



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PATRICE ROCHA PINTO GALVÃO

**ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS,
MOTIVAÇÃO E PERCEÇÃO DOS PROFESSORES POR
GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2019

PATRICE ROCHA PINTO GALVÃO

**ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS,
MOTIVAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES POR
GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina
2019

PATRICE ROCHA PINTO GALVÃO

**ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS,
MOTIVAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES POR
GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

65B75'9L5A-B58CF5

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Londrina, 22 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho aos professores em formação que buscam ser melhores a cada dia. Desejo que a consciência do nosso dever de iluminar as mentes seja um alicerce para a constante procura pelo real aprimoramento!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Um verdadeiro 'homem-livro' que esteve sempre à frente a guiar, a iluminar e acolher com benevolência e empatia as minhas dúvidas, inquietudes. Ao exemplo de serenidade, perseverança, alegria e responsabilidade como docente, como ser humano. Por declamar Camões após tarde de densas orientações acadêmicas. Muito obrigada pela feliz oportunidade de ter sido sua orientanda durante esses últimos dois anos!

Às Prof^{as} Dr^{as} Katya Luciane e Evely Boruchovitch

Pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições tanto no momento da qualificação como na defesa.

À Prof^a. Dr^a. Sueli Guimarães

Pela doçura e ricas contribuições referentes à análise estatística dos dados desta pesquisa.

Aos colaboradores

Professores e aos estudantes pela disposição e grande colaboração.

Ao meu esposo César

Pela paciência, leveza, alegria que me encorajaram a continuar. Por todo amor, carinho, cuidado e compreensão durante essa trajetória. A caminhada é mais colorida e feliz contigo!

A minha família

Por todo amor e cuidado. Por todas as renúncias. Pelo exemplo de honestidade, bondade e fé.

À amiga Francielle e à prima Walquíria

Pelo apoio, pela atenção dedicada, pelo carinho compartilhado, pelas orações e tantas risadas.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UEL e à CAPES

Pela nobre missão de formar pesquisadores e pelo apoio financeiro.

O mundo nunca sofrerá com a falta de maravilhas, mas apenas com a falta de capacidade de se maravilhar.

G. K. Chesterton (Tremendas trivialidades, p. 19)

GALVÃO, Patrice Rocha Pinto. **Estratégias autorreguladas, motivação e percepção dos professores por graduandos de Pedagogia**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha 2 de Pesquisa “**Docência: Saberes e Práticas**” e Núcleo 2 “**Ação Docente**”. À luz da perspectiva da Aprendizagem Autorregulada e da Teoria da Autodeterminação (TAD), o presente estudo teve como objetivos específicos: levantar a qualidade motivacional para uma disciplina, segundo as categorias da TAD; identificar retrospectivamente o uso de estratégias de aprendizagem que os estudantes teriam empregado na preparação para uma prova específica; averiguar em que medida os estudantes percebem o apoio e orientação pelos professores quanto ao uso de estratégias; levantar as correlações entre todas as medidas. O principal objetivo, com metodologia centrada na pessoa, foi levantar perfis motivacionais dos estudantes de acordo com a TAD e estabelecer relações entre os perfis formados pelas variáveis motivacionais com o uso de estratégias de autorregulação. Trata-se de um estudo descritivo, com delineamento correlacional. A amostra foi composta por 343 graduandos em Pedagogia de uma universidade pública do Paraná que responderam a um questionário de 38 itens em escala tipo *Likert* de cinco pontos. Compunham o questionário uma escala com itens de motivação pela TAD, outra escala com itens de estratégias de autorregulação e dois itens relativos à percepção de apoio à autorregulação por parte dos professores. As duas primeiras escalas, submetidas à análise fatorial, revelaram propriedades psicométricas satisfatórias. Entre os resultados, a desmotivação se relacionou negativamente com a motivação autônoma, com o uso de estratégias autorreguladas e com a percepção de apoio. A motivação autônoma correlacionou-se positivamente com o uso de estratégias e com a percepção de apoio pelos estudantes. Foram encontrados quatro perfis motivacionais: *cluster* 1, Moderadamente positivo (n=50), o *cluster* 2 de Boa qualidade (n=131), o *cluster* 3 Pobre (n=66) e o *cluster* 4, Moderadamente negativo (n=82). Destacaram-se dois *clusters*: o *cluster* 2 por ter apresentado melhor qualidade motivacional, com altos escores em autorregulação e menor índice de desmotivação e o *cluster* 3, pela pior qualidade motivacional, dado o mais baixo índice de autorregulação e o maior em desmotivação. Os resultados foram discutidos à luz das teorias e comparados a estudos anteriores. Foi sugerido que, em futuras pesquisas, se adotassem métodos qualitativos complementares ao de autorrelato em escala com formato Likert. Para o contexto do ensino em cursos superiores, foram propostas linhas de ação docente que favorecessem o desenvolvimento da motivação autônoma e, em particular, que auxiliassem os estudantes na aquisição de conhecimento de todo um leque de estratégias de autorregulação para um competente uso nas situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Teoria da Autodeterminação. Perfis motivacionais. Percepção dos professores pelos estudantes.

GALVÃO, Patrice Rocha Pinto. **Self-regulated strategies, motivation and perception of teachers by undergraduates of Pedagogy**. 2019. 111pp. Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This work is linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Londrina, line 2 "**Teaching: Knowledge and Practices**" and core 2 "**Teaching Action**". In the light of the perspective of Self-regulated Learning and the Self-Determination Theory (SDT), the study had these specific objectives: to raise the motivational quality for a discipline, according to the categories of the SDT; identify retrospectively the use of learning strategies that students would have employed in preparing for a specific test; ascertain to what extent students perceive teacher support and guidance regarding the use of strategies; correlations between all measures. The main objective, with a person-centered methodology, was to raise students' motivational profiles according to the SDT and to establish relationships between the profiles formed by the motivational variables with the use of self-regulated strategies. This is a descriptive study with a correlational design. The sample consisted of 343 undergraduates in Pedagogy from a public university in Paraná who answered a questionnaire of 38 items on a five point Likert scale. The questionnaire included a scale with items motivated by SDT, another scale with items from self-regulated strategies and two items related to the perception of self-regulation support by teachers. The first two scales, submitted to factorial analysis, showed satisfactory psychometric properties. Among the results, the demotivation was negatively related to the autonomous motivation, the use of self-regulated strategies and the perception of support. Autonomic motivation correlated positively with the use of strategies and the perception of student support. We found four motivational profiles: cluster 1, Moderately positive (n = 50), cluster 2 of Good quality (n = 131), cluster 3 Poor (n = 66) and cluster 4, Moderately negative (n=82). Two clusters were highlighted: cluster 2 because it presented better motivational quality, with high scores in self-regulation and lower motivation index and cluster 3, due to the poorer motivational quality, given the lower rate of self-regulation and the higher in motivation. The results were discussed based on the theories and compared to previous studies. It was suggested that, in future researches, qualitative methods complementary to that of self-report on a Likert scale should be adopted. In the context of higher education, teaching lines were proposed that favored the development of autonomous motivation and, in particular, to help students acquire knowledge of a whole range of self-regulated strategies for a proficient use in situations of learning.

Keywords: Self-regulated learning. Theory of Self-Determination. Motivational profiles. Students' perceptions of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo triádico de influências	18
Figura 2 – Modelo de aprendizagem autorregulada.....	21
Figura 3 – Modelo cíclico de aprendizagem autorregulada.....	23
Figura 4 – <i>Continuum</i> de autorregulação da motivação segundo a TAD	45
Figura 5 – Distribuição dos fatores da escala de motivação (<i>scree-plot</i>)	69
Figura 6 – Distribuição dos fatores da escala de autorregulação (<i>scree-plot</i>)	74
Figura 7 – Representação gráfica da posição dos valores das variáveis motivacionais e estratégias globais.....	77
Figura 8 – Distribuição de formação dos clusters motivacionais	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de estudantes por turma e série	63
Tabela 2 – Resumo explicativo acerca dos melhores fatores resultantes da Análise Fatorial, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Inventário de Qualidade Motivacional	68
Tabela 3 – Distribuição dos itens com suas cargas fatoriais nos diversos fatores de motivação	69
Tabela 4 – Distribuição final dos itens da escala de estratégias de autorregulação	75
Tabela 5 – Médias e desvios padrão nas diversas variáveis para toda amostra	77
Tabela 6 – Matriz de correlação entre os valores de todas as variáveis	78
Tabela 7 – Médias e desvios padrão dos estudantes de cada <i>cluster</i> nas variáveis motivacionais.....	79
Tabela 8 – Médias e DP em estratégias em função do <i>cluster</i> de motivação.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARA	Autorregulação da Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IAM	Índice de Autodeterminação da Motivação
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TAD	Teoria da Autodeterminação
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin, índice de adequação da amostra

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TEORIA SOCIAL COGNITIVA	18
2.1	APRENDIZAGEM AUTORREGULADA SEGUNDO ZIMMERMAN	20
2.2	AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A AUTORREGULAÇÃO	26
2.3	A AUTORREGULAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS.....	28
2.3.1	Pesquisas Internacionais	29
2.3.2	Pesquisas Brasileiras	31
3	MOTIVAÇÃO	36
3.1	MOTIVAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	38
3.2	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	41
3.2.1	Teoria das Necessidades Básicas	43
3.2.2	Teoria da Interação Organísmica	38
3.3	PESQUISAS RELACIONADAS	48
3.3.1	Estudos brasileiros	48
4	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PELOS ESTUDANTES	57
4.1	PESQUISAS RELACIONADAS À PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	59
5	A PRESENTE PESQUISA	62
6	METODOLOGIA	63
6.1	PARTICIPANTES	63
6.2	INSTRUMENTOS	64
6.3	PROCEDIMENTOS.....	65
6.4	PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS DE MOTIVAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	67
7	RESULTADOS	76

8	DISCUSSÃO	82
8.1	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E FUTURAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO.....	88
8.2	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICES	98
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
	ANEXOS	101
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	102
	ANEXO B – Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante	106
	ANEXO C – Inventário de Qualidade Motivacional e Uso de Estratégias em Tarefa Específica.....	107

1 INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica é marcada por crescentes e variados desafios, pois desde a tenra idade – da Educação Infantil ao Ensino Superior- são apresentadas aos estudantes diferentes temáticas, atividades e disciplinas cuja evolução é marcada pelo aumento gradual da complexidade dos conteúdos bem como a necessidade de autonomia perante o conhecimento da parte dos estudantes para, então, culminar no Ensino Superior e demais etapas. No Brasil, os objetivos de cada etapa de ensino estão elencados na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A cada objetivo elencado observa-se a necessidade e importância da autonomia intelectual nos indivíduos.

Conforme a LDB (1996), o objetivo da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, p. 22, 1996). No período do Ensino Fundamental de nove anos, espera-se, dentre outros objetivos, o de “desenvolver a capacidade de aprender, [...] pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, p. 14, 1996).

Durante o Ensino Médio, deseja-se “aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” objetiva-se também “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina [...]” (BRASIL, p. 14, 1996). E por fim, quanto à Educação Superior, destacam-se os objetivos que demandam uma postura ainda mais autônoma do estudante:

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração [...] (BRASIL, p.16, 1996).

Levando em consideração os objetivos de aprendizagem elencados, vê-se que a cada nível de ensino, aumentam também as necessidades dos estudantes se adaptarem às demandas cognitivas, exigindo-se um grau maior de autogoverno nos estudos. Caso essas sejam supridas durante a caminhada acadêmica, a dinâmica de aprendizagem própria do Ensino Superior e das etapas posteriores pode ser dotada de mais naturalidade e de menos dificuldades.

Conforme indica a literatura sobre autorregulação da aprendizagem, essa autonomia de estudo tão destacada na LDB (1996) é uma das chaves para o “entendimento do sucesso acadêmico” e a mesma é sustentada por importantes pilares como a “motivação para aprender e a adoção de estratégias metacognitivas e cognitivas de natureza profunda” (POLYDORO, p. 01 2015). Entretanto, conforme a autora pontua, os estudantes ingressos no Ensino Superior ainda não estão totalmente prontos para a aprendizagem.

Na apresentação da literatura sobre autorregulação da aprendizagem em universitários realizada por Dörrenbächer e Perels (2016), foi destacado que esses estudantes demonstram pouco conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem e, além disso, há uma tendência a superestimar os próprios conhecimentos. Segundo as autoras, essa postura contribui para os insucessos acadêmicos porque os estudantes acabam por não perceberem a importância de autorregular sua aprendizagem.

No caso dos acadêmicos de Pedagogia, esse dado é ainda mais instigante tendo em vista que a natureza da profissão docente demanda a atualização constante desse profissional, o estudo e emprego de novas técnicas de ensino, já que os desafios em sala de aula são constantes e diversificados. Dessa forma, é importante que o profissional recém-formado esteja preparado para exercer a autonomia intelectual, em outras palavras, agir com proatividade em relação ao próprio aprendizado procurando, de diferentes formas e em diversas fontes, as soluções aos desafios do cotidiano escolar.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um importante índice brasileiro que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação” (BRASIL, 2017, s/p). No ano de 2008 - a mais recente avaliação do curso de Pedagogia – este curso, no estado do Paraná, ocupou lugar de destaque pelo baixo desempenho dos estudantes nas provas, quando

comparado a outros estados da região Sul do país. Esse índice retrata a preocupante realidade da formação de professores no Brasil atualmente.

O desempenho de estudantes ilustrado em índices nacionais, como o ENADE, gera interrogações a respeito de, em termos de estratégias de estudo, como esses futuros professores estão concluindo o Ensino Superior; qual o repertório de estratégias de estudo que possuem; se as praticam e se estão motivados para aprender. Já que, conforme aponta a literatura, não basta que o estudante possua um bom repertório de estratégias de aprendizagem sem que haja um engajamento para aprender, pois o uso eficaz daquelas depende de outras variáveis como qualidade motivacional que o move em direção ao aprendizado (MARINI, BORUCHOVITCH; 2014; NANDAGOPAL, ERICSSON; 2012).

Esse panorama evidencia também a importância de especial apoio a esses acadêmicos no sentido de serem orientados corretamente para suprirem as falhas decorrentes da falta de estímulo ao autogoverno nos estudos, pois conforme pontuado por Cunha e Boruchovitch (2016), essa falta de instrução adequada é uma realidade na formação dos professores brasileiros. Nesse estudo, as autoras destacam que a necessidade de suporte ao universitário se inicia na instrução dos professores do Ensino Superior. A partir disso, torna-se possível oferecer orientação específica aos estudantes, auxiliando-os no processo de autorregulação da aprendizagem (CUNHA, BORUCHOVITCH; 2016).

Tendo em vista que o ato de aprender a como regular a própria aprendizagem influencia não só no sucesso acadêmico dos profissionais em formação como no bem-estar desses indivíduos, pois evita percalços muitas vezes conhecidos nessa caminhada como: dificuldade em gerir o tempo, em avaliar desempenho, em fixar conteúdos, de concentração, de organização do ambiente de estudo, procrastinação, entre outros (DÖRRENBÄCHER, PERELS; 2016; PINTRICH; 1989). Considerando, inclusive, a demanda por estudos com graduandos e que levem em conta o aprendizado de estratégias de aprendizagem (MARINI, BORUCHOVITCH; 2014), o presente trabalho tem como objetivo geral explorar se existe relação entre três variáveis: o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação para aprender dos estudantes e a percepção dos professores pelos seus estudantes nesse curso de formação de pedagogos.

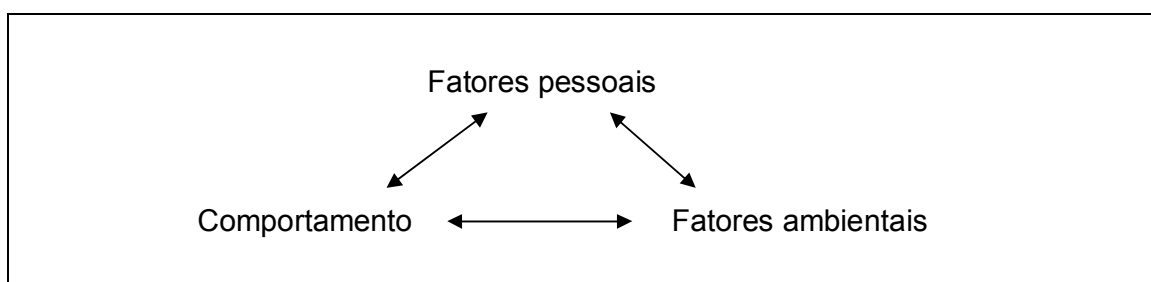
A presente pesquisa está fundamentada em dois referenciais teóricos: a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), com a extensão do modelo de

Zimmerman (1989) de autorregulação da aprendizagem e a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2008) para a investigação da qualidade motivacional dos universitários para aprender. A seguir, essas teorias são descritas e, na sequência, as respectivas revisões de literatura.

2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Bandura (1986, 1997, 2008) lançou um novo olhar sobre o indivíduo e sua relação com meio ao sistematizar a Teoria Social Cognitiva. Por meio dessa perspectiva, o autor definiu o funcionamento psicológico humano como uma interação triádica, recíproca e contínua envolvendo três fatores: pessoais, o ambiente externo e o comportamento humano que constam da Figura 1.

Figura 1 – Modelo triádico de influências



Fonte: Bandura, 1997; 2008.

Conforme o modelo, tanto fatores pessoais exercem influência sobre o comportamento humano quanto o comportamento influencia a pessoa. Em relação ao ambiente, o mesmo ocorre, ou seja, a pessoa influencia e é influenciada pelo ambiente, bem como o ambiente influencia e é influenciado pelo comportamento humano (BANDURA; 1997, 2008).

Nesse sentido, a proposta interacionista de Bandura (1997, 2008) opõe-se à teoria determinista ambiental defendida até então, segundo a qual o funcionamento humano era entendido como moldado e controlado por forças do ambiente, a aprendizagem correspondia a condicionamento e a motivação era considerada resposta a uma punição ou reforçamento externo. Salienta-se que, segundo a teoria interacionista de Bandura, tanto a aprendizagem, quanto a motivação são guiados pelo próprio indivíduo, tido como agente ativo no ambiente para seu autodesenvolvimento, adaptação e mudança.

Por essa nova perspectiva, Bandura (1997; 2008) introduziu o conceito de *agência humana* no qual a pessoa, embora imersa em sistemas sociais, organiza suas ações, as guia e regula conforme objetivos, planos futuros e interesses próprios. Ainda segundo o autor, quatro características definem a agência

humana: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. Esses atributos, entendidos como inerentes à espécie humana, foram agrupados teoricamente pelo autor para explicar que as pessoas são agentes de experiências, capazes de utilizar seu sistema sensorial, motor e cerebral como instrumentos para realização de metas que conferem significado, direção e satisfação as suas vidas. Na sequência, cada uma das quatro características da agência humana é apresentada de forma mais detalhada.

A intencionalidade constitui no compromisso proativo com um objetivo desejado para o futuro. Não se trata de uma simples previsão de um futuro porque a intenção envolve planos de ação e comprometimento para agir coerentemente. Há, portanto, dois fatores fundamentais nessa característica básica da agência humana: a vontade e o comprometimento com o futuro.

Na antecipação, o indivíduo antecipa o que vai acontecer ao exercer esta ou aquela ação. Nessa etapa, os eventos futuros previsíveis são transportados mentalmente ao presente para a própria orientação e transformados em motivadores e reguladores que guiam as ações atuais. O caráter motivador é próprio dessa etapa, porém, a sua intensidade depende do julgamento de valor que o agente faz a respeito do futuro pretendido.

Após ter planejado atingir a meta futura, a pessoa reflete se tem reais condições de atingi-la, o que resume outra etapa denominada por Bandura (1997, 2008): a autorreatividade. Essa característica consiste na capacidade humana de adotar rumos de ação, motivar e regular sua execução, em outras palavras, ligar o pensamento à ação. Para conseguir isso, a meta maior é dividida em metas intermediárias, que devem ser próximas, bem específicas e adequadamente desafiadoras.

A quarta característica da agência é a autorreflexão que consiste no exercício de metacognição realizado pelo agente, ou seja, é o momento em que se avalia os próprios pensamentos e ações. Tratando-se de metas de longo prazo, não é raro que o indivíduo se depare com conflitos nos quais é necessário refletir para tomar decisões em relação a qual caminho seguir. Exemplos de pensamentos autorreflexivos seriam: “Devo continuar fazendo isso?”, “Por que estou fazendo isso?”.

Ainda segundo Bandura (1997; 2008), quando as pessoas acreditam que são capazes de influenciar o ambiente ou o próprio comportamento em prol de

uma meta pessoal, elas possuem as chamadas crenças de autoeficácia. Esse conceito é extremamente importante para formar o de agência pessoal, pois um indivíduo sem as crenças de autoeficácia não estará comprometido com a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão, deixando assim, de exercer sua agência pessoal.

Valendo-se das contribuições de Bandura, que havia considerado diversas áreas do funcionamento humano, Zimmerman (2013) introduziu o conceito de autorregulação no âmbito educacional, explorando a autorregulação da aprendizagem. No próximo tópico, esse modelo é apresentado de forma mais detalhada.

2.1. APRENDIZAGEM AUTORREGULADA SEGUNDO ZIMMERMAN

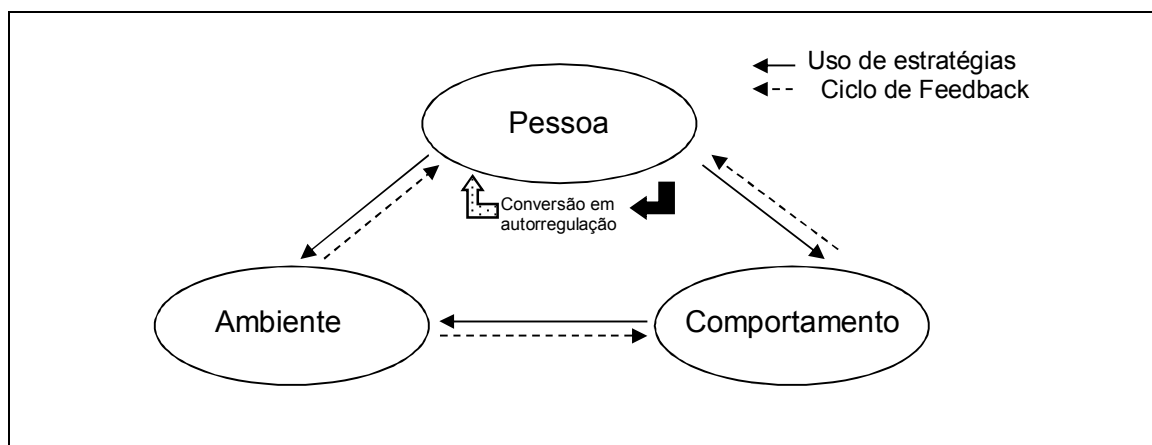
Desde o ano de 2001, foram desenvolvidos seis modelos de aprendizagem autorregulada baseados na Teoria Social Cognitiva, sendo Panadero (2017) o responsável por descrevê-los, a saber: o de Boekaerts, de Pintrich, de Winne e Hadwin, de Efklides, o de Hadwin, Järvelä e Miller e de Zimmerman. Optou-se, no presente trabalho, seguir o modelo de Zimmerman (2008) porque Bandura (2006) o considerou como um proponente qualificado da abordagem à autorregulação das aprendizagens.

Em um simpósio de 1986 no qual diversos constructos foram discutidos, Zimmerman (2008, p. 167) apresentou sua definição de aprendizagem autorregulada “como o grau em que os alunos são participantes ativos de seu processo de aprendizagem de modo metacognitivo, motivacional e comportamental”. Nessa definição é posto em destaque o fato de que o aluno faz uso, de modo proativo, de processos específicos que o conduzem a um melhor desempenho acadêmico. Isto é, a autorregulação integra pensamentos, sentimentos e ações, todos autogerados, para se atingirem objetivos acadêmicos. Ao lançar o modelo de aprendizagem autorregulada segundo a perspectiva social-cognitiva, a questão de toda pesquisa do autor destina-se a compreender como os estudantes se tornam comandantes dos próprios processos de aprendizagem.

