda anteriormente não foi, de alguma forma, capaz de oferecer o tipo de apoio que ele precisava ou de oferecê-la em tempo hábil (Karabenick; Dembo, 2011; Payne; Muenks; Aguayo, 2023).

Em relação à intenção de busca de ajuda e evitação de busca de ajuda, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes em consequência das características pessoais dos estudantes, visto que os resultados encontrados mostraram que a intenção de evitar ajuda é ligeiramente maior em alunos oriundos de instituições de ensino médio públicas do que em alunos que cursaram ensino médio com bolsa ou em instituições de ensino particulares. Hipotetiza-se a possibilidade de que os estudantes de escola pública tenham tido menos acesso a fontes de busca de ajuda e menos estímulo a procurar apoio, ao passo que estudantes de escolas particulares podem ter recebido maior incentivo para fazê-lo, por meio de programas estruturados pela instituição e incentivo do comportamento de busca de ajuda. Ao refletir sobre este dado, é necessário destacar a influência que as crenças que o estudante possui sobre sua própria capacidade de absorver e aplicar o conteúdo aprendido, além de sua capacidade de se relacionar com pares e professores, percebendo-se capaz de cumprir seus compromissos acadêmicos está positivamente associado a uma melhor adaptação ao estudo (Fior, 2022). Neste sentido, faz-se necessário pensar em uma intervenção junto aos estudantes oriundos de escolas de ensino médio públicas, fornecendo ferramentas para autorregulação da aprendizagem e aumento da crença de autoeficácia pode ser importante para fomentar o comportamento de busca de ajuda acadêmica (Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Xie; Xie, 2019).

Em relação à busca de ajuda formal e informal em função das características dos estudantes, a idade foi um fator relevante, visto que quanto mais velho o estudante, mais busca ajuda formal, reforçando os dados encontrados por Finney *et al.* (2018), que afirma que estudantes mais jovens ainda estão desenvolvendo suas habilidades de busca por ajuda, enquanto estudantes mais velhos já possuem maior experiência na procura por suporte. Este resultado vai de encontro a outros estudos,

que constataram que quanto mais avançada a idade dos estudantes, menor a probabilidade deles buscarem ajuda (Dunn; Rakes; Rakes, 2014; Qiu; Xu; Zhao; Yang, 2016). Uma possível variável é que o concurso para ingresso no ITA possui limite de idade e como alguns estudantes precisam de um tempo maior de estudos para ingressar, alguns registrando até cinco anos de curso preparatório até serem aprovados na Instituição, tais estudantes podem ter receio de não buscar ajuda, serem reprovados em alguma disciplina acadêmica e atrasar ainda mais sua formação. Em relação à busca de ajuda em decorrência do gênero, não foram encontradas diferença nos resultados da pesquisa realizada, assim como nos estudos realizados por Bimerew e Arendse (2024), Blondeau; Awad (2016) e Xie e Xie (2019).

Considerando que a busca de ajuda acadêmica é uma estratégia que pode facilitar a aprendizagem e desenvolvimento do estudante (Umarani,2020), conclui-se que favorecer um ambiente de promoção de busca de ajuda pode potencializar o desempenho dos alunos, fortalecendo sua capacidade de autorregulação e contribuindo para que os estudantes tenham melhores resultados em sua trajetória acadêmica (Finney *et al.*, 2018). Como a literatura mostra que as competências dos estudantes - sociais, afetivo-emocionais, cognitivas e metacognitivas - influenciam positivamente seu processo de busca por ajuda para lidar com desafios e se adaptar (Karabenick; Berger, 2013; Karabenick; Dembo, 2011; Karabenick; Gonida, 2018), o Serviço de Apoio pode, além de oferecer suporte a busca de ajuda, incentivar o estudante a investir em autoconhecimento para compreender quais as melhores fontes de ajuda de acordo com seu perfil, para que ser assertivo na busca de ajuda e aumentar seu rendimento acadêmico.

Posto isso, é papel essencial da Instituição promover um ambiente acessível e integrador, que possibilite diálogo entre Instituição, Docentes e estudantes. Neste sentido, o Serviço de Apoio deve direcionar suas ações para o bem-estar de seus docentes, que devem receber da Instituição capacitação adequada e suporte através de treinamento e mentoria. Considerando que o estudante precisa aprender a melhor forma de responder questões, pedir ajuda e compreender como utilizar a ajuda recebida (Karabenick; Gonida, 2018), é imprescindível investir em intervenções que facilitem o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, negociação e flexibilidade. É importante também que o estudante se sinta acolhido e incluído no grupo que está inserido e na Instituição que frequenta

(Karabenick; Knapp; 1991), percebendo o Serviço de Apoio como um parceiro para suporte a questões diversas e um facilitador que mostra os caminhos e possibilidades para busca de ajuda acadêmica. Outra possível intervenção que pode ser realizada pelo Serviço de Apoio é direcionar suas ações para Programas de Desenvolvimento de habilidades sociais, capacitando o indivíduo para uma postura mais proativa e assertiva. Soma-se a importância de promover ações de conscientização e sensibilização referente ao impacto positivo da busca de ajuda como uma estratégia autorregulada (Collins; Sims, 2014).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada buscou compreender a busca de ajuda acadêmica por estudantes universitários matriculados em cursos de Engenharia em uma instituição pública militar, tendo como referência o construto da busca de ajuda como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem. Os resultados encontrados no estudo apontaram que os estudantes buscam ajuda das fontes formais e informais presentes na instituição, apesar de os motivos pelos quais procuram tais suportes são distintos, considerando as fontes requisitadas.