Zimmerman (2000, 2013) considerou a relação interdependente entre pessoa, comportamento e ambiente defendida por Bandura (1986) adicionando, porém, o influente papel de fatores como as estratégias e *feedback*

conforme demonstrado na Figura 2. Em seu modelo, o autor explica como acontece, em nível individual, a interação dos processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais envolvidos durante a aprendizagem autorregulada.

Figura 2 – Modelo de aprendizagem autorregulada



Fonte: Zimmerman, 2013, p.137.

Nesse modelo, as estratégias de aprendizagem são conceituadas como ações e processos que guiam a aquisição de algum conteúdo ou habilidade, envolvendo agência, propósito e percepções de instrumentalidade por parte do estudante, logo, considerados elementos importantes para a aprendizagem autorregulada. Os diversos tipos de estratégias incluem métodos de como organizar e transformar a informação, autoconscientização, busca de informação e fortalecimento ou auxílio à memória (ZIMMERMAN, 2013).

Dessa forma, tendo em vista que a aprendizagem autorregulada ocorre conforme o envolvimento ativo do estudante em sua aprendizagem, em outras palavras, um indivíduo autorregulado para aprender possui interesse no processo, reflete sobre como está aprendendo e controla seu comportamento segundo os objetivos de aprendizagem estabelecidos. O uso de estratégias, de acordo com Zimmerman (2002), configura-se, portanto, como indispensável a todo o processo autorregulatório de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autoeficácia é um componente fundamental da motivação, pois por meio da crença na própria capacidade, o estudante se organiza e age conforme suas habilidades e estratégias para obter sucesso em tarefas específicas (ZIMMERMAN, 2002). Além disso, em seu Modelo Triádico de Aprendizagem Autorregulada, Zimmerman (1989) ressalta que o uso de *feedback*

permite que os alunos autorregulados se adaptem às mudanças em seu ambiente social e físico, aos resultados comportamentais, bem como aos pensamentos e sentimentos, como processos encobertos. Isto é, o autor apresenta três tipos diferenciados de *feedbacks* estratégicos que são adaptações que regulam processos comportamentais, ambientais e encobertos (pensamentos e sentimentos específicos), em prol dos objetivos de aprendizagem. Esses elementos resumem a relação interdependente entre pessoa, comportamento e ambiente, defendidos por Bandura (1986) e apresentados na sequência.

Para Zimmerman (1989; 2013), a forma comportamental de autorregulação são as adaptações comportamentais feitas pelo aprendiz a fim de controlar seu desempenho em uma determinada tarefa. Como exemplo, um aluno que diante de um resultado insatisfatório em uma prova, passa a prestar mais atenção às aulas, evitar conversas com os colegas durante as explicações do professor, fazer anotações a fim de obter uma melhor *performance* no bimestre seguinte, exerceu a autorregulação comportamental.

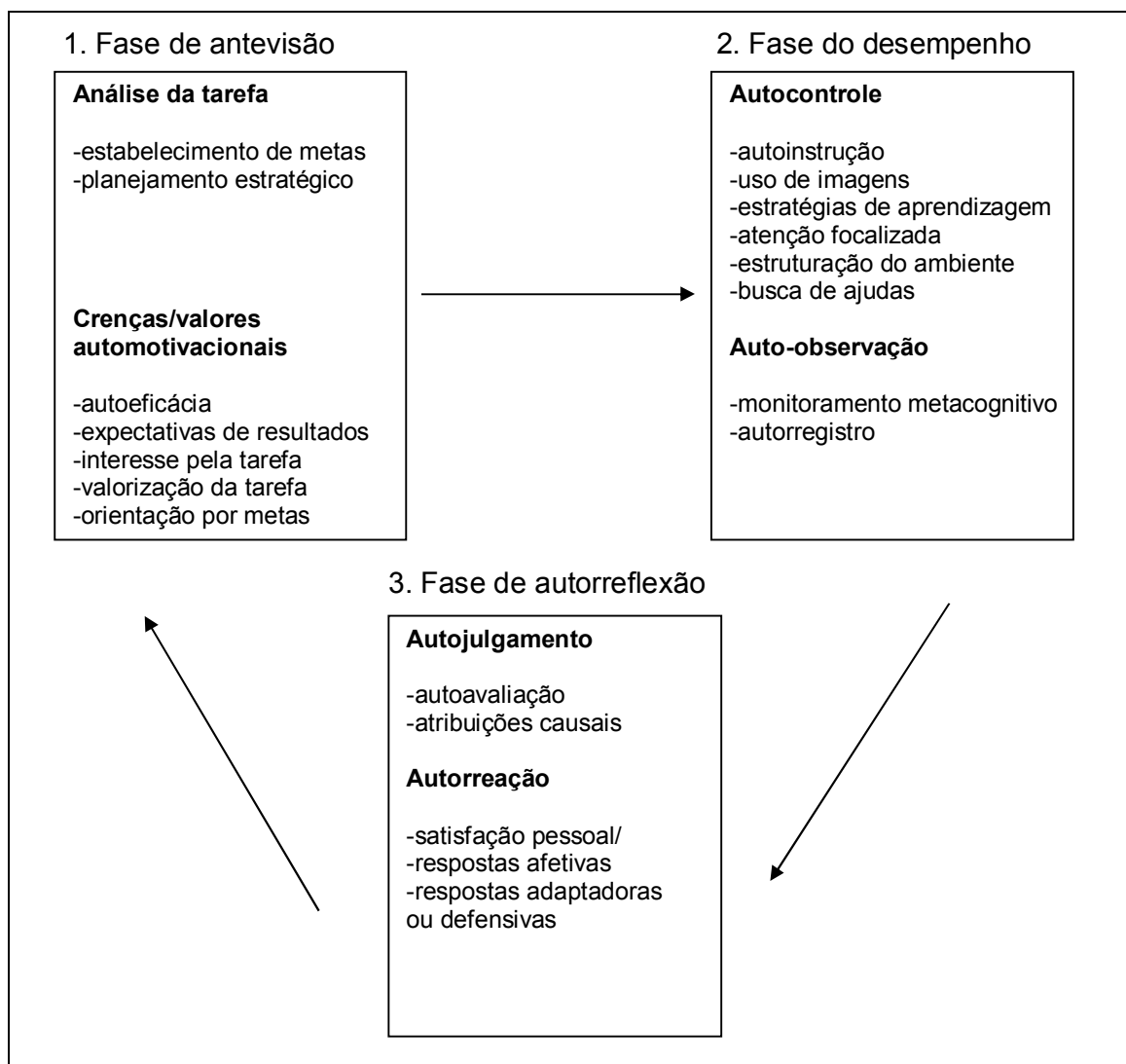
As formas ambientais de autorregulação, pontuadas por Zimmerman (1989; 2013), referem-se ao controle e monitoramento das condições e efeitos do ambiente de modo estratégico para favorecer as metas de aprendizagem estabelecidas pelo indivíduo. Ao utilizar essa estratégia, o estudante pode, por exemplo, decidir estudar na biblioteca da escola porque percebeu o ambiente de casa (devido a ruídos, má acomodação, má iluminação) prejudicial ao seu aprendizado.

As formas encobertas de autorregulação consistem na adaptação de seus pensamentos e sentimentos específicos assim que o indivíduo os percebe como impeditivos do processo de aprendizagem. Um exemplo desse pensamento seria o uso de um recurso mnemotécnico para captar um conceito, como o de estalactite (versus estalagmite), ao associá-la à palavra teto. E exemplo de autorregulação de emoções seria o controle da ansiedade pela prática de evocar imagens positivas para si (ZIMMERMAN, 1989; 2013).

Portanto, ao criar o segundo modelo denominando-o como cíclico de aprendizagem autorregulada, Zimmerman (2013) sistematiza as fases da autorregulação nas quais o estudante é agente, ou seja, autor ativo e envolvido de modo metacognitivo, motivacional e comportamental no próprio processo de aprendizagem. Essa visão permite o entendimento de como características

autorregulatórias do indivíduo podem contribuir positivamente para a própria aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem autorregulada ocorre em três fases - a *antevisão*, o *desempenho* e a *autorreflexão* - que são apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Modelo cíclico de aprendizagem autorregulada



Fonte: Zimmerman, 2013.

A fase de *antevisão ou previsão*, primeira fase sistematizada por Zimmerman (2013), reúne as táticas adotadas pelo estudante antes da realização da tarefa em si, consistindo em síntese, no planejamento da tarefa. Indivíduos altamente regulados não só possuem clareza de seus objetivos (estabelecimento de metas) como os organiza de maneira hierárquica realizando o planejamento estratégico. Desse modo, o estudante cria micrometas advindas de um objetivo

principal, e as ordena conforme prioridade de realização. Esse preparo favorece o direcionamento da aprendizagem do estudante por longos períodos de tempo, isto é, contribui à persistência na tarefa em longo prazo.

Nessa fase, Zimmerman (2013) também reuniu fatores afetivo-motivacionais, cujas subcategorias interferem diretamente nas demais etapas da autorregulação. As crenças de autoeficácia influenciam na motivação do estudante, funcionando como uma espécie de sustentáculo dos esforços autorregulatórios para aprendizagem. As expectativas de resultado remetem à percepção do estudante após seu desempenho: quando positivas, o auxiliam a se esforçar na tarefa e quando negativas ou duvidosas, inibem o empenho. A orientação por metas ocorre quando o aprendiz tem mais interesse no próprio processo de aprendizagem do que no desempenho em si, desse modo, quando a orientação do indivíduo se resume em apenas chegar a um resultado ou a obter algum efeito, a autorregulação para aprendizagem é prejudicada (ZIMMERMAN, 2002).

Na prática, o estudante com motivação intrínseca investe esforços em prol da tarefa mesmo sem recompensas concretas. Quando intrinsecamente motivado, o estudante continua empenhado na própria aprendizagem independentemente de elogios externos, notas ou do diploma ao final do curso porque percebe seu engajamento como a própria recompensa. Esse fator está intimamente relacionado à valorização da tarefa, pois, para haver interesse intrínseco na atividade, o estudante valoriza, portanto, a sua realização. (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A segunda fase, denominada de *desempenho* reúne ações e comportamentos reais que explicam como se dá o engajamento do estudante em prol do próprio aprendizado. Zimmerman (2013) também menciona estratégias de aprendizagem, habilidades de autocontrole do desempenho e motivação, a auto-observação, características que complementam tudo o que foi estrategicamente planejado e ordenado na fase anterior.

Nesse sistema de aprendizagem autorregulada do autor, o autocontrole do desempenho se dá mediante o uso de diversas estratégias de natureza comportamental, cognitiva e socioambiental pelo estudante. As primeiras subfases do autocontrole correspondem às habilidades de autoinstrução, elaboração de imagens mentais, atenção focalizada, uso de estratégias de aprendizagem e gestão do tempo. Ao colocá-las em prática, o estudante toma consciência do que

aprende, cria imagens mentais, mantém o foco na atividade, se utiliza de ferramentas para otimizar sua aprendizagem e administra o tempo em prol de objetivos/metapas previamente estabelecidos. Desse modo, o indivíduo controla seus comportamentos e guia sua cognição mediante seu interesse em aprender.

Além da realização desse tipo refinado de controle interno, o aprendiz autorregulado exerce também influência sobre fatores socioambientais que, no sistema de Zimmerman (2002), são elencados como estruturação ambiental e a busca de ajuda. Essas estratégias consistem na adaptação do ambiente físico e na procura de ajuda à medida que o aprendiz julgue necessário beneficiando assim, seu estudo.

Zimmerman (2013) ressalta a importância do automonitoramento e da auto-observação durante o processo de desempenho na tarefa porque é por meio dessa atenção especial que o indivíduo ajusta toda a gama de variáveis envolvidas na realização da tarefa a fim de melhorar continuamente seu desempenho. Dessa forma, os estudantes proativos, com a auto-observação, executam automonitoramento metacognitivo (rastreado mentalmente os processos de desempenho e os resultados) e autorregistro (elaborando esquemas ou gráficos dos resumos, do desempenho e dos resultados já obtidos). O autorregistro, por sua vez, pode melhorar o autocontrole porque incrementa a fidedignidade, a especificidade e a oportunidade de auto-observações. Estudantes que não são proativos, isto é, meramente reativos, sentem dificuldade de auto-observar durante um processo, como o de produzir uma redação, devido às falhas desde a fase de antevisão.

Na terceira fase denominada *autorreflexão*, o estudante se remete às fases anteriores julgando a eficácia das atitudes tomadas para o alcance das metas estabelecidas. Em seguida, reações adaptadoras ou defensivas decorrem mediante a satisfação ou insatisfação advindas dessa autoavaliação.

A autoavaliação envolve a comparação do próprio desempenho com padrões pessoais já estabelecidos, ou com resultados já obtidos anteriormente, ou mesmo com performances de outros. As atribuições causais refletem a maneira que o estudante julga as causas de seu desempenho na tarefa segundo as crenças de autoeficácia e percepção do ambiente. Essa percepção implica na noção de responsabilidade e controle sobre as próprias ações, pois quando o aluno possui a crença de que seu desempenho depende em maior medida dele mesmo, das estratégias que usou ou não, o mesmo não atribui seu sucesso ou fracasso às

condições ambientais, ao contrário, procura refletir sobre quais estratégias ainda poderão ser usadas no futuro para obter resultado diferente/melhorado. Desse modo, essas atribuições exercem um impacto na motivação dos alunos para a aprendizagem, emoções e expectativas futuras de sucesso e fracasso.

Resultantes da autoavaliação e das atribuições causais, as autorreações se manifestam de suas formas: níveis de autossatisfação e inferências adaptadoras ou defensivas. Ainda segundo Zimmerman (2013), a autossatisfação é a reação cognitiva e afetiva em relação ao desempenho. Essa autorreação é importante porque na medida em que a satisfação ou a insatisfação são percebidas pelos estudantes, as mesmas podem intervir na qualidade de envolvimento na tarefa, facilitando ou dificultando sua realização. Por meio das respostas adaptadoras, os indivíduos deduzem sobre as possíveis melhorias quanto à autorregulação de seus desempenhos, potencializando e enriquecendo-os com efetivas estratégias nas práticas futuras. As respostas defensivas, ao contrário, prejudicam uma adaptação de sucesso porque provocam insatisfação, sensação de incapacidade ou impotência, desengajamento cognitivo, procrastinação e rejeição à tarefa.

Como o modelo proposto por Zimmerman (2013) é cíclico, a fase da autorreação exerce influência na fase seguinte, desencadeando em consequências motivacionais, comportamentais e cognitivas para o planejamento e execução de uma próxima tarefa a ser desempenhada pelo estudante. Observa-se, portanto que, para haver aprendizagem autorregulada, diversos processos estão envolvidos, e dentre eles, o uso de estratégias. Tendo em vista que utilizar estratégias é essencial para haver autorregulação da aprendizagem, no próximo tópico essa relação será melhor explicada, assim como o próprio conceito de estratégias no contexto do Ensino Superior.

2.2 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A AUTORREGULAÇÃO

Conforme a análise anterior, pode-se observar que a autorregulação da aprendizagem defendida por Zimmerman (2013) é um processo amplo e que envolve vários elementos, dentre eles, o uso de estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, a autorregulação abrange as estratégias de aprendizagem, mas não se restringe a elas. No entanto, não há autorregulação sem o conhecimento ou uso

das estratégias de aprendizagem por parte de qualquer aluno.

Entre as diversas taxonomias de estratégias de aprendizagem relatadas na literatura e que guardam muitas semelhanças entre si (por exemplo, MSLQ de Pintrich e DE GROOT, 1989; LASSI, WEINSTEIN, ZIMMERMAN, PALMER (1988); a de ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1986), foi aqui selecionada a de Pintrich (1989) que se baseou na taxonomia de Weinstein et al. (1988). O autor conceitua as estratégias de aprendizagem como ações mentais e comportamentos que pertencem à categoria de conhecimento processual, referem-se ao “como fazer”, como estudar, como aprender. São uma espécie de percurso percorrido pelo estudante em direção a suas metas, objetivos de aprendizagem e que influenciam o processo de codificação, facilitando a aquisição e a recuperação de informações armazenadas na memória de longa duração (PINTRICH, 1989).

As estratégias de aprendizagem foram divididas por Pintrich (1989) em três categorias: estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas são referentes à compreensão do conteúdo, as metacognitivas consistem em pensar sobre a própria cognição e as de gerenciamento de recurso explicam a administração de, principalmente, elementos externos que envolvem o processo de aprendizagem: o tempo, o ambiente, persistência e esforço, e, por fim, as outras pessoas.

As estratégias cognitivas são ações mentais específicas que, segundo Pintrich (1989), direcionam o aluno a entender o conteúdo usando três tipos de técnicas: ensaio, elaboração e organização. O ensaio é direcionado para tarefas mais simples, quando, por exemplo, o estudante tem o primeiro contato com o conteúdo, podendo grifar os textos, dar aula para si mesmo ou tomar notas das falas do professor. Essa tática apoia a atenção e percepção seletiva do estudante, facilitando a decodificação do conteúdo. A elaboração consiste em relacionar os conhecimentos prévios aos novos conteúdos, as técnicas envolvidas são elaboração de resumos, questões para si, anotações pessoais, paráfrases. E a organização é a atividade pela qual o aprendiz identifica as ideias principais do conteúdo e as organiza em mapas mentais, tabelas, esquemas e diagramas. Essas últimas categorias são as que facilitam a codificação do conteúdo.

Pintrich (1989) pontua que as estratégias metacognitivas são comportamentos direcionados a pensar sobre a própria cognição a fim de controlar e regular. As ações que caracterizam essa categoria de estratégias são planejar,

monitorar e autorregular. Ao planejar seus estudos, o aprendiz estabelece metas para si, elabora questões iniciais, lê brevemente o texto antes de se aprofundar na interpretação. O monitoramento da aprendizagem ocorre durante o estudo e envolve ações como, manter a atenção ou foco, praticar a autotestagem e ajustar o ritmo de leitura conforme a dificuldade percebida no conteúdo. E autorregular é um processo diretamente ligado ao anterior, pois, se define por checar a compreensão relendo um texto em caso de dúvidas, diminuindo o ritmo de leitura assim que o acadêmico percebe alguma dificuldade de entendimento, e numa prova, por exemplo, deixar as questões mais difíceis para serem respondidas posteriormente.

Por fim, Pintrich (1989) considera o gerenciamento de recursos como o controle ou administração do tempo, ambiente e de pessoas. O primeiro ocorre por meio do uso de uma agenda mensal, semanal ou diária; o segundo envolve a organização e seleção de um ambiente propício para a concentração necessária durante os estudos – distante de distratores como TV, celular, pessoas conversando; e o gerenciamento de pessoas consiste no pedido de ajuda de pessoas ao redor, sendo característica importante já que, com essa habilidade, o estudante consegue otimizar tempo, prevenir insucessos e superar adversidades durante o processo de aprendizagem. Essa última estratégia traduz-se também por gerir o próprio esforço para persistir diante dos desafios e dificuldades características da matéria chegando a intensificá-los, caso necessário.

Além das contribuições dos teóricos, é importante situar como as atuais investigações estão articulando esses aspectos à realidade do Ensino Superior. A seguir, será apresentada uma revisão narrativa de literatura, a fim de apontar estudos nacionais e internacionais envolvendo a autorregulação da aprendizagem nesse meio acadêmico.

2.3 A AUTORREGULAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS

Entre os estudos mais recentes sobre a aprendizagem autorregulada de universitários, observa-se que o fenômeno vem sendo analisado seguindo duas principais direções: análise da relação entre uso de estratégias e desempenho acadêmico, e investigações sobre autorregulação estruturadas pela Teoria Social Cognitiva. Primeiro, será apresentada uma amostra de estudos nacionais e

internacionais e, em seguida, serão destacadas as pesquisas que contemplaram a nova metodologia dos perfis de estudantes universitários.

A revisão apresentada a seguir consiste numa revisão narrativa, ou seja, consiste numa apresentação parcial dos estudos – tipo de revisão adotada na maioria das pesquisas com essa abordagem - para apresentar o panorama do estado da arte. Foram escolhidos estudos mais recentes - de 2012 a 2017 - priorizando aqueles cuja amostra foi composta de graduandos. A apresentação das pesquisas está organizada em dois tópicos: o primeiro relativo a estudos internacionais e o segundo, focando estudos brasileiros.

2.3.1 Pesquisas internacionais

Nos estudos elencados a seguir observou-se que os autores demonstraram interesse em relacionar a aprendizagem autorregulada com a motivação para aprender dos estudantes, o uso de estratégias de aprendizagem, o desempenho acadêmico, as emoções percebidas e a autoeficácia no aprendizado de uma língua estrangeira. Quanto à relação entre autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes, o estudo de Nandagopal e Ericsson (2012) revelou que essa associação pode variar conforme o contexto.

Ao analisarem os diários de acadêmicos norte-americanos da pós-graduação durante um semestre e também os questionários aplicados, os autores descobriram que o uso de estratégias de aprendizagem variou conforme a época do semestre, especialmente na aproximação de exames finais. O grupo de estudantes que teve melhor desempenho foi o que usou mais estratégias de autorregulação de aprendizagem.

Além disso, uma das descobertas reveladas nesses diários foi que estudantes de melhor desempenho acadêmico buscavam mais ajuda e com maior antecedência das provas finais que aqueles com baixo desempenho. Por último, percebeu-se que quando avaliadas individualmente (via análise dos diários), as estratégias tinham maior valor de predição sobre o desempenho dos estudantes do que quando agrupadas em categorias (advindas dos questionários). Como conclusão, foi destacado que o uso de cada estratégia de autorregulação está sujeito a variações conforme o contexto dos acadêmicos. Outro resultado relevante

foi que a autorregulação da aprendizagem em universitários foi relacionada não só ao desempenho acadêmico, mas a variáveis como emoções e motivação.

Com o foco nos constructos da autorregulação, motivação e emoções, Mega, De Beni, Ronconi (2014) analisaram uma amostra de estudantes italianos e, além de constatarem que a aprendizagem autorregulada - pelo uso de estratégias cognitivas e metacognitivas - prediz e influencia positivamente o desempenho acadêmico, demonstraram também que as emoções têm papel importante nesse processo. Dessa forma, emoções positivas como satisfação, esperança e orgulho influenciaram diretamente e de modo positivo tanto a autorregulação como a motivação para aprender dos estudantes, enquanto que as emoções negativas como raiva, vergonha e ansiedade as prejudicaram. Logo, foi descoberto que as emoções positivas, apesar de importantes, não são suficientes para garantir um melhor desempenho acadêmico porque essa influência depende da interação entre aprendizagem autorregulada e motivação para aprender dos alunos.

Ainda na literatura mais recente, há pesquisas realizadas com universitários orientais. Ao adotarem enfoque no aprendizado de línguas estrangeiras por chineses, Yang e Wang (2015) investigaram as relações existentes entre as estratégias de aprendizagem de idioma estrangeiro, a autoeficácia na aprendizagem dessa língua e o ensino de estratégias à luz da Teoria Social Cognitiva.

O primeiro resultado encontrado foi que, após o ensino de estratégias, surgiu uma correlação positiva entre uso das estratégias em aprendizagem de língua estrangeira e a autoeficácia para o Inglês, ou seja, os graduandos que aplicavam mais estratégias em sua aprendizagem de línguas eram aqueles que possuíam níveis mais elevados de autoeficácia. Em função do ensino de estratégias, foi estatisticamente significativo e mais frequente apenas o uso de estratégias de memorização em comparação com o grupo controle que, por sua vez, não havia recebido tal ensino. Esses dados foram explicados da seguinte forma: é possível que os estudantes com crenças mais robustas de autoeficácia para aprender línguas também usem mais estratégias adequadas e, por outro lado, ao fazer uso de estratégias, eles podem alimentar as crenças de autoeficácia. Mas o fato importante ressaltado pelos autores é que o ensino de estratégias para o estudo de línguas é eficaz, confirmando o que foi proposto na Teoria Social Cognitiva (YANG e WANG, 2015).

Na Colômbia, foram analisadas as relações entre as estratégias de aprendizagem e diversas variáveis em sete cursos diferentes de Engenharia. Os pesquisadores Visbal-Cadavid, Mendoza-Mendoza e Díaz Santana (2017) obtiveram os seguintes resultados: (a) cursos de Engenharia Sanitária e Engenharia Ambiental são os que apresentam estudantes com maior rendimento acadêmico que os de Programas de Engenharia de Pesca e Engenharia Agrônoma, cujo desempenho é inferior; (b) mulheres são mais propensas a terem melhor desempenho acadêmico do que os homens; (c) as chances de ter bom desempenho acadêmico aumentam quando os graduandos usam estratégias de aquisição, recuperação ou codificação, comparando aos que usam estratégias de apoio; e (d) nível socioeconômico, sexo e tipo de Engenharia tiveram influência significativa no desempenho de estudantes.

2.3.2 Pesquisas brasileiras

O enfoque das pesquisas mais recentes sobre autorregulação da aprendizagem em universitários brasileiros mostrou uma preocupação dos pesquisadores em relacioná-la à regulação emocional de estudantes, à motivação para aprender, à frequência de uso de estratégias autorregulatórias. Além disso, outros autores procuraram mapear os estudos até então realizados no país bem como validar instrumentos adaptados à realidade nacional.

Com o objetivo de buscar evidências de validade de instrumento capaz de aferir a autorregulação da aprendizagem (ARA) em estudantes de Farmácia e Engenharias, Piovesan (2013) descobriu que: (a) o instrumento criado é válido e fidedigno na mensuração dos comportamentos autorregulatórios da aprendizagem; (b) é viável avaliar a ARA por meio de instrumentos de autorrelato; (c) a autoavaliação foi o melhor indicativo de aferição de ARA para a amostra desse estudo; (d) não houve diferenças entre o uso de estratégias autorregulatórias e o sexo, idade e semestre do curso dos participantes; (f) a tecnologia é um suporte para formação do indivíduo e sua autorregulação, embora não seja suficiente para definir competência de estudo ou expertise.

Ao analisar uma amostra composta por estudantes do curso de Pedagogia, Bortoletto e Boruchovitch (2013) não só relacionaram a autorregulação da aprendizagem à regulação emocional dos indivíduos, como também o efeito da idade e do ano de curso sobre a pontuação no uso de estratégias de aprendizagem.

Com uma amostra de estudantes de graduação, as pesquisadoras obtiveram os seguintes resultados: (a) foram encontradas relações entre estratégias de aprendizagem e regulação emocional – ressaltando que, apesar de haver poucos estudos a respeito da regulação emocional, esse resultado era esperado, pois há apontamentos na literatura sobre a importância da regulação emocional para a aprendizagem; (b) correlação positiva, significativa e moderada entre as estratégias metacognitivas e as variáveis de regulação emocional – sugerindo que quanto mais os graduandos planejarem, regularem e monitorarem sua aprendizagem, maiores são as possibilidades de controle das próprias emoções e vice-versa; (c) na relação entre estratégias de aprendizagem e regulação emocional, observou-se que o sentimento de raiva e a faixa etária foram fatores importantes quando comparados às subescalas de estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo possível sugerir que estudantes com 30 anos ou mais de idade e que relataram maior uso de estratégias de aprendizagem são aqueles que apresentam maior controle da raiva; e (d) universitários do 1º ano que relataram ser mais estratégicos em termos de desempenho acadêmico, são capazes de controlar melhor as emoções de tristeza e raiva, bem como de manter a felicidade. A relevância desses dados está no fato de que, conforme a pesquisa, à medida que os estudantes se tornam mais estratégicos em sua aprendizagem e lidam melhor com suas emoções, também podem apresentar melhor desempenho acadêmico.

Em outro estudo, Marini e Boruchovitch (2014) também examinaram a autorregulação da aprendizagem com a motivação para aprender em estudantes de Pedagogia, considerando, entre outras variáveis, as teorias implícitas de inteligência e estratégias autoprejudiciais. Os principais resultados encontrados foram: (a) associação significativa entre motivação intrínseca e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas – resultado similar ao de outras pesquisas; (b) o relato de uso de estratégias autoprejudiciais correlacionou-se negativamente em nível moderado com motivação intrínseca dos estudantes, conforme empiricamente esperado na tendência teórica; (c) motivação para aprender foi positiva, embora fraca, associada ao conceito incremental de inteligência entre os participantes, resultado também consistente com a literatura; (d) em relação ao semestre letivo, graduandos do segundo semestre relataram mais uso de estratégias de aprendizagem do que os do sexto semestre, revelando o declínio do uso de estratégias de aprendizagem ao longo da duração do curso. Esses dados mostraram

a importância da autorregulação da aprendizagem para a motivação dos estudantes que, por sua vez, indicaram uma provável tendência em evitar o uso de estratégias autoprejudiciais. Além disso, demonstraram a influência existente entre esses constructos principais e outros fatores como o conceito de inteligência que os estudantes possuem e o semestre letivo em que se encontram.

O estudo sobre autorregulação da aprendizagem no Brasil abarcou também outras modalidades de Ensino Superior como a Educação à Distância (EaD). A pesquisa de Alliprandini et al. (2014) teve como objetivo investigar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem em estudantes de diferentes cursos dessa mesma modalidade mediante uma coleta por instrumento em escala *Likert*. Os principais resultados refletiram uma frequência de uso das seguintes estratégias cognitivas: selecionar as ideias principais do texto, fazer anotações no texto ou em folha à parte, ler os materiais indicados pelo professor e pesquisar na Internet para fazer os trabalhos. Entretanto, observou-se que esses mesmos estudantes não utilizaram com muita frequência outras estratégias, como: criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las, estudar em grupo e, dentre as metacognitivas, pedir para alguém tomar a matéria e tentar refazer trabalhos/provas nos quais foi mal avaliado. Dessa forma, esse estudo evidenciou a carência no uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem mais profundas também em universitários pertencentes à modalidade EaD.

O uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem também foi examinado por Joly et al. (2015) em acadêmicos de uma universidade privada em Minas Gerais. Ao avaliar a utilização dessas estratégias, foram encontrados três principais resultados: o primeiro consistiu em que, entre os três comportamentos estratégicos analisados – planejamento, monitoramento e autoavaliação – o planejamento dos estudos foi o mais utilizado pelos participantes; no segundo resultado, estudantes do sexo feminino apresentaram uso de estratégias de planejamento significativamente superior em comparação aos homens; e, por último, quanto ao tipo de curso e faixa etária dos estudantes, não foram encontradas diferenças significativas para nenhum fator da escala. Portanto, as autoras observaram que, quanto às competências de autorregulação, os termos de conduta – estratégias de planejamento - são mais presentes nesse contexto que os relacionados a esforço cognitivo ou metacognitivo.

Pesquisa semelhante feita por Góes e Alliprandini (2017) teve por objetivo verificar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias de universitários. A amostra foi composta por estudantes do curso de Pedagogia ofertado à distância numa IES do Estado do Paraná, em sua maioria trabalhadores. Os resultados demonstraram uma preferência dos estudantes pelo uso de estratégias cognitivas, seguidas pelas estratégias comportamentais e estratégias autorregulatórias com menores médias; as estratégias que exigiam menor esforço também foram mais frequentes na amostra, demonstrando assim, a preferência por estratégias mais simples que não garantem processamento profundo da informação; quanto às estratégias autorregulatórias, as relacionadas ao controle da motivação foram as mais utilizadas em relação ao uso das estratégias de controle da emoção e de monitoramento da compreensão.

Além desses estudos empíricos realizados no Brasil, destaca-se a revisão bibliográfica empreendida por Joly et al. (2016), na qual mapearam o conjunto de citações da produção ligada à autoeficácia acadêmica e à autorregulação da aprendizagem. Esse estudo possibilitou a identificação dos principais autores referenciados na produção científica da Psicologia brasileira e de países de língua portuguesa.

Utilizando as bases de dados *Redalyc* e CAPES na subárea de Psicologia do período de janeiro de 2000 a dezembro de 2014, os principais resultados encontrados foram: (a) autorregulação foi o tema principal de 53,5% dos artigos pesquisados e 37,2% tiveram como foco a autoeficácia; (b) a Teoria Social Cognitiva foi o modelo teórico de 82% das publicações analisadas; (c) as revistas mais referenciadas são: *Journal of Educational Psychology*, seguida pelo *Educational Psychologist*; (d) B. J. Zimmerman é o autor mais referenciado, seguido de P. S. L. F. Rosário e A. Bandura; (e) o autor P. S. L. F. Rosário está mais vinculado ao conceito de autorregulação da aprendizagem, enquanto A. Bandura está mais ligado ao conceito de autoeficácia. B. J. Zimmerman é um autor que circula entre os dois temas, sendo referenciado nos trabalhos de ambos os conceitos, confirmando-o como um autor de referência e destaque no tema; (f) L. Almeida, B. J. Zimmeman, D. H. Schunk, P. S. L. F. Rosário e S. Soares parecem ser os principais elos entre os dois conceitos. Logo, a Teoria Social Cognitiva de Bandura é a mais utilizada pelos pesquisadores em língua portuguesa, sendo B. J.

Zimmerman o autor que circula entre os dois temas, também sendo também o mais referenciado nos trabalhos envolvendo os conceitos de de autoeficácia e de autorregulação da aprendizagem (JOLY et al.,2016).

Em síntese, estudos mais recentes em diversos países têm atestado os benefícios das estratégias de autorregulação para o desempenho acadêmico de universitários, dentre outros efeitos positivos. No Brasil, porém, essa relação específica parece não ter sido examinada. Todavia, ao lado de estudos nacionais que se limitaram a identificar os tipos de estratégias mais utilizados por universitários, outros, os autores se dedicaram a investigar a relação das estratégias de autorregulação da aprendizagem com a regulação das emoções e a própria motivação.

Dessa forma, destaca-se a relevância da autorregulação para universitários, pois, além de auxiliá-los a lidarem com as emoções negativas durante o processo de aprendizagem, impactando no desempenho acadêmico e provocando efeitos duradouros nos estudantes, também afeta positivamente na motivação para aprender e incrementa o protagonismo desses diante do próprio papel como aprendiz. Ressalta-se que, apesar da importância da temática, poucas são as oportunidades de os graduandos terem contato com espaços de formação que os ensinem a autorregular a aprendizagem.

Além disso, literatura indica a necessidade das instituições de formação, bem como de professores universitários e tutores (na modalidade de Ensino Superior a Distância) estarem mais atentos à responsabilidade de aprender e ensinar essas habilidades, a necessidade de se continuar investigando o fenômeno em outras culturas, a eficácia de instrumentos de autorrelato e a importância de realizar mais estudos qualitativos e de intervenção usando outras variáveis que levem em conta os fatores individuais essenciais para a análise do constructo. No capítulo seguinte, estão apresentados o referencial teórico e a revisão de literatura referente ao constructo motivação.

3 MOTIVAÇÃO

Segundo Schunk, Meece e Pintrich (2014), motivação é o processo que impulsiona o agir e o persistir mediante foco em objetivos. Portanto, não é um fenômeno estático, mas um “processo” e como tal, passível de ser identificado somente via comportamentos ou falas dos indivíduos.

É consenso na literatura (ver, por exemplo, SCHUNK et al., 2014) que a motivação humana implica no direcionamento a metas e, mesmo que elas mudem com o tempo, o indivíduo permanece com a consciência do que se quer alcançar ou evitar. Como a motivação sustenta muitas das atividades humanas, essa se faz presente em vários âmbitos da vida: prática de atividades físicas, de lazer, profissionais, escolares. Assim, cada uma dessas áreas exige atividades próprias. No caso de atividades físicas, são necessários esforço e perseverança, nas aprendizagens escolares, por exemplo, são necessárias atividades mentais como planejar, organizar, avaliar, monitorar.

Ainda de acordo com Schunk et al. (2014), a motivação não apenas instiga ações, mas influencia na persistência em direção ao objetivo desejado, especialmente se for de longo prazo. Daí a importância dessa sustentação não só porque, quanto maior investimento de tempo, maior será a necessidade de persistência, como também porque surgem dificuldades e fracassos durante o percurso. Desse modo, despende energia em prol de uma realização pode ser tarefa árdua e os fatores motivacionais como emoções, crenças e estratégias auxiliam diretamente na sustentação da motivação ao longo das atividades mais trabalhosas.

Ao focalizarem o contexto das aprendizagens escolares, Schunk et al. (2014) citando Schunk e Zimmerman (2008), esclareceram que a motivação influencia não exclusivamente na escolha do que aprender, mas também na maneira como se dará esse processo e no tempo a ser utilizado para aprender. Dessa forma, estudantes motivados apresentam uma série de comportamentos que os auxiliam durante o processo de aprendizagem como engajamento, organização, revisão de conteúdo, procura de ajuda quando necessário, crença na importância dos estudos e na própria capacidade de aprender, além de criar um clima emocional positivo.

Ao contrário, estudantes desmotivados prejudicam a própria aprendizagem porque costumam apresentar dificuldades de concentração, de se

organizarem e revisarem os conteúdos, não recorrendo a outros para pedir auxílio diante das dificuldades e, emocionalmente, podem apresentar ansiedade e distração. Por último, vale ressaltar que existe uma relação cíclica entre motivação e desempenho: por um lado, a motivação influencia o desempenho acadêmico e, a seguir, esse mesmo desempenho serve de impulso à motivação do aluno, por nutrir sua percepção de capacidade para aprender e, assim, favorecer outras aprendizagens futuras.

A motivação é um processo multifatorial e como tal, é determinado por diversos e complexos fatores. No âmbito acadêmico, isso significa que mesmo um grupo de estudantes tendo um mesmo nível motivacional para aprender, os motivos pelos quais são guiados podem ser diferentes. A literatura pontua que é primordial levar em conta esse aspecto quando se estuda os efeitos comportamentais da motivação, pois a partir dessa constatação observou-se que os estados motivacionais se diferenciam quanto à qualidade que, por consequência, influenciam tanto comportamentos quanto no desempenho dos estudantes (PINTRICH, 2003).

Por meio das mais recentes pesquisas, constatou-se a principal dualidade que marca a motivação: alta e baixa qualidade. Nas lentes da Teoria da Autodeterminação, elaborada por Deci e Ryan (2008), essa diferenciação é organizada num *continuum* de autodeterminação no qual seus polos opostos são a motivação autônoma (maior qualidade) e motivação controlada (qualidade inferior). Na Teoria das Metas de Realização, a distinção é marcada quanto à orientação à meta domínio e à meta performance - evitação.

Pintrich (2003) categorizou a multidimensionalidade da motivação em cinco famílias básicas de constructos sociocognitivos, ilustrando de maneira mais clara a complexidade do fenômeno. Esta sistematização resume como os diferentes teóricos motivacionais respondem a questões como: por que há uma diferenciação tão distinta entre estudantes extremamente engajados em aprender - que valorizam cada aprendizado e obtêm bom e progressivo desempenho - e outros que procrastinam as tarefas, as evitam ou não realizam, chegando a atrapalharem as aulas ou até a desistirem de estudar?

Para o autor, a motivação dos estudantes pode estar relacionada a: (a) autoeficácia adaptadora e percepções de competência; (b) atribuições adaptadoras e crenças de controle; (c) altos níveis de interesse e de motivação

intrínseca; (d) altos níveis de valorização; e) metas capazes de direcionar os estudantes (PINTRICH, 2003). Conforme indica Pintrich (2003), esses constructos motivacionais são muito mais específicos que a antiga abordagem na qual os tipos de motivação eram condicionados por necessidades individuais porque os primeiros estão relacionados a situações e domínio. Assim, existem modelos teóricos de motivação para cada constructo motivacional.

Eccles e Wigfield (2002) dividiram esses modelos teóricos de motivação em dois grandes grupos, sendo o primeiro relacionado aos *motivos* pelos quais os estudantes se interessam e se mantém empenhados nas tarefas e o segundo, daquelas teorias cuja ênfase está nas *expectativas dos estudantes*. No primeiro grupo estão a Teoria da Autodeterminação, a Teoria do Interesse e a Teoria de Metas de Realização e, no segundo grupo, a Teoria da Autoeficácia, a Teoria das Atribuições Causais e a Teoria Expectativa e Valor.

Optou-se, para o desenvolvimento do presente estudo, a Teoria da Autodeterminação (TAD) por ser uma linha teórica de relevância conforme Marini e Boruchovich (2014), levando em consideração também a escassez de investigações com esse grupo de estudantes empregando essa teoria (BORUCHOVITCH, 2008). Além disso, segundo Litalien et al. (2017), a TAD tem sido amplamente utilizada por pesquisadores internacionais preocupados em melhor compreender a motivação de estudantes, uma vez que consiste numa abordagem pela qual se pode tanto compreender como melhorar a motivação.

3.1 MOTIVAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O principal teórico a introduzir a relação entre motivação e estratégias de aprendizagem foi Pintrich (1989, 1994). A partir de então, se passou a considerar a interação dinâmica entre os componentes motivacionais e os cognitivos (uso de estratégias). O autor propõe que essa interação, além de dinâmica, é recíproca, ou seja, tanto a motivação do aluno promove uso de estratégias, quanto o uso de estratégias nutre sua motivação para aprender.

Os processos motivacionais que promovem o envolvimento na tarefa são denominados de *envolvimento cognitivo* e correspondem a aspectos como esforço aplicado, uso de estratégias específicas, engajamento do aluno em prol de sua aprendizagem (PINTRICH, 1989; 1994). Nesse caso, um aluno motivado para

aprender a somar, por exemplo, se engaja na tarefa a ponto de perguntar à professora e colegas quando possui dúvidas, faz anotações no caderno, tenta usar materiais concretos (dedos, material escolar, material dourado) de tal modo que, quanto maior esse envolvimento, maior o uso de estratégias específicas. Por outro lado, de acordo com Pintrich (1989), o uso de estratégias de aprendizagem nutre a motivação em aprender, pois quando o aluno consegue atingir resultados de qualidade usando de estratégias específicas, a motivação em continuar engajado e a renovar o esforço para desafios futuros é alimentada.

Em vista disso, um conceito importante que une tanto a motivação quando a autorregulação da aprendizagem, já citado anteriormente e adotado pelos pesquisadores nos anos de 1960, é o de engajamento (HUGHES et al., 2008). Esse constructo foi detectado por meio das pesquisas focadas no contexto escolar em que foram encontrados comportamentos negativos como evitação de engajamento, fraude e procrastinação.

Engajamento é um fenômeno amplo referente à intensidade comportamental e à qualidade motivacional adotada pelo aluno relacionado ao seu envolvimento com uma determinada tarefa. Para Reeve e Lee (2014), o entusiasmo para a realização de um dever escolar, por exemplo, denota modalidades excelentes de motivação, como a motivação intrínseca, motivação do tipo autônoma, orientação para o trabalho e orientação à meta domínio.

Fredricks et al. (2004) dividiram o engajamento acadêmico em três tipos: o comportamental, emotivo e o cognitivo. O primeiro refere-se ao envolvimento com a vida escolar, isto é, comportamento social ou antissocial no ambiente escolar, o atendimento às regras institucionais e a participação em atividades extracurriculares; o emotivo consiste nas relações afetivas dos estudantes com as atividades escolares e o engajamento cognitivo é considerado como todo investimento na aprendizagem com qualidade, sendo próxima da motivação intrínseca. Harris (2011), Ladd e Dinella (2009) preferiram restringir esse último ao uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorregulação pelos estudantes. Assim, o termo *engajamento na aprendizagem*, deve, nessa visão, ser específico para se referir a estudantes autorregulados, ou, em termos motivacionais, que estão intrinsecamente motivados, ou com orientação à meta domínio e usando estratégias de aprendizagem de profundidade.

As estratégias de aprendizagem são o núcleo da aprendizagem autorregulada trabalhada por Zimmerman (2013). Nessa perspectiva, o papel da motivação é de levar o aluno a, dentre outras coisas, utilizar estratégias de aprendizagem. Quando motivado, o estudante se engaja na tarefa a ponto de procurar ajuda quando necessário, acreditar na própria capacidade de aprender (autoeficácia), revisar, se organizar e criar um ambiente positivo para o estudo.

Nas pesquisas envolvendo a autorregulação da aprendizagem é reconhecido esse papel da motivação, todavia, como Zusho (2017) pontua, foi dada uma ênfase relativamente maior à função da autoeficácia - como autopercepção de capacidade - do que a outros constructos motivacionais. No mapeamento da produção acadêmica realizado por Joly et al. (2016), cuja coleta de dados incluiu o período de 2000 a 2014, constatou-se que a autorregulação é principal tema de 53,5% dos artigos pesquisados e 37,2% tem o foco na autoeficácia, sendo apenas 9,3% destinados a relacionar os dois constructos.

Na perspectiva de aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2013), o nível de motivação dos alunos define, entre outros aspectos, se o estudante é proativo ou reativo em relação à própria aprendizagem. Dito de outro modo, quando mais motivados, se interessam e valorizam a tarefa, apresentam maior autoeficácia e, em contrapartida, quando reativos, são menos motivados a analisar as tarefas, selecionar metas e as planejar estrategicamente. Logo, é fundamental ressaltar que não só a autoeficácia é constructo importante para entender a motivação dos alunos, mas como também os demais, conforme tratados na Teoria de Metas de Realização e a Teoria da Autodeterminação.

Uma justificativa para o uso da Teoria da Autodeterminação como referencial do constructo de motivação junto a autorregulação e estratégias é que, enquanto consta, não há estudo até o presente no Brasil que a tenha utilizado. Vários autores têm adotado a teoria da autoeficácia ou a teoria de metas de realização. A Teoria da Autodeterminação tem algo em comum com a Teoria de Metas no aspecto de definir o tipo de qualidade motivacional. Além disso, como Reeve et al. (2004) sugeriram, o engajamento de qualidade nas aprendizagens estratégicas depende de uma motivação intrínseca ou das formas autorreguladas da motivação extrínseca. Por isso, esse referencial será adotado no presente estudo e uma síntese será apresentada, acompanhada de estudos conduzidos. Mais adiante,

está apresentada a Teoria da Autodeterminação e, logo em seguida, a Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria da Interação Organísmica.

3.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Estabelecida por Deci e Ryan (1985) e vários colaboradores, a Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria em que são tratados uma grande diversidade de temas como o da personalidade, necessidades psicológicas humanas, objetivos e aspirações de vida, associações entre cultura e motivação, “afetos e comportamentos e, por fim, bem-estar” (DECI; RYAN, 2008, p. 182). Dada sua abrangência, a teoria teve impacto em diversos campos do conhecimento e da atividade humana, como trabalho, religião, esportes, saúde, relacionamentos sociais e na área educacional.

No âmbito educacional, a TAD auxilia no entendimento da motivação em aprender e em como melhorá-la em sala de aula. Tendo em vista que esse é o foco do presente trabalho, ou seja, o contexto das aprendizagens acadêmicas, será agora apresentada uma síntese de tópicos selecionados dessa teoria motivacional.

Para uma análise completa dos processos motivacionais, Ryan e Deci (2004) defenderam que, em vez de tratá-los como simples e unitários, devem ser considerados basicamente três constructos importantes: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. Por meio de cada um desses conceitos é possível explicar uma grande quantidade de comportamentos humanos, com consequências diferenciadas.