Também se destacou que a intenção de evitar a busca de ajuda é maior entre egressos de instituições de ensino médio públicas em comparação com estudantes de escolas particulares ou bolsistas. Outro resultado encontrado foi que estudantes do segundo ano apresentam maiores índices de evitação de busca de ajuda do que os ingressantes (estudantes de primeiro ano). Além disso, a idade é um fator determinante na busca de ajuda formal, com estudantes mais velhos buscando mais esse tipo de auxílio. Finalmente, os dados analisados no presente estudo sugerem que estudantes com maior interesse em buscar auxílio formal de professores têm menor disposição para recorrer ao suporte informal oferecido por outros estudantes.

Ao refletir sobre a presente investigação, é prudente atentar-se que a mesma foi realizada no ITA, que tem uma cultura muito própria e que pode trazer impactos nas experiências dos estudantes. Vale lembrar que o ITA é uma instituição de alta seletividade, ou seja, os exames de admissão são bastante concorridos e os estudantes, para ingressarem no ITA, precisam demonstrar um excelente desempenho acadêmico. Hipotetiza-se que os voluntários dessa amostra já teriam desenvolvido habilidades de autorregulação da aprendizagem, antes do ingresso no ensino superior, sendo que tais habilidades podem ter sido essenciais na preparação para os exames de acesso. E, diante dos novos desafios acadêmicos e mesmo diante de uma instituição militar, com as hierarquias e papéis sociais bastante definidos, não encontraram barreiras na utilização da estratégia de busca de ajuda.

Um limite encontrado no estudo foi a restrição de literatura nacional, pois apesar da relevância da temática busca de ajuda acadêmica, há registro de estudos no Brasil realizados somente com estudantes do ensino fundamental (Serafim;

Boruchovitch, 2010). Outra limitação do estudo foi a restrição da quantidade de instituições militares voltadas para a graduação em Engenharia, que no país onde foi realizado o estudo é composta por apenas duas Instituições, a saber: o Instituto Militar de Engenharia (IME), que é gerenciado pelo Exército Brasileiro e o ITA. Além da restrição das instituições, o tema busca de ajuda acadêmica ainda não havia sido estudado nas referidas Instituições.

Além disso, o ITA oferece uma realidade muito particular aos estudantes que passam a compor tal comunidade. Isso porque, além das questões acadêmicas, o campus é também o local onde o estudante reside, se alimenta, faz novas amizades e mantém seus vínculos, construindo uma cultura particular do estudante, o que pode ter favorecido a busca de ajuda dos seus estudantes. Porém, a Instituição vivencia, ao mesmo tempo, o conservadorismo de questões arraigadas, como o papel do Professor-Conselheiro, que foi criado em 1964, mas sofreu diversas mudanças em sua finalidade e atuação, sendo reformulado para o Programa Novo Aconselhamento. Nesta nova proposta, o professor atua como um Tutor e Mentor, apesar de ainda manter o nome de Conselheiro.

A partir dos resultados encontrados no presente estudo, é recomendado que a atuação dos Serviços de apoio seja direcionada para continuidade na construção e manutenção de programas que promovam a autorregulação do aprendizado, como forma de sensibilizar e instrumentalizar os estudantes para o uso de diferentes estratégias que tem por objetivo a melhora do desempenho acadêmico. Neste sentido, considerando que muitos estudantes buscam a ajuda dos professores, é fundamental investir no desenvolvimento e capacitação dos docentes, para que estejam preparados para oferecer suporte de maneira eficaz. Tal proposta inclui treinamentos direcionados para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, técnicas de ensino diferenciadas e estratégias para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos, realizando uma intervenção assertiva, ao mesmo tempo em que orienta e acolhe o estudante. Com o objetivo de oferecer um ambiente que possibilite trocas e estimule a ajuda ao estudante, é provável que os estudantes se sintam mais à vontade para buscar ajuda, o que, conseqüentemente, pode resultar na melhora do desempenho acadêmico, aumentando a satisfação dos alunos com o processo educativo.

No estudo realizado, como a maioria dos participantes requisitou o apoio dos pares, é crucial desenvolver estratégias para capacitar esses estudantes para que

sejam capazes de pedir e receber ajuda de maneira eficaz. Tal preparação pode ser feita através de treinamentos voltados para o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades sociais, além de oferecer capacitação direcionada para estratégias de escuta, comunicação e resolução de problemas. Além disso, promover e incentivar uma cultura focada no bem-estar coletivo, colaboração e apoio mútuo dentro da instituição pode fortalecer os laços entre os estudantes, criando um ambiente integrador no qual os estudantes se sintam mais encorajados a buscar e oferecer ajuda. Também devem ser propostas atividades que incentivem o trabalho em equipe e a solidariedade, o que pode aumentar a eficácia do suporte entre os próprios estudantes, beneficiando o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos.