Bzuneck e Guimarães (2018) relatam como a motivação intrínseca e extrínseca foram conceituadas tradicionalmente: a primeira era reconhecida quando a pessoa empreendia determinada tarefa como um fim em si mesmo, ou seja, quando o prazer e o interesse estavam no processo de execução, sendo buscada, assim, por iniciativa própria do indivíduo; já a motivação extrínseca, foi caracterizada pelo cumprimento de uma determinada tarefa por um motivo externo a ela, como no caso da pessoa visar o recebimento de recompensas materiais (dinheiro, prêmio) ou social (reconhecimento, aceitação de um grupo), por se sentir coagido (por outros ou por si mesmo), ou para evitar punições. Dessa forma, conforme essa visão, quando há motivação intrínseca, a própria execução da atividade já é percebida como o

incentivo e recompensa, chamada então de autotélica, e quando motivado extrinsecamente, esse tipo de percepção pelo indivíduo é inexistente.

Entretanto, os autores da Teoria da Autodeterminação superaram a tradicional dicotomia que contrastava simplesmente a motivação intrínseca da extrínseca e propuseram a existência de diversos tipos de motivação extrínseca (DECI e RYAN, 1985; 2008). Para entender esse avanço teórico, faz-se necessário detalhar quais as tendências naturais humanas defendidas pelos autores e, em seguida, apresentar as miniteorias que compõem a Teoria da Autodeterminação.

O princípio geral que guiou os autores desta teoria é o de que todos os estudantes, independente de classe social, dispõem uma tendência ao crescimento e de necessidades psicológicas básicas inatas, que, por sua vez, são estruturais para uma motivação autônoma e desenvolvimento psicológico saudável. Além disso, de acordo com a perspectiva, há graus qualitativos de motivação extrínseca, em outras palavras, a depender do tipo de regulação, o indivíduo pode perceber-se mais autônomo ou mais controlado durante a realização de determinada tarefa.

Entende-se que a qualidade do envolvimento dos alunos nas tarefas está diretamente relacionada ao tipo de relações ou interações vividas, isto é, um ambiente extremamente controlador prejudica o interesse do estudante em aprender, e um ambiente desafiador, que respeita a autonomia do aluno, conseqüentemente favorece seu interesse, contribuindo para uma aprendizagem significativa (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Os professores, portanto, têm o importante papel de descobrir formas de apoio à natureza humana, bem como de promover autonomia aos estudantes em sala de aula.

A Teoria da Autodeterminação é composta por seis miniteorias, nas quais são especificados diferentes aspectos da motivação (DECI; RYAN, 2000; 2008; RYAN; DECI, 2017): a Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria da orientação de causalidade, a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria de Metas Motivacionais e, por fim, a Teoria dos Relacionamentos na Motivação. Cada miniteoria foi desenvolvida para explicar um conjunto de fenômenos da natureza motivacional a partir de pesquisas realizadas tanto em laboratório quanto em campo.

Na Teoria da avaliação cognitiva são abordados aspectos como os efeitos das recompensas, comentários e outros eventos externos sobre a motivação

intrínseca e processos interpessoais e intrapessoais que afetam a motivação intrínseca. Por meio da Teoria de interação organísmica, são descritas a interiorização e a diferenciação da motivação extrínseca. A Teoria das orientações de causalidade ocupa-se em contribuir com orientações duradouras de personalidade para a qualidade da motivação autônoma, tratando sobre as diferenças individuais e iniciação de orientações motivacionais. Na Teoria das necessidades psicológicas básicas relaciona-se a satisfação ou frustração de autonomia, competência e o vínculo ao bem-estar psicológico e ao funcionamento pleno do indivíduo. A quinta é denominada de Teoria de metas motivacionais na qual são tratadas as consequências variadas das aspirações e objetivos de vida. E, por fim, na Teoria da motivação em relacionamentos, o foco consiste em aspectos associados a relacionamentos interpessoais próximos (DECI; RYAN, 2000; 2008; RYAN; DECI, 2017).

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, será necessária a exposição mais detalhada de apenas duas delas: a Teoria das Necessidades Básicas e Teoria da Interação Organísmica. Assim sendo, essas duas miniteorias serão apresentadas nos próximos tópicos.

3.2.1 Teoria das necessidades básicas

O foco dessa teoria é a natureza das pessoas, mais especificamente, nos componentes necessários para nutrição da motivação intrínseca. As três necessidades básicas – autonomia, competência e relacionamento – são consideradas subjacentes à tendência inata dos estudantes de buscar novidades e desafios ótimos a fim de testar e ampliar suas capacidades, explorar e aprender.

De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), as condições do meio em que os estudantes atuam podem influenciá-los de duas formas: apoiando essas necessidades ou as frustrando. Conforme os dados das pesquisas, quando o ambiente apoia essas necessidades naturais, os estudantes experimentam bem-estar, autorregulação, aprendizagem autônoma e crescimento psicológico saudável. Num ambiente hostil ou negligente ao apoio delas, são previstas consequências negativas como alienação, inatividade e passividade.

A autonomia é a necessidade psicológica de perceber o próprio comportamento sendo originado pelo *self*, ou seja, não iniciado ou pressionado por demandas ou forças diante das quais o indivíduo se sente alienado ou não identificado. Sendo assim, um indivíduo cujo comportamento é autônomo ou autodeterminado se sente guiado por si e não por interesses e valores diferentes aos seus. O estudante autodeterminado percebe um *locus* interno de causalidade, sentindo alto nível de liberdade, baixa pressão e um senso de escolha diante das situações em sala. Em síntese, o comportamento é composto por percepção de escolha e vontade própria (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A competência é a necessidade de se sentir capaz de realizar tarefas, isto é, exercitar suas próprias capacidades, buscar vencer desafios ótimos interagindo com o ambiente. No contexto escolar, Reeve, Deci e Ryan (2004) destacam que essa necessidade pode ser observada quando os alunos buscam e persistem nos desafios propostos, apresentam interesse por tarefas que testam, informam, desenvolvem, ampliam e os ajudam a conhecer melhor suas capacidades, talentos e habilidades.

Quanto à necessidade de relacionamento, Reeve, Deci e Ryan (2004) a caracterizam como a procura de estabelecer vínculos estreitos, seguros e profundos. Sendo assim, é o desejo de estar envolvido em relacionamentos em que haja cuidado, atenção e afeto. Esse aspecto da natureza humana pode ser observado no ambiente escolar no momento em que os estudantes procuram ter relacionamento autêntico com as pessoas que parecem ser mais atenciosas e respeitadas com eles. O pertencimento ou necessidade de vínculo contribui positivamente para a vontade dos estudantes em seguir modelos, sejam eles em forma de valores ou em regulações assumidas pelos indivíduos de seu entorno.

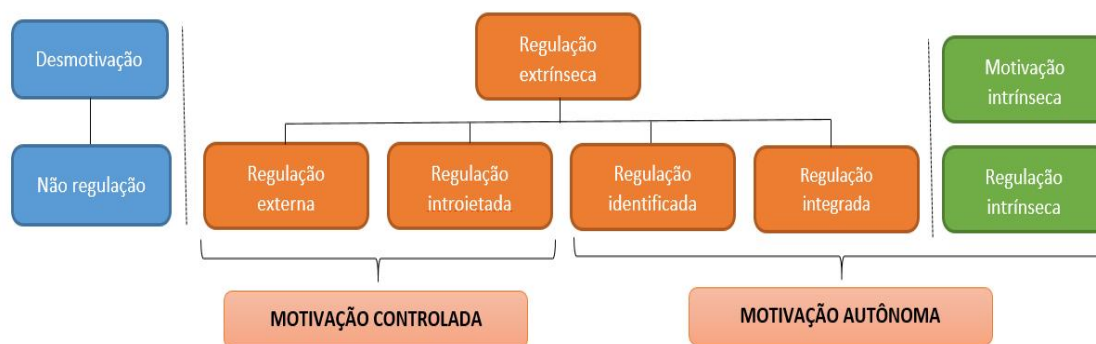
Em resumo, a Teoria das Necessidades Básicas explica três pontos essenciais da macroteoria: a origem dos comportamentos naturais humanos, seu decurso em atividades de aprendizagem e oferece uma base para prever quais aspectos facilitarão ou dificultarão determinados comportamentos no ambiente. Desse modo, essa miniteoria explica a origem da natureza ativa dos estudantes, demonstra porque os alunos manifestam comprometimento ativo ou passivo durante as atividades de aprendizagem e, por fim, prevê aspectos ambientais favoráveis e desfavoráveis à tendência inata humana em conhecer (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

3.2.2. Teoria da Interação Organísmica

Essa teoria introduziu o conceito de regulação da motivação extrínseca como chave para o entendimento da variação da motivação humana de acordo com sua qualidade, ou seja, conforme a variação da percepção de autonomia pelo indivíduo. De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), essa teoria propõe que a motivação extrínseca pode se tornar autodeterminada a medida que as regulações externas forem internalizadas e se transformarem em regulações internas.

Para explicar esses gradientes de qualidade da motivação, os teóricos propuseram a sua organização em forma de um *continuum* no qual compreende a desmotivação, a motivação controlada (regulações externas) e a motivação autônoma (regulações internas e a motivação intrínseca). A seguir, observa-se o diagrama do *continuum* de autodeterminação da motivação segundo a TAD.

Figura 4 - *Continuum* de autodeterminação da motivação segundo a TAD



Fonte: Baseado em Ryan e Deci (2004) e Deci e Ryan (2008)

A desmotivação é o estado em que a ausência da vontade de agir impede o estudante de participar ativamente das atividades, pois não se encontra regulado nem por motivação intrínseca nem por extrínseca. A regulação externa baseia-se na contingência, ou seja, o aluno age contanto que haja uma recompensa ou para se livrar de uma possível punição. Quando motivado pela regulação introjetada, o estudante apresenta controle interno que o impulsiona a realizar as

tarefas para manter a autoestima ou para evitar a culpa. O estudante motivado por regulação identificada é capaz de identificar o que o regula e a aceita como se fosse sua, isto é, nem o motivo nem a iniciativa são propriamente dele, mas mesmo assim os aceita como se fossem, tal percepção direciona seu agir de acordo com esse significado interno. A regulação integrada é o estado em que o estudante avalia a tarefa e faz uma identificação coerente com outros aspectos do *self*, como valores, metas e necessidades pessoais. A motivação intrínseca é caracterizada pela espontaneidade, prazer e interesse pela atividade em si (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A regulação externa e introjetada são formas de motivação controlada e as regulações identificada, integrada e a intrínseca são formas de motivação autônoma. Ao passo que, a desmotivação é a ausência de qualquer regulação, pois não há qualquer interesse em agir, conforme Deci e Ryan (2008 b).

Em vista disso, a motivação controlada é o estado em que se inicia a autorregulação ou interiorização, da qual é alimentada pelo grau de valor ou importância dada pelo indivíduo em relação à tarefa. Na motivação autônoma, o aluno experimenta a autorregulação plena na qual não só pode identificar as demandas externas como suas, mas ponderar se essas são coerentes aos seus modelos de valores, e por fim, quando intrinsecamente motivado, se sente como autor espontâneo (guiado por sua autêntica vontade) das ações.

O conceito de interiorização ou internalização é estruturante da Teoria da Interação Organísmica, tendo em vista que é por meio desse processo que ocorre o movimento de melhoria da qualidade motivacional no indivíduo. Ryan e Deci (2017, p. 193) a definem como “o processo psicológico interno que corresponde ao processo de socialização interpessoal e cultural externamente observável.”. Sendo assim, é o processo de aceitação de valores, crenças, regulamentações comportamentais externas, transformando-as em próprias, no qual o indivíduo harmoniza os componentes ambientais aos internos (autonomia).

Entende-se que a motivação autônoma é composta por três fatores da autodeterminação: *locus* interno de causalidade, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. O primeiro componente se refere à percepção das ações como originárias do próprio indivíduo, por regulação pessoal. A liberdade psicológica ocorre quando a pessoa não se sente pressionada pelo ambiente, ao contrário, se comporta de acordo com seus interesses, necessidades e preferências pessoais. A

possibilidade de escolha é sentida quando o indivíduo pode escolher realizar ou não determinada tarefa, bem como eleger a maneira que irá agir. Nos estudos empíricos, esse tipo de motivação tem sido associado a uma maior persistência, melhor desempenho, emoções positivas e maior bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008 b). Quando guiado pela motivação controlada, Bzuneck; Guimarães (2018) pontuam que o indivíduo age mediante pressões externas como prêmios ou punições que, no contexto escolar, são traduzidas em prazos, notas, premiações mediante desempenho, competição.

Os teóricos da TAD deixam claro que, quanto à promoção de motivação autônoma, o papel do ambiente é determinante, pois ao mesmo tempo em que a autodeterminação é tendência humana, o ambiente pode interferir nesse processo, facilitando ou prejudicando-o. A evolução qualitativa em termos motivacionais depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas, especialmente a necessidade de autonomia.

Em termos práticos, de acordo com Bzuneck; Guimarães (2018), as pesquisas têm mostrado que a promoção de autonomia pode ser realizada em sala de aula quando o professor adota técnicas compatíveis ao respeito dessa necessidade psicológica, ouvindo mais os estudantes, solicitando opinião deles sobre o que fazer, sendo empático, encorajando iniciativas do grupo, desafiando-os com atividades interessantes, mostrando a importância das tarefas, sendo sensíveis às emoções dos alunos, estimulando competências e escolhas pessoais, usando linguagem informativa e não controladora. Outro dado interessante é que, quanto ao impacto na promoção de autonomia, os estudantes são mais afetados pelas ações dos professores do que pela simples fala desses.

Contudo, é importante salientar que, apesar das diferenças conceituais da motivação autônoma e controlada, um único indivíduo pode apresentar graus desses dois tipos motivacionais juntos, de forma tal que as qualidades de cada tipo de motivação estejam mescladas. Os estudos científicos envolvendo a formação de perfis motivacionais da amostra são sensíveis a essa mescla do constructo e tem sido adotada por diversos autores, sendo também empregada na presente investigação (VANSTEENKISTE et al., 2009; GONZÁLEZ et al., 2012; HILL 2013; LIU et al., 2014; DÖRRENBÄCHER, PERELS, 2016; GILLET, MORIN, REEVE 2017). É importante ressaltar ainda que, nessa perspectiva, a

autonomia não é sinônimo de liberdade plena do aluno, mas de liberdade relativa a cada ambiente.

Conclui-se a relevância dessa miniteoria para, não apenas compreender o caráter orgânico da motivação - conforme proposto pela perspectiva teórica – mas também para conceber como se dá o processo de autodeterminação no indivíduo e os componentes ambientais necessários para a promoção de autonomia em sala de aula. No subcapítulo seguinte, será apresentado o panorama atual das pesquisas nacionais fundamentadas pela Teoria da Autodeterminação, bem como as que relacionam o perfil motivacional à autorregulação da aprendizagem.

3.3 PESQUISAS RELACIONADAS

A presente análise consiste numa revisão de literatura narrativa referente às pesquisas fundamentadas na Teoria da Autodeterminação. Foram escolhidos estudos mais recentes – de 2009 a 2018 - priorizando aqueles cuja amostra foi composta de universitários. A apresentação das pesquisas está organizada em dois tópicos: o primeiro relativo a estudos brasileiros fundamentados na TAD e o segundo, focando estudos que procuraram revelar perfis motivacionais e de autorregulação da aprendizagem tanto no Brasil como no exterior.

3.3.1 Estudos brasileiros

Com base no Scielo, dois autores brasileiros foram encontrados que estudaram a motivação de universitários fundamentados na Teoria da Autodeterminação. Em três estudos, Sobral (2003, 2008, 2009) elegeu como amostra, acadêmicos do curso de Medicina. No primeiro, o autor focou no uso de uma escala de motivação para aprender; no segundo, analisou a relação entre a qualidade motivacional e a intenção de adesão ao curso; e o terceiro consistiu num estudo longitudinal apresentando padrões de motivação e desfechos de progresso acadêmico desses estudantes. Ainda assim, são escassas as pesquisas brasileiras mais recentes fundamentadas pela TAD, sendo encontrada apenas a de Durso (2016), conforme descrição a seguir.

O objetivo do estudo de Durso (2016) foi identificar o nível de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas com relação à busca por uma pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, foi aplicado um questionário em escala *Likert* a fim de indicar o Índice de Autodeterminação da Motivação (IAM) dos discentes, além de colher informações adicionais como sexo, idade, ser ou não bolsista de iniciação científica, classe socioeconômica e escolarização dos pais. Os resultados mostraram que não há diferença significativa de nível motivacional entre os estudantes. Contudo, aqueles mais velhos, do gênero feminino, cujas mães são mais escolarizadas e que usufruem de bolsa de iniciação científica tendem a apresentar motivação mais autodeterminada. Foi demonstrado também que o fato de os estudantes estarem trabalhando e estudando, melhora a motivação apenas no caso dos discentes de Ciências Contábeis. Desse modo, foi descoberto que a razão de existirem menos discentes de Ciências Contábeis no mestrado acadêmico não é motivacional, mas uma questão de perfil voltado mais para o mercado de trabalho, fazendo com que esses acadêmicos apenas adiem o mestrado, mas que continuem especialmente motivados a buscá-lo.

Destaca-se que a investigação de Durso (2016) utilizou a abordagem centrada na pessoa permitindo assim, a descoberta de grupos homogêneos em termos de qualidade da motivação para aprender em universitários. Todavia, faz-se necessário uma maior quantidade de pesquisas nessa perspectiva teórica para se conhecer melhor os perfis dos estudantes do Ensino Superior no Brasil.

Merece destaque um grupo de pesquisas cujos dados foram analisados de acordo com a metodologia que forma perfis de estudantes universitários tanto em variáveis motivacionais como em estratégias de aprendizagem. Trata-se da metodologia centrada na pessoa. De acordo com Ratelle et al. (2007), entre outros autores, os dados coletados de uma pesquisa podem ser tratados segundo duas principais abordagens: a centrada nas variáveis e a centrada na pessoa. Por meio da primeira, o investigador procura relacionar os escores médios de um determinado grupo em uma variável com os de outra variável, por exemplo, entre as médias em motivação autônoma dos estudantes e o desempenho acadêmico. A abordagem centrada na pessoa, por outro lado, forma perfis ou *clusters*, permitindo com que o pesquisador descubra como certo grupo (*cluster*) de estudantes apresenta combinações de motivos ou variáveis motivacionais, ou de

estratégias, e como essas combinações estão associadas a determinados resultados.

Assim, o foco são os indivíduos em vez de variáveis – o que permite a descoberta de grupos homogêneos de pessoas com características em comum. Um exemplo desse tipo de abordagem é a descoberta de perfis de alunos que tiveram altos escores em motivação autônoma e baixos em controlada, ou baixos escores em motivação autônoma e altos em motivação controlada. Na literatura nacional e internacional foram examinados alguns estudos sobre a autorregulação e motivação em que - entre os mais recentes - foram identificados com essa abordagem.

A fim de identificar grupos homogêneos em termos de motivação para aprender e relacioná-los à autorregulação e pensamento crítico nos alunos de Ensino Médio, Vansteenkiste et al. (2009) puderam observar que o grupo de boa qualidade motivacional apresentou diversas características como altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada, escores mais elevados em pensamento crítico, autorregulação metacognitiva e, por fim, níveis mais elevados em medidas de elaboração. Portanto, a motivação autônoma foi associada a habilidades de autorregulação. No estudo, porém, não foram consideradas especificidades de uma tarefa realizada pelos alunos, apenas os estudos em geral.

González et al. (2012) também analisaram universitários, todavia, com o objetivo complementar de detectar as emoções e rendimento acadêmico em cada *cluster*. Foram encontrados quatro grupos estatisticamente distintos quanto à qualidade motivacional: controlado, autônomo, com alta motivação autônoma e alta motivação controlada e o quarto, com baixa motivação controlada e baixa motivação autônoma. Quanto à emoção e desempenho acadêmico, o grupo autônomo se mostrou mais adaptador, com melhor rendimento, altos índices de emoções como satisfação, orgulho e baixos escores de emoções negativas como tédio e ansiedade. Além disso, os autores destacaram a metodologia adotada na pesquisa como tendência dos estudos estruturados pela Teoria da Autodeterminação, pois por meio dessa, é possível constatar que, ao invés de exclusivos, alguns tipos de motivação são compatíveis, como a motivação intrínseca e identificada, a autônoma e a controlada.

Com a mesma metodologia, todavia com objetivos diferentes, Hill (2013) examinou, em dois estudos, os perfis motivacionais de estudantes do

primeiro ano da graduação e como esses influenciaram suas experiências e engajamento. Em ambas pesquisas foram encontrados três *clusters* de motivação: motivação controlada, desmotivação e um grupo com escores de motivação autônoma significativamente mais altos que os demais. Porém, foi destacado que os escores nas outras medidas de motivação estavam parcialmente distribuídas entre os três grupos. Os resultados mostraram que os níveis de motivação autônoma e controlada estavam associados à baixa desmotivação e que os graduandos revelaram ter mais experiências positivas e engajamento no início da vida acadêmica. Para identificar o engajamento na amostra, foi usado a média de pontos de comparecimento, desempenho e cumprimento das tarefas.

Liu et al. (2014) observaram estudantes universitários de Cingapura, a fim de verificar em que medida são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa específica da disciplina de Filosofia e, como objetivos específicos, buscaram: (a) realizar a análise estatística descritiva das médias das variáveis; (b) verificar a correlação aplicada entre as variáveis; (c) identificar perfis de autorregulação com base nos escores em cada estratégia avaliada; (d) examinar as médias de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada perfil. A amostra consistiu de graduandos ingressantes dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia que responderam um questionário relacionado àquela tarefa específica contendo as seguintes categorias: estratégias cognitivas (elaboração e organização) e metacognitivas; planejamento do tempo, procrastinação, motivação (Meta de Realização Domínio e Metas Extrínsecas) e percepção de instrumentalidade da disciplina. Foram identificados quatro perfis distintos quando à autorregulação por estratégias, sendo dois deles destacados por serem opostos. O primeiro perfil foi denominado de altamente regulados porque foi composto de estudantes com tendência acentuada para utilizarem estratégias de aprendizagem, apresentando escores mais elevados na orientação motivacional à meta domínio-aproximação, que é de melhor qualidade. O perfil contrastante apresentou escores mais baixos tanto em estratégias quando na meta domínio-aproximação. Os outros dois perfis foram considerados intermediários por terem apresentado médias mescladas. Quanto à orientação a metas extrínsecas, equivalentes à motivação extrínseca, não houve diferença significativa entre os grupos. Foi destacada a importância de se avaliar o uso de estratégias em tarefas específicas de

aprendizagem, em lugar de se considerar genericamente como os universitários estudam.

Portanto, as variáveis sugeridas na Teoria da Autodeterminação foram explicativas das nuances de estratégias autorreguladas. Em outras palavras, a julgar pela amostra dos perfis dos universitários, os estudantes de grupos adaptados (mais autorregulados) parecem ter uma forte propensão a exercer controle sobre sua aprendizagem em comparação àqueles dos clusters não – adaptados (menos autorregulados), podendo ser explicado pelo melhor cumprimento das necessidades psicológicas entre aqueles dos grupos adaptados.