Ao refletir sobre a formação dos estudantes, é necessário destacar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Engenharia (ABNT NBR 6023, 2018), que orienta que as Instituições de ensino devem investir na formação de profissionais que sejam competente, responsáveis e capazes de atuar em diversos contextos sociais e econômicos, além de serem aptos a analisar e resolver questões relacionadas a engenharia de forma criativa e coerente, preparados para tomar decisões e superar desafios. Outrossim, é necessário DCNs enfatizam a importância das habilidades interpessoais e da capacidade de comunicação para que o indivíduo alcance o sucesso profissional.

Por isso, a Instituição precisa atuar diretamente com os estudantes, implementando ações e intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais, com o objetivo de promover a interação e cooperação entre os estudantes, contribuindo para facilitar a procura e acesso à busca de ajuda acadêmica. A realização de oficinas e cursos focados em habilidades sociais e socioemocionais pode ajudar os estudantes a gerenciarem suas emoções, desenvolver resiliência e melhorar a autoconfiança. Rodas de conversa e atividades em grupo também podem ser empregadas para promover a comunicação assertiva, além de incentivar o uso das estratégias de autorregulação para o estudo, gestão do tempo e resolução de problemas acadêmicos. Conhecer e acessar essas ferramentas pode encorajar os estudantes a buscarem ajuda quando necessário, além de criar um ambiente de aprendizado mais eficiente e colaborativo.

De forma complementar, a procura de ajuda também pode ser facilitada quando o estudante se sente pertencente ao grupo, pois o apoio social está

relacionada aos benefícios percebidos pelos estudantes no comportamento de busca de ajuda (Dueñas; Camarero-Figuerola; Castarlenas, 2021; Karabenick; Gonida, 2018; Martin-Arbós; Castarlenas; Dueñas, 2021; Sithaldeen *et al.*, 2022). Por isso, recomenda-se que professores e serviços de apoio trabalhem em conjunto para promover a promoção de recursos afetivos e emocionais dos alunos e desenvolver comportamentos de busca de ajuda, tanto acadêmica quanto psicológica, visando melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes (Astatke, 2019)

Os limites do estudo incluem uma amostra exclusiva de uma instituição com características específicas. Por isso, a necessidade de aumentar a amostra da pesquisa deve-se ao fato de que o estudo atual utiliza uma amostra oriunda de uma única instituição, que possui características específicas, como o fato de ser uma Instituição pertencente à Força Aérea Brasileira, composta por civis e militares, que também tem como característica a alta seletividade (Mazariolli, 2019). Tais particularidades limitam a generalização dos resultados, pois as conclusões obtidas podem não ser aplicáveis a outras instituições ou populações com características diferentes. Neste contexto, a ampliação da amostra, bem como a inclusão de participantes de diversas instituições, resultaria em uma compreensão mais alargada do fenômeno estudado. Além disso, uma amostra maior pode aumentar a precisão estatística, reduzindo a margem de erro e aumentando a confiabilidade dos resultados.

Outro desafio encontrado está relacionado ao instrumento de pesquisa, com destaque às dificuldades na tradução, visto que alguns termos técnicos e/ou culturais que não possuem equivalentes diretos, o que pode levar a interpretações errôneas ou imprecisas das questões, comprometendo a validade e a confiabilidade dos dados coletados. Ainda sobre o instrumento, a quantidade limitada de itens, composta por apenas duas questões para medirem os fatores de busca de ajuda formal e informal, podem restringir os resultados e limitarem as possibilidades de análises e inferências.

Em relação às perguntas do questionário, especificamente sobre as questões referentes à busca de ajuda que exigiam resposta por escrito dos participantes, deparou-se com limitações no detalhamento das respostas relacionadas ao tipo de ajuda solicitada. A objetividade dos participantes ao responderem essas questões impossibilitou análises mais detalhadas e foi uma barreira para uma compreensão

mais abrangente dos objetivos buscados pelos estudantes ao solicitarem o suporte dos agentes formais e informais presentes na instituição. Para próximos estudos, sugere-se a realização de entrevistas detalhadas para maior entendimento e discussão das respostas abertas.

Além disso, considerando a relevância da temática busca de ajuda acadêmica e o impacto positivo que essa ferramenta pode desempenhar na experiência educacional do estudante, é necessário que novos estudos sejam realizados, incluindo também a visão de uma equipe multiprofissional, buscando propostas e olhares diferentes para atuação do Serviço de Apoio acadêmico.

Conforme indicado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, as Instituições devem direcionar suas ações tanto para o acolhimento como para a permanência dos estudantes. Isso inclui a criação de programas de recepção que facilitem a integração dos estudantes ao ambiente universitário, além de promoverem e facilitarem o suporte pedagógico, incluindo a formação contínua dos docentes, a orientação de carreira e a promoção do acompanhamento contínuo dos alunos. Neste sentido, investir no desenvolvimento de programas e projetos voltados para o incentivo da busca de ajuda acadêmica, como o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a melhoria no engajamento do estudante pode trazer impactos positivos na vida do aluno, considerando que estudantes engajados demonstram maior persistência na realização das tarefas e diante dos desafios da vida universitária, o que contribui para um melhor desempenho acadêmico (Tinto, 1997).