A pesquisa de Dörrenbächer, Perels (2016) apresentou a peculiaridade de ser um estudo correlacional e de intervenção ao mesmo tempo, do qual se puderam obter outros resultados relevantes. As autoras avaliaram vários componentes da autorregulação compostos nas três fases do modelo de Zimmerman (2013), sendo eles: planejamento, estabelecimento de metas, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, procrastinação, autoavaliação e autorreflexão. Foram avaliados também as orientações motivacionais como motivação intrínseca, metas de realização e autoeficácia. O primeiro objetivo foi estabelecer relações entre essas diversas variáveis e características de personalidade dos estudantes, como extroversão, resultado por notas, neuroticismo e abertura para experiências. Os resultados encontrados mostraram a existência de quatro perfis de autorregulação estatisticamente distintos: o grupo 1 de estudantes com baixos escores em autorregulação e motivação em nível moderado; o grupo 2 com autorregulação moderada; o grupo 3, constituído de um perfil conflitivo pois apresentaram os mais altos valores em autoeficácia, motivação intrínseca e meta domínio juntamente com os mais baixos valores em planejamento, autoavaliação e procrastinação; e, por fim, o quarto grupo foi composto de estudantes com alta autorregulação. Os estudantes com escores mais elevados de autorregulação apresentaram melhor desempenho nos estudos, menos ansiedade nas provas, menos neuroticismo e mais abertura para experiências. Além disso, as autoras incluíram o resultado do estudo de intervenção junto a uma subamostra dos quatro perfis, cujo objetivo consistiu em melhorar suas habilidades autorregulatórias. Por meio disso, foi descoberta uma melhora na autorregulação daqueles estudantes que apresentaram, inicialmente, baixa e moderadas a habilidades de autorregulação e alta motivação.

Na pesquisa de Cannard et al. (2016) com universitários, também fundamentada na TAD, foram descobertos cinco perfis distintos, nomeados de Perfil combinado, Motivados intrinsecamente, Motivados extrinsecamente e Desmotivados 1 e Desmotivados 2. Os perfis Desmotivados 1 e 2 se diferenciaram pelo fato de o segundo ter apresentado moderada motivação introjetada e extrínseca, ao contrário do perfil 1 que apresentou baixos índices de motivação como um todo. Os autores ressaltaram o reflexo negativo da desmotivação - presente em altos níveis nos perfis Desmotivados 1 e 2 – tanto na formação da identidade pessoal quanto na falta de comprometimento acadêmico nos universitários.

Num período de dois meses Gillet, Morin e Reeve (2017) também avaliaram a motivação de estudantes do Ensino Superior e conseguiram identificar seis perfis motivacionais diferentes, sendo destacados cinco deles: o autônomo, o fortemente motivado, moderadamente autônomo, o de motivação fraca e o de motivação controlada. Os três primeiros perfis foram associados a efeitos positivos como emoções positivas, esforços, melhor desempenho e pensamento crítico e os dois últimos grupos foram associados a tédio, desorganização e tendência para desistir do curso. Os resultados mostraram que a combinação entre alta motivação autônoma e alta motivação controlada (Perfil Fortemente Motivado - perfil de motivação mais forte) foi associada a resultados positivos. Esse dado mostrou que a motivação autônoma foi capaz de compensar até altos níveis de motivação controlada.

Em pesquisa brasileira mais recente, Nascimento (2018) visou apurar em que medida universitários são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa específica da disciplina de Filosofia e, como objetivos específicos, buscou-se: (a) realizar a análise estatística descritiva das médias de cada variável; (b) verificar a correlação aplicada entre as variáveis; (c) identificar perfis de autorregulação, com base nos escores em cada estratégia avaliada; (d) examinar as médias de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada perfil. A amostra consistiu de universitários ingressantes dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia que responderam um questionário relacionado àquela tarefa específica contendo as seguintes categorias: estratégias cognitivas (elaboração e organização) e metacognitivas; planejamento do tempo, procrastinação, motivação (meta de realização domínio e metas extrínsecas) e percepção de instrumentalidade da disciplina.

Foram identificados quatro perfis distintos quando à autorregulação por estratégias, dois deles destacados por serem opostos. O primeiro perfil foi denominado de altamente regulados porque foi composto de estudantes com tendência acentuada para utilizarem estratégias de aprendizagem, apresentando escores mais elevados na orientação motivacional à meta domínio-aproximação, que é de melhor qualidade. O perfil contrastante apresentou escores mais baixos tanto em estratégias quando na meta domínio-aproximação. Os dois outros perfis foram considerados intermediários por terem apresentado médias mescladas. Quanto à orientação a metas extrínsecas, equivalentes à motivação extrínseca, não houve diferença significativa entre os grupos. Foi destacada a importância de se avaliar o uso de estratégias em tarefas específicas de aprendizagem, em vez de se considerar genericamente como os universitários estudam.

A inovação do estudo de Nascimento (2018) consistiu em examinar os perfis em estratégias de universitários ingressantes de três cursos, focalizando a realização de uma tarefa acadêmica específica e recente. Isto é, o objetivo da pesquisa foi verificar em que medida os estudantes universitários são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa *online* na disciplina de Filosofia.

Com o foco em alunos do Ensino Médio, Baars e Wijnia (2018) identificaram perfis motivacionais e de autorregulação de aprendizagem numa tarefa específica. Após um treinamento de atividades de automonitoramento e escolha de atividades de estudo, os perfis motivacionais encontrados foram associados com o desempenho na tarefa, o esforço aplicado e o nível de autoeficácia. Identificaram-se quatro perfis motivacionais: alunos com motivação de qualidade pobre, motivação moderadamente positiva, moderadamente negativa e de boa qualidade. Como resultado mais destacado, estudantes com perfil motivacional de melhor qualidade obtiveram melhores escores de automonitoramento e de desempenho quando comparados aos estudantes de qualidade motivacional pobre. Além disso, alunos com perfil motivacional positivo também se apresentaram mais autorregulados que os colegas de qualidade motivacional pobre. Destacou-se a importância dessa associação entre motivação e autorregulação e de analisá-las em tarefas específicas.

Como conclusão dessa análise dos estudos, observa-se que, conforme pontuado por González et al. (2012), o método de identificação de perfis é

tendência nas pesquisas internacionais estruturadas pela Teoria da Autodeterminação. Em síntese, essas investigações mostraram que os perfis com alta motivação autônoma foram associados a maiores habilidades autorregulatórias dos estudantes e maior facilidade em adquiri-las, além disso, tanto a motivação autônoma quanto a controlada foram relacionadas à baixa desmotivação. Perfis com altos escores em motivação autônoma e baixos em motivação controlada foram associados a maiores escores de autorregulação e pensamento crítico. Foi demonstrado também que, perfis com altos escores de desmotivação apresentaram prejuízos tanto na formação da identidade pessoal quanto no comprometimento acadêmico nos universitários. Destaca-se ainda que, perfis configurados por altos escores de motivação autônoma e de controlada foram associados a melhor desempenho acadêmico, emoções positivas, esforço e pensamento crítico possibilitando concluir que níveis altos de motivação autônoma compensam os altos níveis de motivação do tipo controlada.

Por seu turno, Dörrenbächer, Perels (2016) apontaram que investigações como essas, que utilizaram a abordagem centrada na pessoa, têm alcançado resultados semelhantes entre si, descobrindo-se que agrupar estudantes em perfis de autorregulação baixa, média ou alta teve efeito de predição diferenciada do desempenho acadêmico e de outras variáveis. As pesquisas aqui se destacam por serem estudos correlacionais de perfis de autorregulação e/ou de motivação para aprender em universitários. Em todas as investigações em que se comparou motivação e autorregulação dos estudantes e que se adotou a mesma metodologia, os autores alcançaram resultados semelhantes.

Essa coerência foi alcançada apesar das diferenças culturais de cada amostra, quer no sudeste asiático, entre europeus, norte-americanos, ou entre os brasileiros. Nas referidas pesquisas (VANSTEENKISTE et al., 2009; GONZÁLEZ et al., 2012, LIU et al., 2014; DÖRRENBÄCHER e PERELS, 2016; NASCIMENTO 2018; BAARS e WIJNIA, 2018), ao mapearem os perfis dos universitários, os autores puderam constatar uma relação entre os índices de autorregulação dos estudantes e os escores na motivação para aprender, de forma tal que os perfis de estudantes de mais alta qualidade motivacional apresentaram níveis mais altos em habilidades autorregulatórias.

No próximo capítulo, será apresentada uma síntese da literatura a respeito da terceira variável do presente estudo, a percepção dos professores pelos

estudantes. E, em seguida, serão descritas algumas investigações nacionais e internacionais relacionadas.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PELOS ESTUDANTES

Atualmente, os pesquisadores que seguem a perspectiva social cognitiva têm defendido a importância de se analisar a percepção dos alunos em relação a seus professores porque a forma de abordagem e o clima em sala de aula criado pelos docentes influenciam diretamente no sucesso acadêmico e na autorregulação dos estudantes (BEMBENUTTY, 2011). Segundo o autor, os efeitos da observação dos professores pelos estudantes podem resultar em comportamento positivo autorregulado ou ações negativas, que por sua vez influenciam ainda mais as percepções e ações em um ciclo de repetição. Esse tipo percepção por parte dos alunos abrange, inclusive, a maneira como o profissional cobra os conteúdos nas avaliações da disciplina, sendo possível, além de outros fatores, verificar se o (a) docente exige uma compreensão genuína dos conteúdos ou a sua simples reprodução, de tal modo que os aspectos percebidos dependem, especificamente, do tipo de disciplina e professor.

Em linhas gerais, há três modos de se avaliar o ensino do professor: diretamente (observação, filmagem e registro em sala), por relato verbal (entrevista) e indiretamente, por meio da percepção dos estudantes (levantamento de como os alunos percebem seus comportamentos). Levando em consideração o processo psicológico da percepção, esses alunos realizam muito mais que apenas captar sensações da realidade pelos sentidos, mas selecionam e interpretam o que veem e ouvem. Como resultado, tais percepções ativam crenças, motivos para agir e influenciam na seleção de estratégias de aprendizagem para o estudo daquela disciplina. Na literatura, pesquisadores têm pontuado como profícuo o estudo das percepções subjetivas pelos alunos em classe, além disso, apresentam associações positivas realizadas entre as percepções, a motivação dos estudantes e o desempenho acadêmico (FRENZEL, PEKRUN e GOETZ, 2007).

Ao considerar esses fatores, surge uma questão crucial: em termos de aprendizagem, o que os estudantes percebem como cobranças advindas do professor? Middleton (2004) pontua que as exigências acadêmicas consistem em tudo aquilo que é pedido, cobrado e imposto em sala de aula e, logo, são percebidas pelos alunos. Essa cobrança pode ocorrer de diversas maneiras: por notas, quantidade do tempo de esforço, engajamento cognitivo ou compreensão profunda.

As exigências adotadas por cada docente são consideradas um aspecto do clima psicológico de uma sala ou de uma determinada disciplina. Alguns docentes podem ser mais rígidos quanto a essa cobrança dos conteúdos de forma a aplicar tarefas requerendo respostas idênticas ao conteúdo original e, por consequência, cobram dos estudantes uma aprendizagem superficial. Enquanto outros, podem cobrar uma redação com mais criticidade, aceitando explicações com as próprias palavras, exigindo assim, maior entendimento e profundidade de análise dos estudantes. Há ainda, professores que cobram a compreensão profunda dos alunos, todavia medem as performances por notas, mesclando assim duas formas de exigência acadêmica simultaneamente: a de compreensão profunda e a cobrança via notas (Middleton, 2004). É importante salientar que a exigência percebida pelos alunos decorre não só da forma com que os professores avaliam a aprendizagem, mas como verbaliza e executa o feedback em sala de aula.

Ainda no tocante às formas de exigência acadêmica, Middleton (2004) especifica a exigência por compreensão profunda como um conjunto de ações ou técnicas docentes que requerem dos alunos comportamentos de natureza mental, como: pedir para focar a atenção nas ideias-chave do texto; requerer respostas completas (resgatando o que foi perguntado, ou seja, contextualizando as respostas); explorar conhecimentos prévios; prover apoio; solicitar que os estudantes perguntem por meio de justificativas ou esclarecimentos (treino da argumentação); utilizar dos erros para superação de mal-entendidos; fornecer tempo suficiente para realização da tarefa; dentre outros. Desse modo, o autor enfatiza a importância de se ofertar tarefas desafiadoras capazes de exigir dos alunos um trabalho mental. Dito de outro modo, por meio de uma postura desafiadora por parte do docente é possível que os alunos experimentem a exigência de compreensão.

Em suma, as percepções integram todo o ambiente psicológico de uma classe porque qualquer tipo de orientação dada pelo docente, especialmente realizada pelo *feedback* quanto às produções dos estudantes, é passível de uma determinada interpretação mediante a ênfase dada pelo professor em temas de cobranças. Em outras palavras, o ambiente psicológico consiste nas percepções subjetivas que os alunos têm do professor e ao qual respondem durante o processo de ensino-aprendizagem (CHURCH, ELLIOT E GABLE, 2001; FRENZEL, PEKRUN E GOETZ, 2007; MIDDLETON, 2004). Caso o professor aplique essas cobranças de forma desafiadora, os alunos poderão exercitar o trabalho mental em sala de aula,

auxiliando assim, no entendimento profundo dos conteúdos (Middleton, 2004). No item seguinte, foram organizados alguns estudos tanto no Brasil quanto no mundo em que foi investigada a percepção do ensino por parte dos estudantes.

4.1 PESQUISAS RELACIONADAS À PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Uma vez revelado que a percepção dos estudantes sobre seus professores está diretamente associada a experiências psicológicas específicas, segundo as quais tendem a agir, vários autores examinaram-na com o intuito de entender sua relação com a motivação para aprendizagem, desempenho e outros possíveis comportamentos no ambiente acadêmico (GILBERT et al., 2014; LAM et al., 2015). A título de amostra, serão resumidamente apresentados alguns estudos com alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Com o objetivo de investigar a relação entre a estrutura de sala de aula e o comportamento disruptivo dos alunos, Kaplan, Gheen e Midgley (2002) selecionaram 388 estudantes do Ensino Médio para responderem questões sobre as estruturas de objetivos percebidas (ênfase nas metas de domínio e desempenho), seus objetivos pessoais e seu envolvimento em comportamento disruptivo em sua sala de aula de matemática. Ao passo que seus professores de Matemática responderam a itens sobre suas abordagens relacionadas ao objetivo da instrução. Os resultados demonstraram que: a) alunos do sexo masculino com menor aproveitamento foram associados a relatos de comportamento disruptivo; b) relatórios com os níveis mais baixos de comportamento disruptivo foram relacionados a metas de domínio pessoal; c) os níveis mais altos desse comportamento estiveram associados a metas de abordagem de desempenho pessoal e de evitação de desempenho; d) o comportamento disruptivo apresentou variações significativas entre as salas de aula; f) quanto menor percepção de objetivos de domínio na sala de aula, menor incidência do comportamento; g) quanto maior percepção de uma abordagem de desempenho em sala, maior incidência de comportamento disruptivo. Como conclusão, devido à complexidade do estudo dos comportamentos disruptivos, as implicações das descobertas e da abordagens para lidar com comportamento disruptivo são discutidas.

A pesquisa de Greene et al. (2004) envolveu alunos do Ensino Médio e teve como objetivos: a) testar previsões de um modelo que trata a respeito

do impacto das percepções dos alunos sobre as estruturas da sala de aula (tarefas, apoio e domínio da autonomia e avaliação), bem como sobre a autoeficácia, as percepções da instrumentalidade do trabalho de classe, os objetivos de realização e, por fim, a configuração particular da sala de aula; b) testar o impacto da autoeficácia, instrumentalidade e objetivos no engajamento cognitivo e desempenho dos alunos. Após o período de três meses de coleta e dados durante as aulas de Inglês, os autores observaram um forte apoio ao modelo, demonstrando que as percepções dos estudantes sobre as estruturas da sala de aula são importantes para a sua motivação. Também foi enfatizado que perceber o trabalho atual da classe se configurou como instrumento para o sucesso acadêmico futuro.

No contexto da reforma no ensino da Matemática em seu país, Gilbert et al. (2014) mostraram, em seu estudo com adolescentes, haver evidências de que o fato dos alunos perceberem seus professores cientes em suas capacidades de aprender e entender Matemática têm relação positiva com as metas domínio e de desempenho, bem como com a crença de utilidade dessa disciplina. Além disso, descobriram-se relações com autoeficácia dos alunos. Quanto a alunos com autoeficácia mais reduzida para Matemática, essa percepção não apareceu significativamente relacionada ao desempenho. Logo, nesse estudo ficou claro que alunos percebem indicadores de que seus professores acreditam em sua capacidade para a Matemática. Por outro lado, os níveis de autoeficácia apareceram como moderadores dos efeitos da percepção de ensino.

Com universitários, Church, Elliot e Gable (2001) analisaram em dois estudos a relação entre as percepções dos graduandos sobre o ambiente de sala de aula, a adoção de metas de desempenho para o curso, o desempenho por notas e a motivação intrínseca. Os resultados demonstraram que o ambiente de sala de aula percebido influenciou indiretamente na adoção de metas de realização e diretamente na melhoria do desempenho e motivação intrínseca para aprender.

Também com universitários, Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007) investigaram os padrões motivacionais desses estudantes em relação a uma disciplina teórica importante de seu curso, bem como à maneira que os estudantes percebiam o trabalho do professor (em termos de exigências nas avaliações e carga de trabalho na disciplina) e à adoção de metas de realização dos estudantes (meta aprender e meta evitação do trabalho). Entre os resultados do estudo, as medidas tanto da percepção de que as avaliações da disciplina-alvo eram exigentes, como da

percepção de excesso de trabalho exigido pelos professores correlacionaram-se positivamente e em nível significativo com a orientação à meta evitação do trabalho - uma orientação de motivação disfuncional. Por outro lado, foi nula a correlação entre a medida da primeira percepção e a orientação à meta aprender, ou domínio, e foi negativa em nível significativo a correlação entre a medida da segunda percepção e a orientação à meta aprender. Os autores ressaltaram que esses dados foram de amplo significado para a compreensão das orientações motivacionais dos acadêmicos, ou seja, a motivação varia em função do que os acadêmicos percebem em seus professores.

No estudo de Urhahnem (2015), as percepções do contexto do Ensino Fundamental foram analisadas em relação a quatro fatores: apoio à aprendizagem, acessibilidade para atendimento e prestação de ajudas, favoritismo de certos alunos e atribuição justa de notas. Os quatro tipos de percepção tinham como foco duas hipotéticas categorias de alunos, os de baixo e de alto desempenho na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os resultados mostraram que não houve diferenças significativas entre as categorias de alunos e as percepções de apoio à aprendizagem, favoritismo de certos alunos e atribuição de notas por parte de seus professores. Todavia, foi detectada uma diferença significativa de percepção quanto à variável acessibilidade para atendimento e prestação de ajudas, em detrimento dos alunos hipoteticamente de baixo rendimento. Esse resultado denotou uma sensibilidade dos alunos em associar baixo desempenho com certos comportamentos percebidos de seus professores quanto à atendimento e comunicação.

Em síntese, essa pequena amostra de estudos sobre o ambiente de classe percebido pelos estudantes mostrou influência sobre suas orientações motivacionais, inclusive no aumento da motivação intrínseca. Descobriu-se também a influência na adoção de metas de realização, refletindo na melhoria do desempenho acadêmico por notas, bem como uma sensibilidade dos alunos de associar o baixo desempenho acadêmico ao atendimento e comunicação do professor. No capítulo seguinte, serão apresentados os objetivos geral e específicos do presente estudo.

5 A PRESENTE PESQUISA

O objetivo geral dessa investigação consistiu em explorar se existe relação entre o uso de estratégias de aprendizagem, a qualidade motivacional para aprendizagem dos estudantes e a percepção dos professores pelos seus estudantes no curso de Pedagogia.

Especificamente, procurou-se nesta pesquisa: (a) levantar a qualidade motivacional para uma disciplina, segundo as categorias da TAD; (b) identificar retrospectivamente o uso de estratégias de aprendizagem que os estudantes teriam empregado na preparação para uma prova específica; (c) averiguar em que medida os estudantes percebem o apoio e orientação ofertados pelo professor quanto ao uso de estratégias; (d) levantar as correlações entre todas as medidas; (e) levantar os perfis motivacionais dos estudantes de acordo com a TAD; (f) estabelecer relações entre os perfis formados pelas variáveis motivacionais e o uso de estratégias de autorregulação.

Salienta-se que um componente específico da metodologia a ser adotada no presente trabalho será a abordagem microanalítica, proposta e defendida por autores como Bembenutty (2011) e Winne (2010). Essa abordagem é referida por Bembenutty (2011) como uma tendência atual em pesquisas sobre aprendizagem autorregulada, em que a autorregulação dos comportamentos e ações mentais passam por uma avaliação mais específica. Trata-se de uma avaliação da motivação e da autorregulação dos estudantes em relação a uma tarefa específica, em determinado contexto e recentemente concretizada como, uma prova, um trabalho escrito ou um seminário do bimestre. Essa abordagem é diferente da macroanalítica, em que o foco de análise são atividades de aprendizagem sem qualquer precisão e que, segundo o autor, produziu resultados conflitantes. A vantagem de se adotar a abordagem microanalítica é o fato de ela ser sensível aos fatores contextuais da tarefa e apresentar maior poder de predição sobre o comportamento dos estudantes, ao contrário da abordagem macroanalítica.

6 METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para essa investigação, foi realizado um estudo descritivo, com delineamento correlacional seguindo a abordagem centrada na pessoa para mapear os perfis motivacionais. Foi utilizado questionário adaptado em escala *Likert* (1 a 5) para investigar sobre o uso de estratégias de aprendizagem dos universitários, os perfis motivacionais e a percepção dos professores pelos estudantes em uma disciplina do curso de Pedagogia. Neste capítulo, serão descritos a amostra, os instrumentos, bem como os procedimentos coleta de dados e as análises previstas.

6.1 PARTICIPANTES

Na presente pesquisa, foi adotada a técnica de amostragem por conveniência, ou seja, autosselecionada. A amostra foi composta por 343 universitários (327 mulheres e 16 homens) cuja idade cronológica variou de 18 a 60 anos, com média de 24 anos ($Dp = 7,69$), todos cursistas do primeiro ao quarto ano de um curso de Pedagogia em uma universidade pública do norte do Paraná.

Na Tabela 1, pode-se observar a quantidade de estudantes por série e turmas. Participaram aqueles que se encontravam em sala de aula no momento da aplicação e somente os graduandos que aceitaram participar e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tabela 1 - Quantidade de estudantes por turma e série

Série	Número de turmas	Número de estudantes
1º ano	4	109
2º ano	3	73
3º ano	4	62
4º ano	3	43
Não ident.	-	56
Total	16	343

6.2 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram elaborados pela autora do presente estudo um questionário de autorrelato retrospectivo contendo um total de 38 itens em escala *Likert* de 5 pontos nomeado como Inventário de Qualidade Motivacional e Uso de Estratégias em Tarefa Específica. O instrumento (Anexo C) continha três partes: uma contendo questões acerca da qualidade motivacional dos estudantes; outra sobre estratégias utilizadas no estudo para a prova; e a terceira, referente à percepção deles para com aspectos do ensino do professor.

Os itens referentes à motivação dos estudantes foram elaborados seguindo as categorias do *continuum* de autodeterminação defendidas por Deci e Ryan (2008), bem como diversas pesquisas fundamentadas na mesma perspectiva teórica (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Não se formaram itens relativos à motivação extrínseca por regulação integrada, que consta do *continuum* de autodeterminação da motivação (Figura 4). Ratelle et al. (2007) argumentam que a avaliação da modalidade da motivação integrada é mais relevante quando se trata de pessoas com a identidade bem estabelecida e não com adolescentes ou jovens adultos. Por essa razão, a regulação integrada não foi avaliada em inúmeros estudos como por exemplo, de Liu et al. (2014), Sobral (2003) e Vansteenkiste et al. (2009). Esse também foi o motivo pelo qual não foi considerada no presente projeto de pesquisa, uma vez que a maioria dos integrantes da amostra era composta de jovens adultos.

Em relação à escala sobre autorregulação da aprendizagem, as questões foram fundamentadas na Teoria da Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (2013), sendo utilizada a classificação das estratégias feita por Pintrich (1989), também usada por Nascimento (2018). Por fim, as questões relacionadas à percepção dos professores pelos estudantes foram adaptadas com base nos questionários de Desimone, Smith e Frisvold (2010) e Koskey et. al. (2010).