Para promover intervenções educacionais efetivas, que promovam a autorregulação da aprendizagem e a autonomia dos estudantes, é necessário compreender melhor o que motiva a busca de ajuda de natureza instrumental, cujo objetivo é obter informações e recursos necessários para o processo de aprendizagem e, também, a busca de ajuda de natureza executiva, voltada diretamente para orientação na execução de tarefas (Nelson-Le Gall, 1981; 1985). Esse tema poderia ser objeto de novas investigações e, com isso, almeja-se construir novos conhecimentos para subsidiarem a atuação dos Serviços de Apoio, a fim de fomentarem a busca de ajuda instrumental e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa e perene.

Ao se reconhecer que as estratégias de autorregulação aprendizagem contribuem o processo de aprendizagem, uma questão a ser investigada é a

relevância das crenças de autoeficácia na busca de ajuda acadêmica. Tal proposição se deve visto que a literatura destaca a autoeficácia como uma variável que pode impactar tanto a busca de ajuda acadêmica como nos processos de autorregulação da aprendizagem (Luo *et al.*, 2017; Schunk, 2021; Torrano; Gonzáles-Torres, 2004; Xie; Xie, 2019). Além da busca de ajuda acadêmica, uma possibilidade interessante é conhecer outros tipos de busca de ajuda, como a emocional, que pode demandar suporte de serviços de saúde e pode atuar como suporte sistêmico aos estudantes por meio de uma intervenção multidisciplinar.

Novas investigações sobre a temática, associadas a aprimoramentos metodológicos possibilitarão uma compreensão mais abrangente e detalhada dos comportamentos de busca de ajuda acadêmica entre os estudantes. Compreender os objetivos e o impacto dessas estratégias, bem como oferecer programas que estimulem uma aprendizagem autorregulada, incluindo a estratégia do comportamento de busca de ajuda, poderá fornecer dados importantes para desenvolver intervenções que promovam o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes, além da possibilidade de um melhor acolhimento ao ingressante e ferramentas de suporte para permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

- ALEXTICH, L. R. Academic advising in undergraduate. *In*: KARABENICK, S. A.; NEWMAN, R. S. (ed.). **Help seeking in academic setting**: Goals, groups, and contexts, 2006. p. 175-202.
- ALEXITCH, L. R. Help seeking and the role of academic advising in higher education. *In*: KARABENICK, S. A.; NEWMAN, R. S. (ed.). **Help seeking in academic settings**: goals, groups, and contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 175-202.
- ALEXTICH, L. R. The role of help-seeking attitudes and tendencies in students' preferences for academic advising. **Journal of College Student Development**, v. 43, n. 1, 2002. p. 5-19.
- ALLISON, R. M.; PINTRICH, P. R. Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. *In*: KARABENICK, S. A. (ed.). **Strategic help seeking**: implications for learning and teaching. [S. l.]: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- ALMAGHASLAH D, ALSAYARI A. Academic help-seeking behaviours of undergraduate pharmacy students in Saudi Arabia: usage and helpfulness of resources. **Healthcare**, v. 10, n. 7, p. 1264 2022. DOI: 10.3390/healthcare10071264. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9032/10/7/1264>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ALMAGHASLAH, D.; ALSAYARI, A.; ALMAGHASLAH, S.; ALSANNA, H. Patients' satisfaction with e-prescribing (Wasfaty) in Saudi Arabia: a survey of country-level implementation. **Healthcare (Basel)**, v. 10, n. 5, p. 806, 27 abr. 2022. DOI: 10.3390/healthcare10050806. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35627943/>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ALMEIDA, L. S. Ensino superior: combinando exigências e apoios. *In*: Almeida, L. S. **Estudantes do Ensino Superior**: Desafios e oportunidades. ADIPSIEDUC: Braga, 2019.
- ALMEIDA, T. Mediação de conflitos: um meio de prevenção e resolução de controvérsias em sintonia com a atualidade. *In*: CUNHA, J. R. (ed.). **Poder Judiciário**: novos olhares sobre gestão e jurisdição. [S. l.]: FGV, 2010.
- ANTIPOFF, D. **Pequeno manual do conselheiro do ITA**, [S. l., s. n.], 1964.
- ASTATKE, M. Inteligência emocional e comportamentos de busca de ajuda de estudantes universitários do primeiro ano como correlatos de seu desempenho acadêmico. **Universidade do Cabo Ocidental**, v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.24085/jsaa.v6i2.2515. Disponível em: <https://doi.org/10.24085/jsaa.v6i2.2515>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. *In*: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A.

(org.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BANDURA, A. Evolution of social cognitive theory. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (ed.). **Great minds in management: the process of theory development**. New York: Oxford University Press, 2005. 600 p., p. 9-35.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Education Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 8 jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3. Acesso em: 23 out. 2024.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Reviews**, New York, v. 52, p. 1-26, feb. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 23 out. 2024.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BIMEREW, M. S.; ARENDSE, J. P. Academic help-seeking behaviour and barriers among college using students. **Health SA Gesondheid**, v. 29, 2024. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10839232/pdf/HSAG-29-2425.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BLACK, S. Psychosocial reasons why patrons avoid seeking help from librarians: a literature review. **The Reference Librarian**, v. 57, n. 1, p. 35-56, 2016.