Para a avaliação da qualidade motivacional, foram elaborados 20 itens sendo quatro deles destinados para cada estado de motivação segundo a TAD: desmotivação (ex.: “Sinceramente, eu nunca tenho vontade de estudar essa disciplina”), regulação externa (ex.: “Estudo essa matéria só quando vale nota”), regulação introjetada (ex.: “Estudo essa matéria porque eu me sentiria culpado(a) se eu tirasse nota baixa”), regulação identificada (ex.: “Estudo porque essa matéria é

importante para mim”) e motivação intrínseca (ex.: “É prazeroso para mim, portanto, estudo os conteúdos que vão além do que é pedido para a avaliação.”).

Para a avaliação da autorregulação da aprendizagem, foi elaborado um total de 16 questões divididas da seguinte forma: cinco referentes ao uso de estratégias cognitivas de elaboração e organização, como “Para compreender melhor os conteúdos da prova, pensei exemplos práticos durante os estudos” e “Fiz esquemas ou esboços para entender o conteúdo para a prova da disciplina”; seis sobre as estratégias metacognitivas, como por exemplo, “Quando tive dificuldade de entender o conteúdo cobrado para a prova, procurei ler os textos novamente”; e cinco tratando das estratégias de gerenciamento do tempo, a exemplo, “Não deixei para estudar na véspera da avaliação”. Para tratar da categoria percepção dos professores pelos estudantes foram destinadas duas questões: “Tenho recebido orientação do professor sobre como estudar essa disciplina para as provas” e “O professor dessa disciplina quer que a gente entenda os conteúdos e não só os decore”.

Quanto à escala *Likert*, a maioria dos itens podia ser respondida da seguinte forma: (1) nada verdadeiro até (5) totalmente verdadeiro. O item destinado a medir a primeira forma de percepção podia ser resolvido segundo as afirmativas: (1) não recebi orientação, (2) recebi pouca orientação, (3) recebi parcial orientação, (4) recebi orientação, (5) recebi orientação detalhada.

Salienta-se que cada estudante respondeu a todo o questionário mentalizando uma das disciplinas teóricas recentemente cursadas na graduação, escolhida individualmente e segundo alguns critérios pontuados pela pesquisadora no momento da coleta de dados, conforme detalhamento no tópico seguinte. Foram escolhidas dezesseis disciplinas ao todo, sendo elas: Filosofia da Educação, História da Educação, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, Gestão escolar e Currículo, Sociologia, Coordenação do Trabalho Pedagógico, Educação Infantil 0 a 3 anos, Trabalho Pedagógico Gestão escolar, Educação e Diversidade, Educação Especial, Didática em Ciências, Educação e Trabalho, Alfabetização, Metodologia do Trabalho Científico, Educação Não formal.

6.3 PROCEDIMENTOS

Um estudo piloto foi realizado com seis professoras já graduadas em

Pedagogia e numa escola municipal da cidade de Londrina. Esse estudo foi efetuado visando a melhoria da redação e facilitação do entendimento dos questionários. Todavia, não foram necessárias mudanças relativas à redação, foi preciso apenas reordenar a posição dos itens de forma que aqueles pertencentes à mesma categoria ficassem mais distantes entre si. Para esse estudo específico, os procedimentos de contato e coleta de dados com as profissionais foram os mesmos adotados com os acadêmicos do curso de Pedagogia, exceto em dois aspectos: o contato inicial com as professoras foi feito pessoalmente e, após isso, foi comunicada a natureza do estudo em específico, sendo, portanto, explicada a função do estudo piloto.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa Envolvendo Seres Humanos na Universidade Estadual de Londrina (CEP) e a coleta de dados foi iniciada apenas após a obtenção do parecer nº 2.906.501. Os procedimentos da pesquisa foram pautados na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares. A Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia recebeu atenciosamente a pesquisadora e a autorizou realizar a pesquisa com os graduandos nas dependências da universidade mediante assinatura da Declaração de Autorização de Instituição Coparticipante (Anexo B).

Após o aceite da instituição, bem como a obtenção do parecer favorável do Comitê de Ética, a autora entrou em contato com os professores de cada ano do curso por e-mail e, em seguida pessoalmente, explicando os objetivos da pesquisa, seus procedimentos e contribuições. Além disso, foi solicitado permissão para visita da pesquisadora durante uma das aulas com o intuito de apresentar a investigação aos universitários e, caso consentissem, aplicar os questionários. Foi feito contato com 14 professores do curso e oito deles consentiram a presença da pesquisadora estabelecendo assim, as datas e horários mais adequados para conversar com os graduandos.

Tendo em vista que toda a coleta de dados foi realizada pela própria autora, mediante o agendamento com os professores, a mesma compareceu às aulas explicando em todas as turmas os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação dos estudantes, o anonimato das informações, foi esclarecido também que a participação não acarretaria em qualquer prejuízo acadêmico e foi aconselhado que respondessem às questões de forma sincera. O tempo médio demandado para aplicação do instrumento foi de 30 minutos em cada turma de

estudantes. Após a explicação, foi apresentado o termo de responsabilidade e apenas aqueles que aceitaram participar do estudo – mediante assinatura do termo – contribuíram respondendo o questionário. Durante todo o procedimento de coleta a pesquisadora se mostrou disponível para dirimir quaisquer dúvidas, sendo necessário auxiliar pouquíssimas pessoas, no entanto, houve duas recusas em participar da pesquisa.

Os participantes foram orientados a escolherem uma disciplina específica preferencialmente do presente semestre que encaixasse em dois outros critérios: a) exigência de uma prova referente aos conteúdos ministrados pelo professor; b) uma disciplina teórica que demandou o uso de estratégias. Após mentalizarem essa disciplina e a tarefa específica (prova), os estudantes puderam responder aos questionários e, após isso, entregá-los à pesquisadora. Em seguida, esses documentos foram armazenados em envelopes diferentes para cada disciplina escolhida, conforme informado pelos participantes. Esse último procedimento lhes foi esclarecido previamente, de forma que a pesquisadora pontuava que assim que entregassem o documento, a mesma iria perguntar qual foi a disciplina escolhida para então, separá-los nos respectivos envelopes.

Antes dos estudantes começarem a responder os questionários, a pesquisadora explicou como funcionava a escala *Likert* utilizando um exemplo de preenchimento contido nos próprios questionários. A partir dos dados colhidos, a pesquisadora realizou a tabulação em planilha de Excel.

6.4 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS DE MOTIVAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

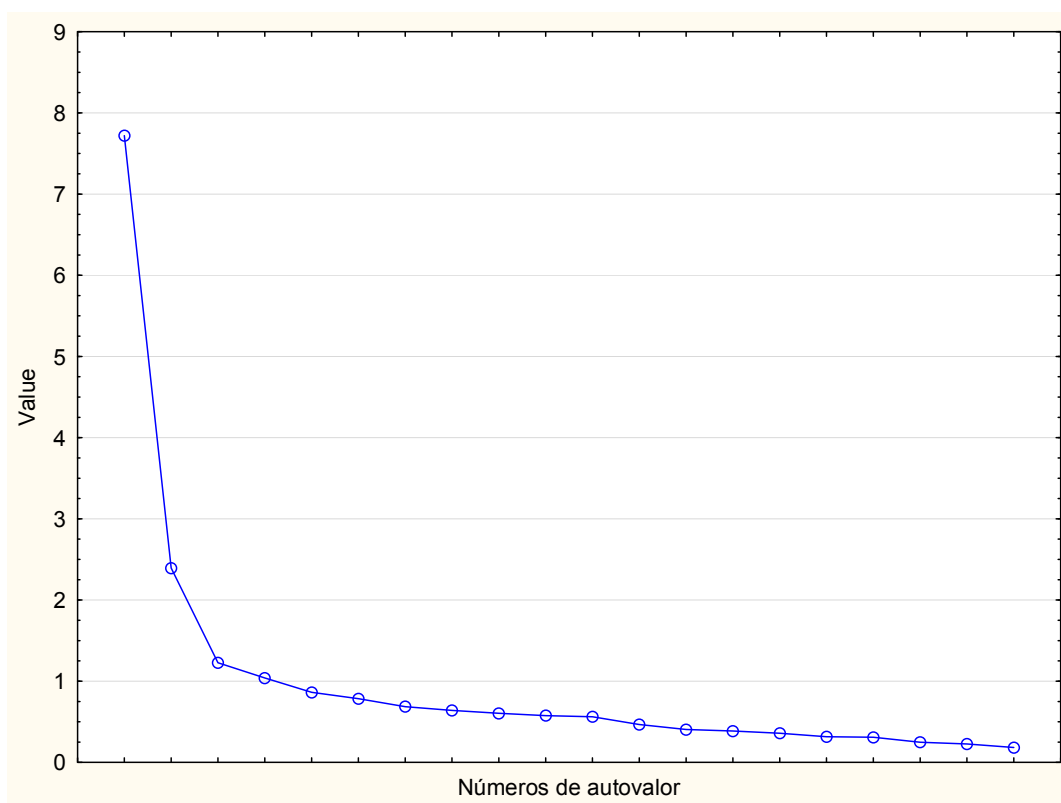
Primeiramente, foi atendida a exigência básica de que os questionários devem apresentar propriedades psicométricas aceitáveis. A fim de observar se a matriz de dados sobre a escala de motivação defendida pela TAD era passível de fatoração, foi calculado o índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), também conhecido como índice de adequação da amostra. O índice descoberto pelo teste de KMO na escala de motivação do presente trabalho foi excelente (0,903). Também foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett e o resultado indicou que a matriz é fatorável, pois o índice encontrado foi χ^2 aprox. = 2937,319 para 153 graus de liberdade ($p=0,001$). Dessa forma, conclui-se que os resultados alcançados após

aplicação dos índices KMO e de *Bartlett* demonstraram a possibilidade de fatoraçoão da matriz de dados da escala de motivação.

Após isso, foi realizada a análise fatorial exploratória com extração dos componentes principais no software denominado SPSS. Essa análise inicial foi efetuada sobre os 20 itens correspondentes ao número de questões contidas no teste referente à motivação pelo *continuum* de autodeterminação. Foram encontrados quatro fatores com o valor próprio acima de 1 que explicaram 61,91% da variância dos dados (Tabela 2). A-Figura 5 mostra como os fatores de motivação se distribuíram.

Tabela 2 - Resumo explicativo acerca dos melhores fatores resultantes da Análise Fatorial, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Inventário de Qualidade Motivacional

Fator	Autovalor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1. Desmotivação	7,72	38,60	7,72	38,60
2. Introjetada	2,39	11,97	10,11	50,57
3. Externa	1,22	6,13	11,34	56,71
4. Identificada	1,33	5,19	12,38	61,91

Figura 5 – Distribuição dos fatores da escala de motivação (*scree-plot*)

Na Tabela 3 é possível visualizar a alocação dos itens nos respectivos fatores. A variação das cargas de cada item para cada um dos fatores da escala, com exceção de um item com 0,49, foi de 0,64 a 0,88, considerado adequada.

Tabela 3: Distribuição dos itens com suas cargas fatoriais nos diversos fatores de motivação

Nº	Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	h ²
11	Sinceramente, se eu pudesse, nunca estudaria o conteúdo dessa matéria.	0,77				0,60
23	Estudar essa matéria é chato, não me motiva.	0,80				0,64
35	Sinceramente, eu nunca tenho vontade de estudar essa disciplina.	0,82				0,68
37	Não sei, eu não tenho tido interesse em estudar essa disciplina	0,77				0,60

8	Estudo essa matéria porque eu me sentiria culpado (a) se eu tirasse nota baixa.	0,79			0,65	
20	Estudo essa matéria para não ter problemas com professor (a).	0,49			0,45	
27	Estudo essa disciplina porque sentiria vergonha se me saísse mal na avaliação	0,86			0,75	
32	Estudo essa matéria porque eu quero que o meu (minha) professor (a) pense que eu sou um bom (boa) aluno (a).	0,64			0,42	
5	Estudo essa matéria só quando vale nota.		0,55		0,18	
17	Estudo o conteúdo dessa disciplina o suficiente para não reprovar.		0,73		0,08	
34	Dedico-me ao estudo dessa disciplina apenas quando o professor (a) manda.		0,37		0,34	
1	Sinto entusiasmo ao estudar essa disciplina.			0,51	0,57	
3	É prazeroso para mim, portanto, estudo os conteúdos que vão além do que é pedido para a avaliação.			0,59	0,32	
14	Esforço-me para estudar essa matéria porque me permite continuar aprendendo outras coisas que me interessam			0,67	0,46	
26	Sei que aprendo quando estudo essa disciplina			0,55	0,37	
28	Esforço-me para aprender essa disciplina porque sinto que será importante para meu futuro profissional.			0,57	0,49	
29	Estudo porque essa matéria é importante para mim.			0,68	0,67	
30	Sinto-me mal se não me dedico às leituras solicitadas pelo professor(a).*			0,32	0,29	
31	Dedico-me ao estudo porque acho que levo jeito para essa matéria/ área de conhecimento			0,69	0,54	
33	Porque eu me sinto feliz quando estudo essa matéria.			0,63	0,70	
	Alpha	0.88	0.74	0.64	0.88	-
	Variância Explicada	4,52	2,33	1,83	3,68	-

*Item excluído

O conteúdo dos itens que foram agrupados em torno de quatro fatores demonstra que o Fator 1 corresponde à desmotivação, o Fator 2 à motivação por regulação introjetada, o Fator 3 à regulação externa e o Fator 4 à regulação identificada e motivação intrínseca (motivação autônoma). Para o Fator 1

agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,42 a 0,82, cujo conteúdo teórico corresponde à desmotivação. Carregaram no Fator 1 os itens 11 (Sinceramente, se eu pudesse, nunca estudaria o conteúdo dessa matéria); 23 (Estudar essa matéria é chato, não me motiva); 35 (Sinceramente, eu nunca tenho vontade de estudar essa disciplina) e 37 (Não sei, eu não tenho tido interesse em estudar essa disciplina).

O item 20 (Estudo essa matéria para não ter problemas com professor (a)) foi transferido para o Fator 2 apesar de ter carregado também em outro fator. Isso se deu porque o mesmo carregou no Fator 1 (alfa de *Cronbach* de 0,45) e no Fator 2 (alfa de 0,49), de modo que a sua retirada do Fator 1 representou um aumento do alfa de *Cronbach* de 0,85 para 0,88. Além disso, incorporado esse mesmo item ao Fator 2, a sua retirada representou um decréscimo do alfa de *Cronbach* de 0,74 para 0,71. Outro aspecto que levou a manutenção desse item no Fator 2 foi seu conteúdo estar alinhado aos itens desse fator.

Em torno do Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,49 a 0,86 vinculados teoricamente à motivação por regulação introjetada e uma questão referente à regulação externa. Um total de quatro itens se aglutinaram em torno desse fator, foram eles: 8 (Estudo essa matéria porque eu me sentiria culpado (a) se eu tirasse nota baixa), 20 (Estudo essa matéria para não ter problemas com professor (a)), 27 (Estudo essa disciplina porque sentiria vergonha se me saísse mal na avaliação) e a 32 (Estudo essa matéria porque eu quero que o meu (minha) professor (a) pense que eu sou um bom (boa) aluno (a)).

O item 20 (Estudo essa matéria para não ter problemas com professor (a)) carregou nos fatores 1 e 2, mas, porque seu conteúdo era tipicamente de regulação introjetada, decidiu-se pela sua permanência no Fator 2. O item 32 também carregou em dois fatores: Fator 2 (0,64) e Fator 4 (0,38). No entanto, como a carga fatorial é maior em torno do Fator 2, para o qual foi originalmente elaborado (para avaliar a motivação extrínseca por regulação introjetada), manteve-se no Fator 2.

Quanto ao Fator 3, juntaram-se itens de carga fatorial variante entre 0,37 a 0,55 referentes à motivação por regulação externa. Os três itens que carregaram nesse fator foram elaborados originalmente para avaliar a regulação externa, são eles: 5 (Estudo essa matéria só quando vale nota), 17 (Estudo o conteúdo dessa disciplina o suficiente para não reprovar) e 34 (Dedico-me ao estudo

dessa disciplina apenas quando o professor (a) manda). O alfa de *Cronbach* desse fator foi de 0,64.

O item 5 carregou em dois fatores, porém, com carga fatorial maior no Fator 3 (0,55) que no Fator 1 (0,42). A sua retirada do Fator 3 diminuiria o alfa de *Cronbach* de 0,64 para 0,51. Decidiu-se mantê-lo no Fator 3 junto aos três itens que avaliam a motivação extrínseca por regulação externa.

O item 34 (Dedico-me ao estudo dessa disciplina apenas quando o professor (a) manda) carregou nos fatores 1 (0,55) e 3 (0,37). Resolveu-se mantê-lo no fator 3 porque sua retirada implicaria na diminuição para dois itens, o que seria insuficiente para a avaliação de consistência interna da escala. E mantendo o item para o Fator 3, para o qual foi originalmente elaborado, compõe um alfa de *Cronbach* de 0,64 e sua retirada implicaria num decréscimo para 0,53 para esse fator.

No Fator 4, reuniram-se nove itens com carga fatorial variando de 0,32 a 0,69 correspondentes à motivação identificada e motivação intrínseca, podendo ser nomeado de Motivação autônoma, conforme a teoria estruturante do presente estudo. Os itens reunidos nesse fator foram: 1 (Sinto entusiasmo ao estudar essa disciplina), 3 (É prazeroso para mim, portanto, estudo os conteúdos que vão além do que é pedido para a avaliação), 14 (Esforço-me para estudar essa matéria porque me permite continuar aprendendo outras coisas que me interessam), 26 (Sei que aprendo quando estudo essa disciplina), 28 (Esforço-me para aprender essa disciplina porque sinto que será importante para meu futuro profissional), 29 (Estudo porque essa matéria é importante para mim), 31 (Dedico-me ao estudo porque acho que levo jeito para essa matéria/ área de conhecimento) e 33 (Porque eu me sinto feliz quando estudo essa matéria).

Nesse mesmo fator, foi excluído apenas o item 30 (Sinto-me mal se não me dedico às leituras solicitadas pelo professor(a)) que foi elaborado originalmente para avaliar a motivação extrínseca por regulação introjetada. A carga fatorial foi de 0,32 (fraca relação) e a sua retirada melhorava o alfa de *Cronbach* de 0,87 a 0,88. Desse modo, optou-se pela exclusão desse item na escala.

Finalmente, dos 20 itens submetidos à análise fatorial, restaram 19, sendo agrupados em quatro fatores: Fator 1 denominado de Desmotivação (itens 11, 23, 35 e 37), o Fator 2 sendo nomeado de Motivação introjetada que, pelo conteúdo dos itens (8, 20, 27 e 32), avalia a motivação extrínseca por regulação externa e

introjetada; o Fator 3, chamado de Motivação externa e que concentra itens que avaliam a motivação extrínseca por regulação externa (itens 5, 17 e 34) e o Fator 4, intitulado de Motivação autônoma, que reuniu itens ligados a motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca (itens 1, 3, 14, 26, 28, 29, 31 e 33). Portanto, a partir de então, cada fator será referido da seguinte forma: Fator 1 - Desmotivação; Fator 2 – Motivação introjetada; Fator 3 - Motivação externa; Fator 4 – Motivação autônoma.

Fatoração da escala de estratégias de autorregulação

A escala de estratégias, com 16 itens, foi também submetida à Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax. O índice de KMO para essa escala foi 0,85 e, pelo Teste de Esfericidade de Bartlett, o resultado foi: χ^2 aprox. = 1501,778 para 105 graus de liberdade ($p=0,0001$), possibilitando a fatoração. A Figura 6 apresenta como os fatores de autorregulação se distribuíram e, na Tabela 4, está o resultado da distribuição consolidada dos itens em três fatores. O Fator 1 corresponde a estratégias de gerenciamento de tempo, com quatro itens, o Fator 2 às estratégias cognitivas com três itens e o Fator 3, às estratégias metacognitivas com cinco itens. A carga fatorial variou de 0,47 a 0,83 e apenas um item carregou em 0,37. A consistência interna de cada conjunto de itens é representada pelos alfas de *Cronbach* de 0,81, 0,70 e 0,82, respectivamente.

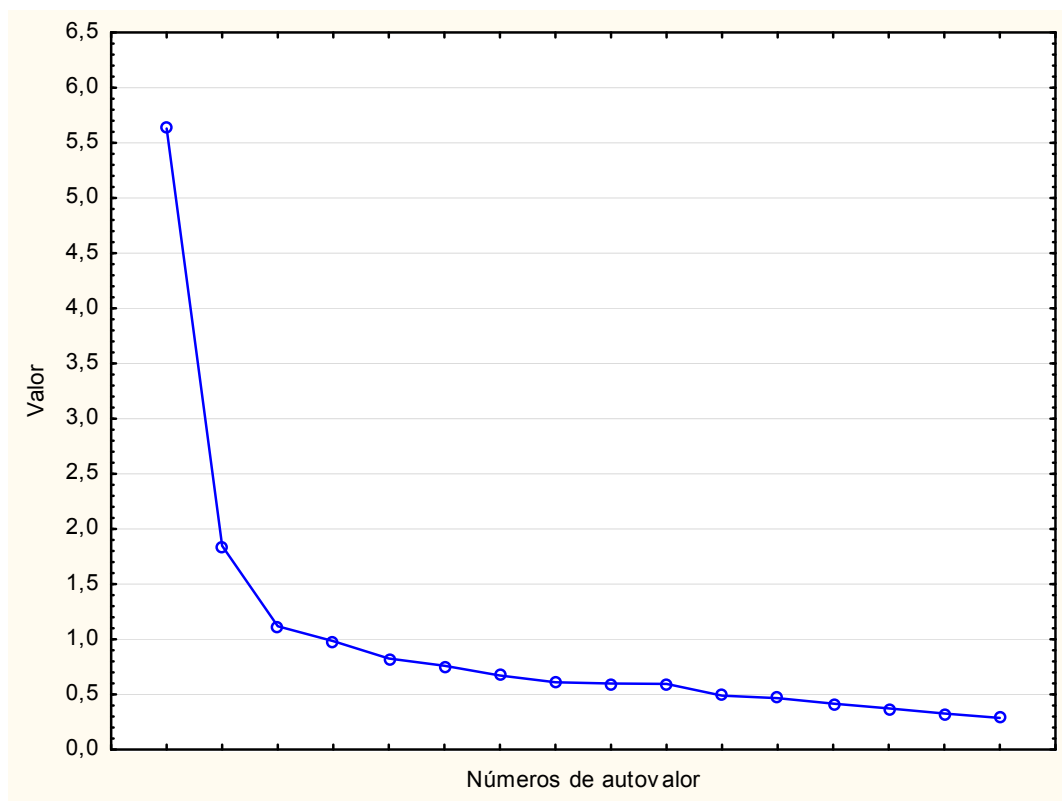
Figura 6 – Distribuição dos fatores da escala de autorregulação (*scree-plot*)

Tabela 4 - Distribuição final dos itens da escala de estratégias de autorregulação

Nº	Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h ²
2	Estudei para a avaliação gradativamente, durante dias ou semanas.	0,72			0,51
10	Não deixei para estudar na véspera da avaliação.	0,76			0,57
15	Finalizei o estudo dos conteúdos para a prova sem deixar para a última hora.	0,83			0,69
22	Planejei meus estudos para terminar a tempo de fazer a avaliação dessa disciplina.	0,64			0,40
9	Durante a preparação para a avaliação dessa disciplina, procurei relacionar seus conteúdos com os de outras disciplinas.		0,86		0,58
12	Para compreender o conteúdo da avaliação, procurei relacioná-lo com o que eu já sabia antes.		0,64		0,57
16	Para compreender melhor os conteúdos da prova, pensei exemplos práticos durante os estudos.		0,72		0,51
4	Para me preparar para a avaliação, procurei outras fontes, como textos extras e anotações que realizei em sala.			0,47	0,26
6	Procurei identificar os conceitos ou ideias que não entendi bem com antecedência da avaliação.			0,37	0,35

13	Quando me senti confuso durante os estudos para a avaliação, revi o material-base para tentar descobrir o que não havia entendido.			0,67	0,59
18	Para compreender melhor o conteúdo da prova, eu revisei o material dando atenção especial para o que ainda não havia entendido.			0,64	0,57
25	Quando sentia dificuldade em compreender o material de estudo para a prova, mudava a forma de leitura.			0,63	0,43
Alpha		0,81	0,70	0,82	-
Variância Explicada		3,09	2,10	3,41	-

Cabe esclarecer que dois itens que carregaram tanto no Fator 1 como no Fator 3, foram mantidos neste último, dada a carga mais elevada e compatibilidade teórica com essa categoria de estratégia. Do Fator 2 (estratégias cognitivas) foi mantido o item 13 (Quando me senti confuso durante os estudos para a avaliação, revi o material-base para tentar descobrir o que não havia entendido.) porque, mesmo carregando simultaneamente nos três fatores, a carga fatorial bem maior pertenceu ao fator 3, onde foi mantido. Do Fator 3 (estratégias metacognitivas) dois itens foram excluídos da escala: o item 7 (Fiz esquemas ou esboços para entender o conteúdo para a prova da disciplina) e o 19 (Durante a preparação para a avaliação, fiz resumos sobre parte dos conteúdos) visto que seus conteúdos são de estratégias cognitivas, ou seja, caberiam no fator.2, mas nesse fator a carga não atingiu o valor mínimo de 0,30.