BLACK, S.; ALLEN, J. D. Part 8: academic Help Seeking. **The Reference Librarian**, v. 60, n. 1, p. 62-76, 2018. DOI: 10.1080/02763877.2018.1533910. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02763877.2018.1533910>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BLONDEAU, L.; AWAD, G. H. Sex differences in career guidance of undergraduate math students and the relation to help-seeking behaviors. **Journal of Career Development**, v. 44, n. 2, p. 174–187, 2016.

BORNSCHLEGL, M.; CALTABIANO, N. Increasing accessibility to academic support in higher education for diverse student cohorts. **Teaching & Learning Inquiry** 10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.13>. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/72830>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BORNSCHLEGL, M.; MELDRUM, K.; CALTABIANO, N. Documento de contexto e implicações para: “Variáveis relacionadas ao comportamento de busca de ajuda acadêmica no ensino superior – descobertas de uma perspectiva multidisciplinar”. **Wiley**, v. 8, n. 2, 2020. DOI: 10.1002/rev3.3195. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3195>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

BORUCHOVITH, E., GANDA, D. R. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos, 2018. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRAGAGNOLO FRISON, L. M. Avaliação e autorregulação da aprendizagem. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 89-104, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471857567008.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

CASANOVA, J. R.; FERNANDEZ-CASTAÑÓN, A. C.; PÉREZ, J. C. N. GUTIÉRREZ, A. B. B.; ALMEIDA, L. A. Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 fev. 2022.

CHAVES-BARBOZA, E.; TRUJILLO-TORRES, J. M.; LÓPEZ-NÚÑES, J. A.; SOLA-MARTÍNEZ, T. Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. **Journal of New Approaches in Educational Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 135-143, jul. 2017. ISSN 2254-7339. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/236>. Acesso em: 31 maio 2022.

CHAVES-BARBOZA, E.; TRUJILLO-TORRES, J. M.; LÓPEZ-NÚÑES, J. A.; SOLA-MARTÍNEZ, T. Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. **Journal of New Approaches in Educational Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 135-143, jul. 2017. ISSN 2254-7339. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/236>. Acesso em: 31 maio 2022.

CHENG, G.; CHAU, J. Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement. **The Internet and Higher Education**, v. 17, p. 9-15, 2013. DOI:10.1016/j.iheduc.2012.09.005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257496483_Exploring_the_relationship_between_students'_self-regulated_learning_ability_and_their_ePortfolio_achievement. Acesso em: 15 jul. 2023.

CHENG, Kun-Hung; LIANG, Jyh-Chong; TSAI, Chin-Chung. University students' online academic help seeking: the role of self-regulation and information commitments. **The Internet and Higher Education**, v. 16, p. 70-77, 2013. ISSN 1096-7516. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751612000206?via%3Dihub>. Acesso em: 28 out. 2024.

CHOWDHURY, S.; HALDER, S. Motivational facilitators and barriers of adaptive academic help-seeking: a systematic review. **Indian Journal of Health and Well-being**, v. 10, n. 10-12, p. 324-333, 2019.

CHU, Y.; PALMER, S.; PERSKY, A. M. Assessing metacognition in the classroom: student help-seeking behavior. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 10, n. 11, p. 1478-1487, nov. 2018. DOI: 10.1016/j.cptl.2018.08.011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30514538/>. Acesso em: 24 out. 2024.

COLLINS, W.; SIMS, B. C. Help seeking in higher education academic support services. In: KARABENICK, S. A.; NEWMAN, R. S. (ed.), **Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts**. 1. ed. Routledge, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203726563>. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203726563/help-seeking-academic-settings-stuart-karabenick-richard-newman>. Acesso em: 28 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2764/resolucao-cne-ces-n-2>. Acesso em: 28 jun. 2024.

DAUBMAN, K. A.; LEHMAN, T. C. The effects of receiving help: gender differences in motivation and performance. **Sex Roles**, v. 28, p. 693-707, 1993.

DAWSON, D. L.; MEADOWS, K. N.; HAFFIE, T. The effect of performance feedback on student help-seeking and learning strategy use: do clickers make a difference?. **The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 1, n. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.6>. Disponível em: https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cjsotl_rcacea/article/view/6880 Acesso em: 23 out.

2024.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. S. T.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

DUEÑAS, J. M.; CAMARERO-FIGUEROLA, M; CASTARLENAS, E. Academic help-seeking attitudes, and their relationship with emotional variables. **Sustainability**, v. 13, n. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13116120>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/11/6120>. Acesso em: 23 out. 2024

DUNN, K. E.; RAKES, G. C.; RAKES, T. A. Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. **Distance Education**, v. 35, n. 1, p. 75-89, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891426>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2014.891426>. Acesso em: 23 out. 2024.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. *In*: POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da Autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre, Letral, 2017. p. 19-32.

FINNEY, S. J.; BARRY, C. L.; HORST, S. J.; JOHNSTON, M. M. Exploring profiles of academic help seeking: a mixture modeling approach. **Learning and Individual Differences**, v. 61, 158-171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.011>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608017302078?via%3Di> hub. Acesso em: 28 jun. 2021.

FIOR, C. A. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário**. 2003. 123p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594660>. Acesso em: 17 out. 2024.

FIOR, C. A. Science Olympiad medal-winning students' higher education adjustment and self-efficacy: a correlational study. **Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación**, v. 9, p. 284-301, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8904>. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2022.9.0.8904>. Acesso em: 23 out. 2024.

FIOR, C. A.; GRACIOLA, M. A. D.; PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. **Revista Docência do Ensino Superior**,

Belo Horizonte, v. 12, p. 1-21, 2022. DOI: 10.35699/2237-5864.2022.39772. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39772>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e Características do estudante. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2022.

FISCHETTI, D. **Instituto Tecnológico de Aeronáutica: 50 anos 1950-2000**. São Paulo: Gráfica Melhoramentos, 2000.

FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior**. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2013.

GARRIDO, E. N. **Moradia estudantil e formação do (a) estudante universitário (a)**. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2012.

GIL, A.C. Como classificar as pesquisas. *In*: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. A. da S.; Análise dos fatores originais do instrumento MSLQ com base em alunos de instituições privadas brasileiras. **Revista Análise**, v. 13, n. 21, jan.-jul., 2014 Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/Revistanalise/article/view/481>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GONIDA, E. N.; KARABENICK, S. A.; STAMOVLASIS, D.; METALLIDOU, P.; CTY, Greece (2018). Help-seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: the case of academically talented adolescents. **High Ability Studies**, v 30, n. 1-2, 2019. DOI: 10.1080/13598139.2018.1535244. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598139.2018.1535244>. Acesso em: 28 out. 2024.

GRAYSON, A.; MILLER, H.; CLARKE, D. D. Identifying barriers to help-seeking: a qualitative analysis of students' preparedness to seek help from tutors. **British Journal of Guidance & Counselling**, v. 26, n. 2, p. 237-253, 1998.

GUERREIRO, D. C. **Integração e auto-eficácia na formação superior na**

percepção de ingressantes: mudanças e relações. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes do primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**. Campinas, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011a. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006. Acesso em: 2 ago. 2022.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XwGpDggzjDVgd5tVyqy3zGP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2022.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2009. **IBGE**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2023.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA. **ITA**. Disponível em: <https://www.ita.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KARABENICK, S. A.; BERGER, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (ed.), **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman**. Greenwich, CT: IAP Press. 2013. p. 237-261.

KARABENICK, S. A.; DEMBO, M. H. Understanding and facilitating self-regulated help seeking. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2011, n. 126, p. 33-43. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.442>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.442>. Acesso em: 28 out. 2024.

KARABENICK, S. A.; GONIDA, E. N. Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: current issues, future directions. In: SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. p. 421-433.

KARABENICK, S. A.; KNAPP, J. R. Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 2, p. 221- 230, 1991.

KARABENICK, S. A.; NEWMAN, R. S. **Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts**. New York: Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9780203726563. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203726563/help-seeking-academic-settings-stuart-karabenick-richard-newman>. Acesso em: 24 fev. 2022.

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 77, n. 6, 1999. p. 1121-1134, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.77.6.1121>. Acesso em: 28 out. 2024.

KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LACAZ, C. P. C.; MAZARIOLLI, J. F. Orientação educacional: uma história de pioneirismo (Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA). *In*: DIAS, C. E. S. B; TOTI, M. C. S; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. 1. ed. São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2020. p. 5-518.

LI, R.; CHE HASSAN, N.; SAHARUDDIN, N. College Student's Academic Help-Seeking Behavior: A Systematic Literature Review. **Behavioral Sciences**, v. 13, n. 8, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13080637>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/8/637>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOBOS, C.; GALLARDO, G.; VALENZUELA, J. ¿Por qué no pedir ayuda cuando la necesito? Obstáculos a la búsqueda de apoyos académicos institucionales (AAI) en universitarios chilenos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 157, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6075>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6075>. Acesso em: 24 out. 2024.

MACIEL, A. G., ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTIN-ARBÓS, S; CASTARLENAS, E.; DUEÑAS, J. M. Help-seeking in an academic context: a systematic review. **Sustainability**, v. 13, n. 8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084460>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4460>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional.

Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxSHD/?lang=pt#>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MAZARIOLLI, J. F. **Integração e autoeficácia na formação superior de ingressantes de engenharia em instituição de alta demanda**. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

MILLER, S.; MURILLO, N. Why don't students ask librarians for help? Undergraduate help-seeking behavior in three academic libraries. *In*: DUKE, L. M.; ASHER, A. D. (ed.). **College libraries and student culture: what we now know**, 49-70. 2013. Chicago: American Library Association.

MOREIRA, S. da N. T. M.; VASCONCELLOS, R. L. dos S. S.; HEATH, N. Estresse na formação médica: como lidar com essa realidade? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 558-564, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e03072014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/dtqt6hPLcsh3tDQJNJgGyLF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 fev. 2022.