Em síntese, dos 16 itens do questionário original, após sua submissão à análise fatorial, 12 permaneceram na escala para as análises seguintes (Tabela 4). Os quatro itens excluídos para as novas análises apresentaram-se com carga em fatores não coerentes com seu conteúdo. São eles: os itens 7 e o 19, já mencionados, o item 21 (Quando tive dificuldade de entender o conteúdo cobrado para a prova, procurei ler os textos novamente) e o item 24 (Não tive tempo de estudar para a prova porque não me organizei).

7 RESULTADOS

Primeiramente serão apresentados os dados descritivos das diversas medidas, atendendo aos quatro primeiros objetivos específicos estabelecidos para o presente estudo, sendo eles: (a) levantar a qualidade motivacional para uma disciplina, segundo as categorias da TAD; (b) identificar retrospectivamente o uso de estratégias de aprendizagem que os estudantes teriam empregado na preparação para uma prova específica; (c) averiguar em que medida os estudantes percebem o apoio e orientação ofertados pelo professor quanto ao uso de estratégias; (d) levantar as correlações entre todas as medidas.

Na Tabela 5 encontram-se as médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das nove variáveis. Em relação à motivação, a motivação autônoma foi a que os participantes obtiveram a média de 3,04. Do ponto de vista das estratégias globais, ou seja, do relato de uso de estratégias como um todo pelos estudantes, a média alcançada foi de 3,07. E quanto à percepção, os graduandos alcançaram a média de 3,21.

Tabela 5 - Médias e desvios padrão nas diversas variáveis avaliadas para toda amostra ($n=337$)

Variável	M	DP	Assimetria	Curtose
Desmotivação	2,17	1,21	0,78	-0,49
Introjetada	2,51	1,03	0,43	-0,50
Externa	2,75	0,98	0,08	-0,67
Autônoma	3,04	0,94	0,10	-0,83
Tempo	2,66	1,05	0,27	-0,83
Cognitivas	3,25	0,99	-0,18	-0,91
Metacognitivas	3,32	0,92	-0,23	-0,73
Estrat. Globais	3,07	0,75	-0,14	-0,82
Percepção	3,21	1,19	-0,26	-0,96

Em seguida, a Figura 7 contém a representação por caixas, com média, erro padrão e desvio padrão dos valores por variável. Na Tabela 6, podem-se observar os resultados das análises de correlação de *Pearson* aplicadas entre os escores grupais nas variáveis do estudo.

Figura 7 - Representação gráfica da posição dos valores das variáveis motivacionais e estratégias globais

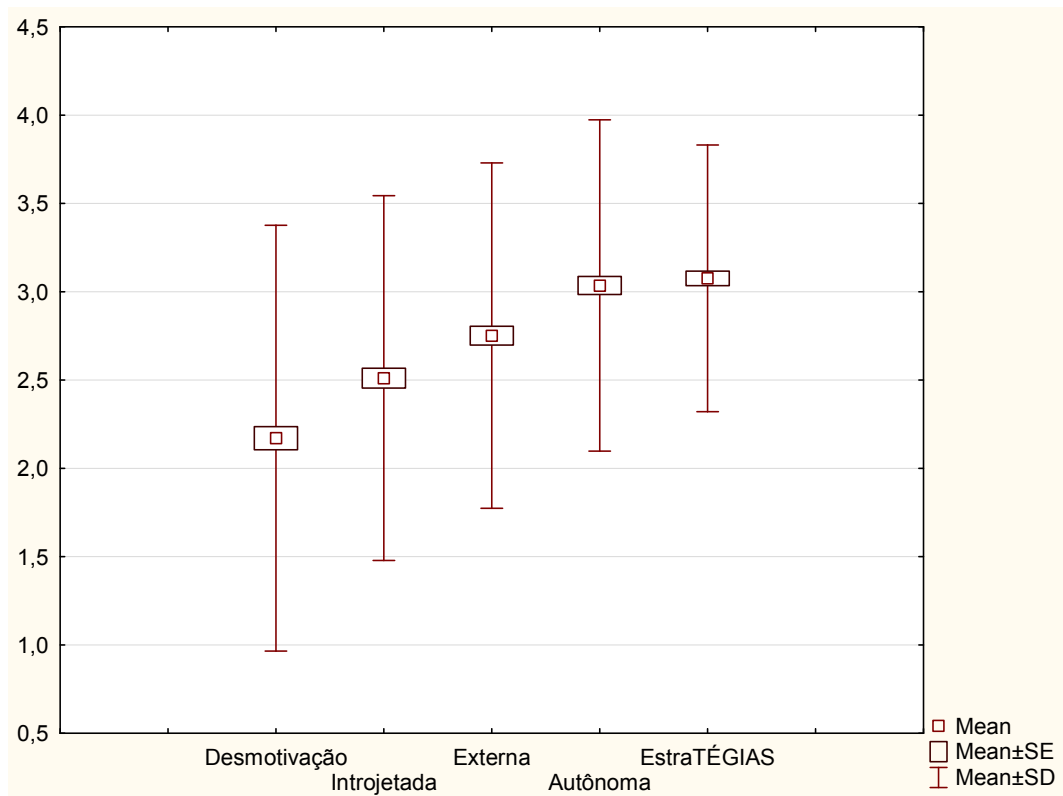


Tabela 6 - Matriz de correlação entre os valores de todas as variáveis

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Desmotivação	-	0,35*	0,57*	-0,72*	-0,21*	-0,32*	-0,26*	-0,46*	-0,34*
2. Introjetada		-	0,37*	-0,18*	0,10	0,87	0,18*	-0,19*	0,12*
3. Externa			-	-0,49*	-0,23*	-0,19*	-0,25*	-0,27*	-0,29*
4. Autônoma				-	0,37*	0,46*	0,46*	0,52*	0,56*
5. Tempo					-	0,21*	0,54*	-	0,09
6. Cognitivas						-	0,40*	-	0,15*
7. Metacognitivas							-	-	0,18*
8. Estrat. Globais								-	0,14*
9. Percepção									-

(*) A correlação é estatisticamente significativa ($p=0,001$). Todas as correlações são significativas com exceção das seguintes: entre motivação introjetada e estratégias de tempo ($p=0,10$), motivação introjetada e estratégias cognitivas ($p=0,87$) e entre as estratégias de tempo e a variável percepção ($p=0,09$).

A desmotivação apresentou correlação negativa ($r=-0,72$) e significativa com a motivação autônoma, todavia, positiva com a motivação externa por regulação introjetada e por regulação externa. Com relação ao uso de estratégias, a desmotivação apresentou uma moderada correlação negativa e significativa com o uso de estratégias de gerenciamento de tempo ($r=-0,21$), com uso de estratégias cognitivas ($r=-0,32$) e com o uso de estratégias metacognitivas ($r=-0,26$). Além disso, a desmotivação teve correlação negativa e significativa com o apoio dos professores percebido pelos estudantes ($r=-0,46$).

Já a motivação autônoma, que se correlacionou negativamente com a motivação externa e introjetada, correlacionou-se positivamente com o uso de estratégias de gerenciamento de tempo ($r=0,37$), com o uso de estratégias cognitivas ($r=0,46$), e metacognitivas ($r=0,46$), bem como com a percepção dos estudantes ($r=0,56$).

A motivação por regulação externa apresentou correlação positiva com a motivação introjetada ($r=0,37$). A correlação com o uso de estratégias de tempo foi negativa ($r=-0,23$), o mesmo sendo observado com a correlação acerca do uso de estratégias cognitivas ($r=-0,19$) e metacognitivas ($r=-0,25$). A motivação por regulação introjetada apresentou correlação negativa com a motivação autônoma ($r=-0,18$) e discreta, porém, positiva correlação com o uso de estratégias metacognitivas ($r=0,18$).

As estratégias globais correlacionaram-se negativamente com a desmotivação ($r=-0,46$), com motivação por regulação externa ($r=-0,27$) e introjetada ($r=-0,19$). A correlação com a percepção dos estudantes foi positiva e discreta ($r=0,14$).

A percepção de apoio à autorregulação correlacionou-se negativamente com desmotivação ($r=-0,34$) e com a motivação por regulação externa ($r=-0,29$) e positivamente, todavia, em nível baixo com a motivação por regulação introjetada ($r=0,12$). Foram positivas, porém, baixas as correlações com as estratégias metacognitivas ($r=0,18$), cognitivas ($r=0,15$) com as estratégias globais e ($r=0,14$).

FORMAÇÃO DE CLUSTERS

Em conformidade com os dois últimos objetivos deste estudo (e) levantar os perfis motivacionais dos estudantes de acordo com a TAD e (f) estabelecer relações entre os perfis formados pelas variáveis motivacionais e o uso de estratégias de autorregulação, foram levantados os *clusters* ou grupos de estudantes segundo os escores nas variáveis motivacionais. Para esse levantamento, foi utilizado o método *k-means*, pelo qual foram agrupados os estudantes com as mesmas características em relação aos escores em motivação autônoma, motivação por regulação externa, motivação por regulação introjetada e desmotivação. Das análises, surgiu uma resolução de quatro *clusters* diferentes, cada um (ver Tabela 7) com escores variados nas quatro categorias motivacionais.

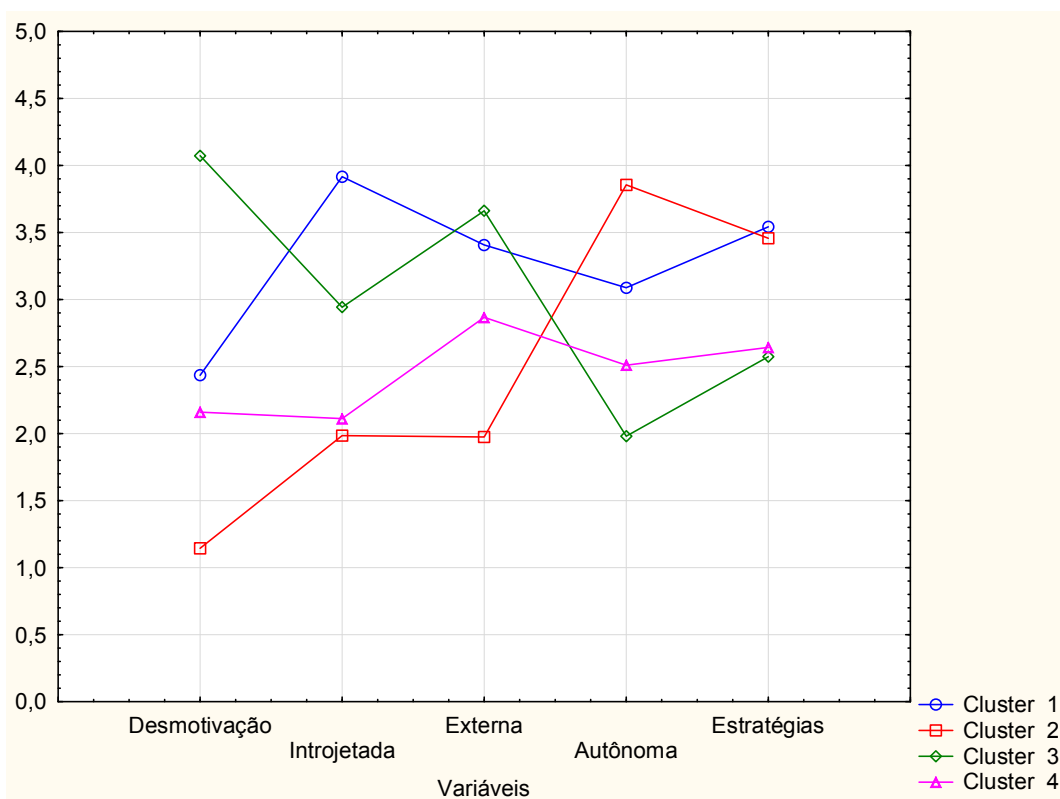
Tabela 7 - Médias e desvios padrão dos estudantes de cada *cluster* nas variáveis motivacionais

Variável	Cluster 1 (n=50)		Cluster 2 (n=131)		Cluster 3 (n=66)		Cluster 4 (n=82)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Desmotivação	2,44	0,75	1,15	0,32	4,04	0,70	2,15	0,67
Introjetada	3,94	0,66	1,99	0,79	2,93	0,87	2,10	0,62
Externa	3,44	0,55	1,97	0,66	3,65	0,82	2,87	0,68
Autônoma	3,07	0,69	3,84	0,61	2,00	0,49	2,50	0,55

A fim de compreender como se diferenciam os quatro *clusters*, as médias das estratégias para cada grupo foram representadas na Tabela 7. Observando-a, constata-se que o perfil 1 foi composto por 50 estudantes que obtiveram pontuações altas em motivação autônoma (M=3,07), em motivação externa (M= 3,44) e em introjetada (M=3,94), e apresentou M= 2,44 em desmotivação. O perfil 2 foi constituído pela maior quantidade de estudantes (n=131), obtendo pontuações altas em motivação autônoma e baixas nos dois tipos de motivação por regulação extrínseca e desmotivação, sendo M=1,97 para a motivação por regulação externa, M=1,99 para a motivação por regulação introjetada e M=1,15 para a desmotivação.

Já o perfil 3, com $n=66$, caracterizou-se por baixa pontuação em motivação autônoma ($M=2,00$), médias pontuações em motivação externa ($M=3,65$) e introjetada ($M=2,93$) e alta média em desmotivação ($M=4,04$). Por fim, o *cluster* 4 apareceu com o total de 82 de estudantes e ficou próximo do ponto médio em relação à motivação autônoma ($M=2,50$), motivação externa ($M=2,87$), motivação introjetada ($M=2,10$) e desmotivação ($M=2,15$). A Figura 8 apresenta, graficamente, a distribuição com os quatro clusters.

Figura 8 - Distribuição de formação dos *clusters* motivacionais



Conforme expresso na Figura 8, quatro perfis motivacionais foram encontrados na amostra que se diferem em termos de regulação segundo a TAD. O *cluster* 1 apresentou-se com média motivação autônoma e alta motivação controlada, sendo considerado um perfil mesclado; o *cluster* 2 se configurou com alta motivação autônoma e baixa controlada e ainda, a mais baixa desmotivação, sendo, por isso, o grupo com a motivação de melhor qualidade. Os *clusters* 3 e 4 caracterizaram-se como perfis de menor qualidade para a aprendizagem porque tiveram os índices mais baixos em motivação autônoma e moderados de motivação

controlada. O perfil 3 se destaca pelo seu mais alto nível em desmotivação em relação aos demais perfis.

Na Tabela 8, estão dispostos os resultados da aplicação da Análise de variância aos escores dos estudantes em uso de estratégias, conforme sua localização em cada *cluster*. Tendo em vista que essa análise mostrou que há diferença significativa entre os escores no uso de estratégias pelos quatro grupos, foi aplicado o teste HSD de Tukey. Como resultado, os escores de estratégias do *cluster 1* e *cluster 2* (ambos de melhor qualidade motivacional) não se distinguem significativamente entre si. Entre o *cluster 3* e *cluster 4* as diferenças também não são significativas. Todavia, os escores do *cluster 1* e *cluster 2* em estratégias são significativamente distintos tanto do *cluster 3* quanto do *cluster 4* ($p=0,05$).

Tabela 8 - Médias e DP em estratégias em função do *cluster* de motivação

Cluster 1 ($n=50$)		Cluster 2 ($n=131$)		Cluster 3 ($n=66$)		Cluster 4 ($n=82$)		F	P
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	-	-
3,49 ^a	0,52	3,42 ^a	0,64	2,56 ^b	0,71	2,63 ^b	0,61	47,61	0,001

Pelo teste de Tukey, as letras sobrescritas iguais significam ausência de significância; letras sobrescritas diferentes representam diferenças significativas ($p=0,05$).

No capítulo seguinte, os resultados serão discutidos à luz das teorias que estruturaram a investigação. Serão também apresentadas as limitações da pesquisa e as implicações educacionais.

8 DISCUSSÃO

Dado que os primeiros objetivos da presente investigação foram: levantar a qualidade motivacional dos estudantes para uma disciplina, identificar o uso de estratégias durante os estudos para uma prova específica e averiguar em que medida os estudantes percebem o apoio à autorregulação ofertados pelo professor. A fim de responder ao primeiro, considera-se os resultados das análises estatísticas descritivas, os quais mostraram que a qualidade motivacional prevalente no total de graduandos (n = 343) foi a do tipo autônoma, seguida pela motivação externa, com pontuações próximas ao ponto médio, e a menos frequente foi a desmotivação com a média mais baixa.

Identificou-se que os estudantes relataram fazer maior uso de estratégias do tipo metacognitivas, seguido do uso de estratégias cognitivas, também com pontuação alta, e, por fim, as estratégias de gerenciamento de tempo, com escore abaixo do ponto médio. Quanto ao uso de estratégias como um todo, a média alcançada foi superior ao ponto médio e, quanto à percepção, os estudantes alcançaram alto escore. Em resumo, os estudantes relataram maior uso de estratégias metacognitivas e tiveram alta percepção de apoio à autorregulação em professores do curso.

Os resultados encontrados são coerentes ao que foi apontado por Marini e Boruchovitch (2014) quando enfatizam a respeito da importância da autorregulação da aprendizagem para a motivação dos estudantes, pois as médias mostraram que a alta incidência de motivação autônoma concordou com as altas médias de uso de estratégias metacognitivas e cognitivas. Além disso, observa-se que os resultados complementam os estudos apresentados, pois o alto relato de percepção de apoio à autorregulação em sala de aula acompanhou não apenas o alto índice de motivação da melhor qualidade, semelhante ao ocorrido no estudo de Church, Elliot e Gable (2001), como também acompanhou o uso de estratégias autorregulatórias como um todo.

O presente trabalho também teve como preocupação: levantar as correlações entre todas as medidas, levantar os perfis motivacionais dos estudantes de acordo com a TAD e estabelecer relações entre os perfis formados pelas variáveis motivacionais e o uso de estratégias de autorregulação. Para responder ao

primeiro propósito citado, alguns dados merecem destaque, produtos da aplicação da correlação de *Pearson* entre as variáveis: a desmotivação se relacionou negativamente com a motivação autônoma, apresentou correlação negativa moderada com o uso das estratégias autorreguladas; e, em relação à percepção de apoio à autorregulação dos professores pelos universitários, apresentou uma forte correlação negativa. A motivação autônoma correlacionou-se positivamente com o uso das estratégias autorreguladas e com a percepção dos estudantes. Os resultados referentes à percepção de apoio à autorregulação pelos estudantes foram coerentes aos demonstrados na literatura (GREENE et al., 2004) pois a percepção se correlacionou positivamente com a motivação autônoma, além disso, houve correlação positiva com o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de tempo.

No que diz respeito aos perfis motivacionais identificados, no presente estudo foi possível mapear alguns grupos homogêneos em termos de qualidade motivacional coerentemente com as pesquisas realizadas e estruturadas pela TAD (RATELLE et al., 2007; VANSTEENKISTE et al., 2009; GONZÁLEZ et al., 2012; HILL, 2013; LIU et al., 2014). Foram encontrados quatro perfis que se diferenciaram conforme os níveis de motivação autônoma e motivação controlada. O *cluster 1*, sendo um perfil mesclado (média motivação autônoma e alta controlada); *cluster 2*, o melhor perfil (alta motivação autônoma e baixa motivação controlada); e os *clusters 3 e 4* com baixa qualidade (mais baixos em motivação autônoma e escores medianos de motivação controlada). Em termos de semelhanças entre dois *clusters*, os perfis 1 e 2 se mostraram mais semelhantes, representando 55,01% da amostra e os *clusters 3 e 4* (44,98% da amostra) formaram outro grupo significativamente distinto do primeiro.

Em relação ao uso de estratégias de autorregulação pelos graduandos, a literatura tem apontado que o aumento de seu índice reflete positivamente a motivação dos estudantes e que os melhores perfis, em termos de qualidade motivacional, apresentaram os maiores escores em uso de estratégias (GONZÁLEZ et al., 2012, LIU et al., 2014, NASCIMENTO 2018; BAARS e WIJNIA, 2018). Esse dado também foi observado no presente estudo, tendo em vista que o *cluster 1* (média motivação autônoma e alta motivação controlada) e o *cluster 2* (alta motivação autônoma e baixa motivação controlada), foram também acompanhados

dos maiores escores de uso de estratégias, sendo assim, os melhores perfis motivacionais.

Em partes, esse resultado é semelhante ao encontrado por Vansteenkiste et al. (2009), pois, assim como no presente trabalho, os autores encontraram associação entre o melhor perfil motivacional acompanhados dos altos escores em uso de estratégias. Porém, diferentemente do estudo de Vansteenkiste et al. (2009), o presente encontrou um outro perfil de boa qualidade motivacional mesmo apresentando um alto nível de motivação controlada, ou seja, um perfil mesclado (*cluster* 1) que foi similarmente acompanhado de altos índices de uso de estratégias. Provavelmente essa diferença demonstrada quanto ao refinamento dos perfis das amostras, se deve ao fato de o presente estudo ter considerado a especificidade de uma tarefa (prova) realizada pelos acadêmicos, ao contrário do estudo de Vansteenkiste et al. (2009), que consideraram os estudos em geral.

Já nos *clusters* 3 e 4 (baixa motivação autônoma e média motivação controlada), os escores de uso de estratégias foram abaixo da média, de forma tal que o *cluster* 3 apresentou o menor índice de uso de estratégias em comparação aos demais perfis. Esse resultado indica que os tipos de perfis mais pobres em termos motivacionais, desfavorecem o uso de estratégias por parte dos universitários. No caso desses perfis, a conclusão da investigação de Vansteenkiste et al. (2009) pode ser aplicada, já que a falta de motivação autônoma nos *clusters* desfavoreceu os níveis de autorregulação. Em outras palavras, os resultados indicam que a baixa motivação autônoma nos perfis inibe o uso de estratégias autorregulatórias.

Em relação aos níveis de desmotivação, o *cluster* 3 apresentou o maior nível e o *cluster* 2 (de melhor qualidade motivacional em relação aos demais perfis) indicou o menor índice. No caso do *cluster* 3, o resultado mostrou que, o baixo nível de motivação autônoma com os escores médios em motivação controlada acompanhados do uso em menor escala de estratégias estão associados ao grande desinteresse para o estudo. Já no caso do *cluster* 2, o menor índice de desmotivação está associado ao escore mais elevado de motivação autônoma.