NELSON-LE GALL, S. Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children. **Developmental Review**, v. 1, p. 224-246, sep. 1981. DOI: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90019-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90019-8). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0273229781900198>. Acesso em: 24 out. 2024.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, p. 19-41, 2018.

NEWMAN, R. S. Implications and future research: where do we go from here? *In*: KARABENICK, S. A.; NEWMAN, R. S. (ed.). **Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 2006, p. 297-308.

NOBLE, M. A.; PLATT, L F; LEPPMA, M. Predictors of help-seeking attitudes in college student service members and veterans. **Journal of College Counseling**, v. 24, p. 36-48, 2021.

NOGUEIRA, C. C. de C.; SOARES, A. B.; MONTEIRO, M.; MEDEIROS, H. C. P. Habilidades sociais e expectativas acadêmicas em estudantes de enfermagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2020. DOI: 10.12957/epp.2020.50792. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/50792>. Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, A. V.; PIZZONI, T. G. P. Gestão de conflitos e comunicação organizacional: um estudo empírico em instituições públicas de ensino. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v. 9, n. 2, p. 14-24, 2013. DOI: <https://doi.org/10.32888/cge.v9i2.47665>. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/cge/article/view/47665>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, janeiro-março, 2010.

OLIVEIRA, M. de. **Emoção, conflito e poder nas organizações**: líderes estão despreparados para lidar com as pessoas. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

OLIVEIRA, T. F.; SILVA, N.; BARDAGI, M. P. Aspectos históricos e epistemológicos sobre crenças de autoeficácia: uma revisão da literatura. **Barbarói**, v. 1, n. 51, p. 133-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v51i1.6391>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6391>. Acesso em: 24 out. 2024.

PALOMINO, T. J.; CRUZ, E. M. R.; DURÃES, R. R. de P. Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios. *In*: SILVA, João (org.). **Educação e desafios contemporâneos**. São Carlos: UFSCar, 2023. p. 123-145.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul.-nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHPhGd8SK/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2022.

PAYNE, T; MUENKS, K; AGUAYO, E. “Just because I am first gen doesn’t mean I’m not asking for help”: a thematic analysis of first-generation college students’ academic help-seeking behaviors. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 16, n. 6, p. 792-803, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000382>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdhe0000382>. Acesso em: 24 out. 2024.

PELISSONI, A. M. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2016.

PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A.; MARTINS, M. J.; WARGAS, B. M. da S.; ALTMANN, H.; POLYDORO, S. A. J. Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem. p. 283- 318. *In*: DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. S. T.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**, Academic Press, 2000. p. 452-502.

PINTRICH, P. R. *et al.* A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). **National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning**, Ann Arbor, Mi. 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>. Acesso em: 24 out. 2024.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 33-50, 1991. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-21075-001>. Acesso em: 24 out. 2024.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior – Análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. *In*: BRAGAGNOLO FRISON, L. M.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 215-236.

QIU, L.; XU, H.; LI, Y.; ZHAO, Y.; YANG, Q. Gender differences in attitudes towards psychological help-seeking among chinese medical students: a comparative analysis. **BMC Public Health**, v. 24, n. 1314, p.1-9, 2024. DOI: 10.1186/s12889-024-18826-x. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-024-18826-x>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RAMOS, F.; JARDIM, A.; GOMES, A. C.P.; LUCAS, J. N. Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois projetos de extensão. **Revista Guará**, v. 6, n. 9, 2018.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D. **Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental**. *Psicologia: Pesquisa*, v. 1, n. 2, dez. 2007. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

ROSSATO, V. P.; PINTO, N. G. M.; MÜLLER, A. P. Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um universitário. **Revista De Gestão E Secretariado**, v. 11, n. 3, p. 185-211, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1082>. Acesso em: 9 fev. 2022.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,

Campinas, 2005.

SALGADO, F. A. de F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

SANTOS, P. K. dos. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. 238 p.

SECO, G. M. dos S. B.; PEREIRA, A. P.; SANTOS, I. C.; FILIPE, L. A.; ALVES, S. Promoção de estratégias de aprendizagem: contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). **INFAD Revista de Psicologia**, n. 1, p. 295-303, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/59>. Acesso em: 15 set. 2022.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 404-417, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vKjnTqKCQ3F9cWYnxcMJGgy/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. A. (2017) The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. **Mackenzie Management Review**, v. 18, n. 1, p. 40-65, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-69712017/administracao.v18n1p40-65>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/F937HZr973t5jJYXMmyNG5N/>. Acesso em: 28 out. 2024.

SITHALDEEN, R.; PHETLHU, O.; KOKOLO, B.; AUGUST, L. Student sense of belonging and its impacts on help seeking behaviour. **South African Journal of Higher Education**, v. 36, n. 6, p. 67-87, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20853/36-6-5487>. Disponível em: <https://www.journals.ac.za/index.php/sajhe/article/view/5487>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOARES, A. M.; FAHL, A. C.; TITTANEGRO, F. S. Desenvolvimento estudantil: parceria entre o serviço de atendimento ao estudante (SAE) e a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da FAC 2. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 11, p. 27-38, 2008.

SOUZA, L. T. de.; GIAXA, R. R. B. Mapeamento online dos serviços de apoio psicológico ao estudante de medicina nas instituições de ensino superior do Nordeste. *In: IV Simpósio de Pesquisa em Ciências Médicas*, 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, Unifor, 2018. p. 1-6.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1,

p. 185-202, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/?lang=pt#>. Acesso em: 24 out. 2024.

THOMAS, S.; TEWELL, E.; WILLSON, G. Where students start and what they do when they get stuck: a qualitative inquiry into academic information-seeking and help-seeking practices. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 43, n. 3, p. 224-231, may 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.02.016>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133316301951>. Acesso em: 24 out. 2024.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, New Jersey, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TORRANO, F.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C. Self-regulated learning: current and future directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 2, n. 3, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344898782_Self-Regulated_Learning_Current_and_Future_Directions. Acesso em: 24 out. 2024.

TOTI, M. C. da S. **Apoio pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras**: mapeamento, tendências e desafios. 2022. 210 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/4131>. Acesso em: 17 out. 2024.

UMARANI, J. (2020). Os alunos têm atitude para buscar ajuda acadêmica? – Um estudo entre alunos de graduação. **Bangladesh Journal of Medical Science**, v. 19, n. 4, 717-721. DOI: <https://doi.org/10.3329/bjms.v19i4.46631>. Disponível em: <https://www.banglajol.info/index.php/BJMS/article/view/46631>. Acesso em: 28 out. 2024.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Student affairs and services in higher education**: global foundations, issues and best practices. Paris, UNESCO, 2009.

USHER, E. L.; SCHUNK, D. H. Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. (ed.), **Handbook of self-regulation of learning and performance**. [S. l.]: Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. p. 19-35.

VASSOLER, A. M. J. B. **Estudantes adultos do ensino superior**: interações estabelecidas com os pares. 2013. 117 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621097>. Acesso em: 17 out. 2024.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching & Learning**, v. 2011, n. 126 p. 45-53, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.443>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.443>. Acesso em: 24 out. 2024.

WINNE, P. H. Uma análise cognitiva e metacognitiva da aprendizagem autorregulada. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Nova York: Routledge, 2011. p. 15-32.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. nStudy: tracing and supporting self-regulated learning in the internet. *In*: TAJEDDIN, Z.; FARRELL, T. S. C. (ed.). **International handbook of metacognition and learning technologies**. DOI:10.1007/978-1-4419-5546-3_20. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/278709973_nStudy_Tracing_and_Supporting_Self-Regulated_Learning_in_the_Internet. Acesso em: 9 set. 2022.

WON, S.; HENSLEY, L. C.; WOLTERS, C. A. Brief research report: sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. **Journal of Experimental Education**, v. 89, n. 1, p. 112-124, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888691.2014.946030>. Acesso em: 10 abr. 2022.

XIE, D.; XIE, Z. Effects of undergraduates' academic self-efficacy on their academic help-seeking behaviors: the mediating effect of professional commitment and the moderating effect of gender. **Journal of College Student Development**, v. 60, n. 3, p. 365-371, 2019. DOI: 10.1353/csd.2019.0035. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-50036-008>. Acesso em: 24 out. 2024.

YANG, Y.; TAYLOR, J.; CAO, L. The 3 x 2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and help-seeking. **International Journal of e-Learning & Distance Educaston**, v. 32, n. 1, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109273.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ZIMMERMAN, B. J. "Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective". *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (ed.). **Self-regulation: theory, research, and applications**. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p.13-39.

ZIMMERMAN, B. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v. 41., n. 2, p. 64-70, 2022. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2. Acesso em: 24 out. 2024.

ZIMMERMAN, B. J; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986. DOI: 10.3102/00028312023004614. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies. Acesso em: 24 maio 2022.

ANEXO

Questionário

1. Turma e curso atual:
2. Gênero:
3. Idade:
4. Você é optante a carreira militar: () Sim () Não
5. Curso de Engenharia escolhido no vestibular:
6. Ano de ingresso:
7. Natureza administrativa da escola onde realizou o ensino médio:
() pública () privada () privada com bolsa
8. Escolaridade do pai: com gradações de respostas que variam de desconhecido até pós-graduação
9. Escolaridade da mãe: com gradações de respostas que variam de desconhecido até pós-graduação
10. Encontra-se matriculado em curso de opção preferencial: () Sim () Não
11. Você pretende continuar no seu curso: () Sim () Não () Não sei
12. Você pretende continuar na universidade: () Sim () Não () Não sei
13. Já solicitou alguma ajuda para realização e entrega de atividades acadêmicas (prova, trabalho, lista de exercícios, atividades laboratoriais, entre outros) ao seu Professor Conselheiro?
 - 13.1 Se sim, o que você solicitou?
14. Já solicitou alguma ajuda para realização e entrega de atividades acadêmicas (prova, trabalho, lista de exercícios, atividades laboratoriais, entre outros) ao Representante de Turma?
 - 17.1 Se sim, o que você solicitou?
18. Já solicitou alguma ajuda para realização e entrega de atividades acadêmicas (prova, trabalho, lista de exercícios, atividades laboratoriais, entre outros) a alguma Iniciativa do Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD)?
 - 18.1 Se sim, o que você solicitou?
19. Recebe bolsa de auxílio social () Sim () Não