Esses dados dialogam com o resultado do estudo de Hill (2013) em que a motivação autônoma e controlada acompanharam níveis baixos de desmotivação em universitários. Pode-se considerar que o grupo de maior risco, ou seja, mais desmotivado e com baixos níveis de autorregulação foi o *cluster* 3 e o

melhor perfil encontrado foi o *cluster 2*, pois apresentou alto índice de motivação autônoma, altos escores de uso de estratégias e o mais baixo índice de desmotivação dentre os demais grupos.

Em síntese, os quatro perfis encontrados podem ser classificados como no estudo de Baars e Wijnia (2018): *cluster 1* como Moderadamente positivo (15,1% da amostra), pois apresentou índices medianos de motivação autônoma e altos em motivação controlada, junto a níveis abaixo da média em desmotivação e altos escores em autorregulação; o *cluster 2* sendo de Boa qualidade (39,8% da amostra), tendo em vista a presença dos altos níveis de motivação autônoma e os mais baixos índices de motivação controlada, acompanhado do mais baixo nível de desmotivação e altos índices de autorregulação; o *cluster 3* como Pobre (20% da amostra), já que mostrou baixos escores em motivação autônoma e medianos em motivação controlada, juntamente ao mais alto índice de desmotivação e mais baixo índice de autorregulação e, por fim, o *cluster 4* nomeado de Moderadamente negativo (24,9% da amostra), porque demonstrou baixos níveis de motivação autônoma, medianos em motivação controlada acompanhando baixos níveis de desmotivação e de autorregulação.

Merece destaque a semelhança dos resultados do presente estudo com o de Baars e Wijnia (2018), que também consideraram os perfis motivacionais e a autorregulação de alunos para uma tarefa específica, já que o perfil de pobre qualidade motivacional também foi acompanhado de baixos índices em autorregulação e altos índices de desmotivação em relação aos outros perfis.

Na investigação realizada por Cannard et al. (2016) com universitários, também foram encontrados estudantes desmotivados em perfis que mereceram destaque, pois, dentre os cinco *clusters* descobertos, dois deles foram classificados como: Desmotivados 1 (alta desmotivação) e 2 (muito alta desmotivação). Os autores do estudo enfatizaram o reflexo negativo dessa desmotivação na formação da identidade pessoal e na falta de comprometimento acadêmico dos universitários. Essa interpretação faz ressaltar o risco dos alunos do *cluster 3* do presente estudo quanto ao seu crescimento acadêmico, considerando que, de acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), um ambiente que negligencia as necessidades básicas, favorece consequências como alienação, inatividade e passividade.

Vale lembrar que um aluno desmotivado, mesmo sabendo usar estratégias de autorregulação, não necessariamente terá interesse em empregá-las, porque, conforme pontuado por Marini, Boruchovitch (2014) e Nandagopal, Ericsson (2012), o seu uso eficaz, ou seja, seu engajamento em direção ao aprendizado é dependente de outras variáveis, como a qualidade motivacional.

O conjunto de análises mostra quão estratégico e autorregulados parecem ser os universitários da amostra como um todo. Os resultados demonstram que há diferenças significativas quanto ao uso de estratégias a depender do peso dos tipos motivacionais segundo a TAD. Pode-se afirmar que os estudantes de perfil Moderadamente positivo e do perfil de Boa qualidade usufruem com maior intensidade da autonomia e da liberdade psicológica próprias da motivação do tipo autônoma, na qual os estudantes se esforçam porque têm interesse pela disciplina (motivação intrínseca), ou por a considerarem válida para a vida profissional (motivação identificada), a título de exemplo.

Por outro lado, os graduandos dos perfis Moderadamente negativo e Pobre experimentam com mais intensidade as pressões próprias da motivação controlada que os fazem dedicar menos esforço na tarefa específica por sentimentos de vergonha (motivação por regulação introjetada), exigências do professor ou familiares (motivação por regulação externa), por exemplo. E, especificamente, o perfil Pobre se destaca pelo forte desinteresse na tarefa (desmotivação), o que pode provocar até a desistência do estudo da disciplina.

A importância de se analisar a percepção dos professores pelos alunos reside no fato de que a maneira que os últimos interpretam o ambiente criado pelo professor e a forma de sua abordagem em sala são componentes importantes porque exercem influência direta no exercício da autorregulação da aprendizagem (BEMBENUTTY, 2011). Esse aspecto consiste em um avanço no panorama das pesquisas atuais, na medida em que se avalia a autorregulação dos estudantes em relação a tais percepções.

Ressaltada essa relevância, é importante salientar que os resultados da presente pesquisa corroboram com exposto na literatura (BEMBENUTTY, 2011; FRENZEL, PEKRUN e GOETZ, 2007), porquanto as médias de percepção acompanharam não só as médias de uso de estratégias pelos estudantes (metacognitivas e cognitivas), como as médias de motivação autônoma. Em outras palavras, foi observado que, conforme as médias e correlações realizadas, pode-se

inferir que quanto maior apoio à autorregulação percebida em classe, maior o uso de estratégias e maior o interesse em aprender.

Ao analisar os dados por meio de perfis dos estudantes, a presente pesquisa segue a abordagem centrada na pessoa, nas quais, conforme pontuado por Ratelle et al. (2007), aplica-se o entendimento de que os tipos motivacionais são coexistentes em um grupo de indivíduos. Considera-se, portanto, que é possível, por exemplo, um universitário amar estudar uma determinada disciplina, entretanto, ao mesmo tempo, se sentir pressionado pelos responsáveis ou pelo mercado de trabalho para obter logo o seu diploma de professor.

Dessa forma, observa-se que em todos os perfis há uma mescla de qualidades motivacionais nas quais os estudantes podem vivenciar as demandas ou pressões externas de formas mais intensas ou menos intensas, conforme a combinação entre os tipos de motivação presentes para uma determinada ação. Esse panorama de análise só é possível por meio da abordagem centrada na pessoa, defendida por Ratelle et al. (2007), do contrário, também seria inviável a associação entre determinados tipos de grupos da amostra, limitando assim, alguns resultados da pesquisa.

Além disso, ao adotar-se a metodologia microanalítica, ou seja, ao avaliar o uso de estratégias em relação a uma tarefa específica, segue-se a tendência adotada em muitas pesquisas atuais sobre aprendizagem autorregulada (BEMBENUTTY, 2011). O mérito dessa abordagem consiste em que se levam em consideração as circunstâncias e processos cognitivos pertinentes à tarefa, o que não ocorre com avaliações macroanalíticas, que focalizam o estudo em geral.

Para concluir, as análises a respeito da motivação encontrada nos universitários sugerem que a motivação autônoma foi particularmente funcional pois impactou positivamente no uso de estratégias autorregulatórias pelos acadêmicos. Desse modo, os dados sugerem que é preciso haver motivação autônoma em índices acima da média para que os estudantes do curso de Pedagogia façam uso de estratégias eficazes de aprendizagem. E, pelas médias obtidas por cada cluster, pode-se concluir que as estratégias de gerenciamento de tempo são as que mais precisam ser ensinadas e cobradas nessa categoria de alunos. Esses dados possibilitam traçar algumas implicações educacionais que serão apresentadas no fim do presente capítulo.

8.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E FUTURAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Apesar das relevâncias já destacadas, pode ser apontada como uma limitação desse trabalho o fato de não se ter considerado o desempenho por notas dos alunos nas provas em que as estratégias faziam referência. Essa relação tem sido apresentada em pesquisas no exterior como mais um indicador da importância das estratégias. No presente caso, a principal razão para a desconsideração das notas é a suposição de que professores têm critérios diversos, não detectáveis facilmente, para atribuírem notas pelo desempenho. Portanto, é possível que, em muitos casos, as notas não reflitam o real desempenho e, portanto, não teriam significado para a relação com as estratégias.

Outra limitação diz respeito à aplicação de questionários de autorrelato para avaliar autorregulação da aprendizagem, pois, como Pintrich (2004) observou, esse método não é tão eficaz para captar os verdadeiros eventos nesses processos dinâmicos. Além disso, Fulmer e Frijters (2009), embora tenham admitido as claras vantagens desse método de coleta e sua ampla aceitação entre pesquisadores, observaram que existe o risco de não haver uma boa compreensão dos itens dos questionários por parte dos indivíduos e essa interpretação equivocada das frases ocasionaria respostas enviesadas. Nesse mesmo contexto, Alexander (2008) lembrou ser possível que os participantes, mesmo inconscientemente, ocultem suas verdadeiras crenças, percepções e comportamentos para apresentarem uma imagem social ou profissional mais aceitável. Por outro lado, segundo essa mesma autora, certos participantes podem ter dificuldade de identificar estados internos e o seu grau, mesmo quando leem afirmativas claras apresentadas na escala.

Portanto, para pesquisas futuras, Pintrich (2004) sugeriu a adoção adicional de outras formas de coleta de dados referentes ao processo de autorregulação que incluem roteiros de observação, avaliações de portfólio, entrevistas de professores e alunos em momento bem próximo à execução da tarefa. Essa última modalidade é preconizada pelo seu potencial em oferecer informações detalhadas sobre os vários processos presentes durante o ensino.

8.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A preocupação primeira apontada nesse estudo foi a questão da autonomia dos estudantes. Desde o início da escolarização, esse aspecto é cobrado via lei pelas autoridades brasileiras, julgando-a claramente importante para a formação do indivíduo. Todavia, a urgência de empregá-la nesse contexto persiste até a adolescência ou fase adulta, quando o tão almejado Ensino Superior é alcançado.

Sendo assim, procurou-se tratar a questão da autonomia em duas vias, isto é, por meio de dois constructos distintos, ainda que complementares: a autorregulação da aprendizagem e a motivação. Foi considerado que por meio da autorregulação, o aluno pode vivenciar a autonomia nos estudos porque sabe “como” aprender e, por meio da autonomia motivacional, é possível experimentar todo esse processo de forma interessada, engajada. Além disso, se buscou analisar de que forma o professor era percebido em relação ao suporte da autorregulação em sala.

Desse modo, lançou-se o olhar tanto para o estudante e suas características pessoais, quanto para sua percepção em classe, procurando descobrir se, na figura do professor, a universidade oferecia apoio, já que a autorregulação é aprendida, modelada. Em vista disso, a inovação da presente pesquisa foi ter buscado avaliar os perfis motivacionais em estudantes de Pedagogia por meio da TAD, o uso de estratégias autorregulatórias e, ainda, levantar a percepção deles para com o apoio à autorregulação. A relevância dessa investigação em meio às pesquisas atuais brasileiras se deve ao fato de não apenas ter se levantado os perfis motivacionais, mas também ter percebido como o uso de estratégias os acompanhavam, bem como a percepção dos professores pelos seus estudantes, de forma a expor como todos esses aspectos estão relacionados.

Os dados da investigação sugerem que quando a motivação autônoma está presente em níveis acima da média, os escores de uso de estratégias tendem a ser altos, corroborando com resultados de demais pesquisas que colocam a qualidade motivacional dos alunos como diferencial para o seu engajamento, fazendo-os aplicar as estratégias de aprendizagem (MARINI, BORUCHOVITCH; 2014; NANDAGOPAL, ERICSSON; 2012). Faz-se necessário intervir junto aos estudantes da amostra fomentando cada vez mais a autonomia em

sala de aula, tendo em vista o fato de relatarem não só conhecer, como também usarem estratégias de aprendizagem.

Conforme pontuado por Bzuneck e Guimarães (2018), sugere-se atividades desafiadoras, oferecimento de liberdade de escolha em sala a fim de nutrir o ambiente educacional, favorecendo o bem-estar psicológico dos estudantes, ou seja, tornando-o mais instigador da curiosidade inata do ser humano, conforme defendido pelos autores da TAD (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Destaca-se ainda a importância de nutrir esse ambiente de aspectos favoráveis às necessidades psicológicas, haja vista a presença de um grupo de estudantes com desmotivação em alto nível.

Outros resultados mostraram que há uma carência quanto ao uso de estratégias de gerenciamento do tempo. Essa habilidade é importante, visto que, além de influenciar no sucesso acadêmico durante o Ensino Superior, como apontam Dörrenbächer, Perels (2016) e Pintrich (1989), pode auxiliar posteriormente, pois a rotina do professor é repleta de prazos ou metas a serem alcançadas até uma data determinada. Propõe-se primeiro, a realização de uma instrução sobre a administração do tempo aos professores universitários, conforme já alertado por Cunha e Boruchovitch (2016) e, só após isso, apresentar essas estratégias aos futuros professores. A apresentação desse conteúdo aos universitários pode ser realizada em forma de disciplina eletiva (POLYDORO et al, 2015); oficinas; workshops; explicações com texto de apoio e a gravação de tutoriais ensinando o uso eficaz de *planners* ou agenda diária, semanal e mensal em formato de vídeos a serem disponibilizados via internet.

Finaliza-se destacando a relevância do estudo da autorregulação junto à motivação no contexto da formação de professores brasileiros, pois, tem-se assim, uma visão mais clara sobre o processo de aprendizagem e maneiras de auxiliar esses futuros profissionais nas suas caminhadas em prol do ensino. Ao considerar o ser humano como um agente diante das circunstâncias em que vive (BANDURA; 1997, 2008) e sua inata capacidade de conhecer (REEVE; DECI; RYAN, 2004), faz-se também possível entender melhor sobre a função da educação para o desenvolvimento de capacidades humanas, por vezes esquecidas, como a de autoconhecimento e a de autorreflexão enquanto aprendiz.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Daniella Maculan Pavesi; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 291-300, 2007.
- ALEXANDER, P. Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v. 18, p. 483-491, 2008.
- ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na educação a distância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação**, v. 1, n. 38, p. 5-16, 2014.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc, 1986.
- _____. **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge University Press, 1997.
- _____. Adolescent development from an agentic perspective. In: URDAN, T.; PAJARES, F. (orgs.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing, p. 1-43. 2006.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Artmed Editora, 2008.
- BAARS, M. E.; WIJNIA, L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills. **Learning and Individual Differences**, may, p. 125-137, 2018.
- BEMBENUTTY, H. New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. **New Directions for Teaching and Learning**, v.2011, n. 126, p. 117-124, 2011.
- BORTOLETTO, Denise; BORUCHOVITCH, Evely. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. **Paidéia**, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013.
- BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p.30-38, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Enade**: INEP. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BZUNECK, J. Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli E. R.. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 4ª ed., 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Vozes, p. 43-70, 2018.

BZUNECK, Aloyseo; MEGLIATO, Jucyla. Guimarães. Peres. RUFINI, Sueli. Edi. Engajamento nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 151-161, 2013.

CANNARD, Christine et al. Brief report: Academic amotivation in light of the dark side of identity formation. **Journal of adolescence**, v. 47, p. 179-184, 2016.

CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, p. 31-56, 2016.

CHURCH, Marcy A.; ELLIOT, Andrew J.; GABLE, Shelly L. Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 43, 2001.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227–268, 2000.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a macrotheory of human Motivation, development and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, 182–185, 2008.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008 b.

DESIMONE, L.M.; SMITH, T.M; FRIVOLD, D.E. Survey measures of classroom instruction: Comparing student and teacher reports. **Educational Policy**, v.24, 267-329, 2010.

DÖRRENBÄCHER, L.; PERELS, F. Self-regulated learning profiles in college students: their relationship to achievement, personality and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. **Learning and Individual Differences**, v. 51, p. 229-241, 2016.

DURSO, Samuel de Oliveira et al. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n. 71, p. 243-258, 2016.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

- FRENZEL, A. C.; PEKRUN, R.; GOETZ, T. Perceived learning environment and students emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. **Learning and Instruction**, v. 17, p. 478–493, 2007.
- FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FULMER, S. M.; FRIJTERS, J. C. A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. **Educational Psychology Review**, v. 21, p. 209-246, 2009.
- GILLET, N.; MORIN, A. J. S.; REEVE, J. Stability, change, and implications of students' motivation profiles: a latent transition analysis. **Contemporary Educational Psychology**, v. 51, p. 222-239, 2017.
- GILBERT, M. C. et al. Student perceptions of the classroom environment: relations to motivation and achievement in mathematics. **Learning Environment Research**, v. 17, p. 287–304, 2014.
- GÓES, Natália Moraes; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia a distância. **Psicologia da Educação**, v.1, n. 45, p. 57-66, 2017.
- GONZÁLEZ, A., PAOLONI, V., DONOLO, D., & RINAUDO, C.. Motivational and emotional profiles in university undergraduates: a self-determination theory perspective. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 15, n. 3, p. 1069–1080, 2012. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39397>.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p.101-113, 2008.
- GREENE, Barbara A. et al. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary educational psychology**, v. 29, n. 4, p. 462-482, 2004.
- HARRIS, Lois. Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 376-386, 2011.
- HUGHES, Jan N. et al. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. **Journal of educational psychology**, v. 100, n. 1, p. 1, 2008.
- HILL, A. P. Motivation and university experience in first-year university students: a self-determination theory perspective. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 13 n. 13, p. 244–254, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.07.001>>.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo et al. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 23-29, 2015.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 1, p.73-82, 2016.

KAPLAN, Avi; GHEEN, Margaret; MIDGLEY, Carol. Classroom goal structure and student disruptive behaviour. **British journal of educational psychology**, v. 72, n. 2, p. 191-211, 2002.

KOSKEY, K. K., KARABENICK, S.A., WOOLLEY, M.E., BONNEY, C.R., DEVER, B.V. Cognitive validity of students' self-reports of classroom mastery goal structure:What students are thinking and why it matters. **Contemporary Educational Psychology** v. 35, p. 254–263, 2010.

LADD, Gary W.; DINELLA, Lisa M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, p. 190, 2009.

LAM, Arena C. et al. Student perceptions of classroom achievement goal structure: Is it appropriate to aggregate? **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 4, p. 1102-1115, 2015.

LITALIEN, D. et al. Evidence of a continuum structure of academic self-determination: a two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 51, p. 67-82, 2017.

LIU, Woon Chia et al. A motivação para aprender, os perfis dos universitários em termos de estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: uma abordagem pela Teoria da Autodeterminação. **Educational Psychology**, v. 34, n. 3, p. 338-353, 2014.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Self-regulated learning in students of pedagogy. **Paidéia**, v. 24, n. 59, p. 323-330, 2014.

MEGA, Carolina; RONCONI, Lucia; DE BENI, Rossana. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 121-131, 2014.

MIDDLETON, M. Motivating through challenge: Promoting a positive press for learning. **Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley**, p. 209-231, 2004.

NANDAGOPAL, Kiruthiga; ERICSSON, K. Anders. An expert performance approach to the study of individual differences in self-regulated learning activities in upper-level college students. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 5, p. 597-609, 2012.

NASCIMENTO, Francielle Pereira. **Autorregulação e motivação em uma tarefa de aprendizagem**: um estudo com universitários. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 422, 2017.

PIOVEZAN, Nayane Martoni. **Estudos psicométricos com escala de competência de estudo**: avaliação da autorregulação da aprendizagem em universitários. 2013. 120f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba.

PINTRICH, P.R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; AMES, C. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, v. 6, p. 117-160. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989.

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. 33-40, 1989.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, p. 667-686, 2003.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 201-213, set./dez., 2015. Disponível em:
<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3352>.

RATELLE, C. F., GUAY, F., VALLERAND, R.J., LAROSE S., SENÉCAL C.. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 734-746, 2007.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Eds.). **Big theories revisited**. 2004, p. 31-60. Greenwich, Conn: Information Age.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Orgs.). **Handbook of self-determination research**. 2004, p. 183-203. New York: University of Rochester Press.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Orgs.). **Handbook of Self-determination Research**. 2004, p. 183-203. New York: University of Rochester Press.

REEVE, Johnmarshall; LEE, Woogul. Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 527, 2014.

RICHARDSON, J.Y.E. Student Learning in Higher Education: a Commentary. **Educational Psychology Review** 29:353–362, 2017. DOI 10.1007/s10648-017-9410-x

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; DE OLIVEIRA, Katya Luciane. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M.; (Eds.) **Handbook of self-determination research**, 2004, p. 3-33. Rochester, NY: The University Rochester Press.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Press, 2017.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. **Motivation in education**: theory, research, and applications. 4ª ed. Boston, Mass., 2014.

SOBRAL, Dejano T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

SOBRAL, Dejano T. Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 56-65, 2008.

SOBRAL, Dejano T. Padrão de motivação e desfechos de progresso acadêmico: estudo longitudinal com estudantes de medicina. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. esp., p. 228-248, 2009.

TVERSKY, A. e KAHNEMAN, D. Availability: a heuristic for judging frequency and probability. **Cognitive Psychology**, v.5, p. 207-232, 1973.

URHAHNEM, D. Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. **Teaching and Teacher Education**, v. 45, p. 73-82, 2015.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n.3, p. 101, 671–688, 2009.

VISBAL-CADAVID, Delimiro; MENDOZA-MENDOZA, Adel; DÍAZ SANTANA, Sandra. Estrategias de aprendizaje en la educación superior. **Sophia**, v. 13, n. 2, p. 70-81, 2017.

WEINSTEIN, C. E., ZIMMERMAN, B. J., PALMER, D. R. Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), **Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation**. San Diego, CA: Academic Press, p. 25-40, 1988.

WINNE, P. H. Improving measurements of self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v. 45, n. 4, p. 267-276, 2010.

YANG, Pei-Ling; WANG, Ai-Ling. Investigation the relationship among language learning strategies, english self-efficacy, and explicit strategy instructions. **Taiwan Journal of Tesol**, v. 12, n. 1, p. 35-62, 2015.

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, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry. J. A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). San Diego, CA: **Academic Press**, 13-40, 2000.

ZIMMERMAN, Barry. The trial and triumph of adolescence. **Academic Motivation of Adolescents**, v. 2, p. 1-28, 2002.

ZIMMERMAN, Barry. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-406, 2004.

ZIMMERMAN, Barry. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZUSHO, Akane. Toward an integrated model of student learning in the college classroom. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 2, p. 301-324, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O uso de estratégias autorreguladas: motivação para aprender e percepção dos professores por graduandos de pedagogia”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **O USO DE ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS: MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES POR GRADUANDOS DE PEDAGOGIA**, a ser realizada na **Universidade Estadual de Londrina, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 Km 380, Campus Universitário, Londrina - PR**”. O objetivo da pesquisa é **buscar relação entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação para aprendizagem dos alunos e a percepção dos professores pelos seus estudantes no curso de Pedagogia**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **responder um questionário com questões objetivas sobre a utilização das estratégias de aprendizagem, a motivação para o aprendizado de uma disciplina específica e a percepção em relação ao trabalho do professor dessa disciplina**. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: saber como alunos de Pedagogia estão adquirindo conhecimentos (com estratégias adequadas) de determinada disciplina crítica para sua formação; entender como a percepção de modalidades do ensino favorece o conhecimento e uso de melhores estratégias de estudo; após a conclusão da

pesquisa, realizar o *feedback* aos professores e alunos do curso de Pedagogia, apresentando os resultados da pesquisa e encorajando a continuação dela em forma de oficinas, ou treinamento para esclarecer a importância de autorregular a própria aprendizagem e a ensinar a praticá-la no dia a dia. Quanto aos riscos, há consciência que, de acordo com a resolução 466/2012 e a complementar 510/2016, a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. A pesquisa apresentada pode provocar alguns desconfortos ou riscos de gradação mínima. Os benefícios esperados superam os riscos mínimos. Desta forma, a pesquisadora se compromete em tomar providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar desconfortos ou riscos e, caso ocorram, providenciarei o necessário para o atendimento do participante à disposição para ser contatada por e-mail e telefone, conforme seguem: **Patrice Rocha Pinto Galvão; Rua Benjamin Constant, número 1851, apartamento 306; telefone (43)3345-3791/ (43)9987-50762 e pelo e-mail patedois@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2018.

Patrice Rocha Pinto Galvão

RG: 13.229.191-8

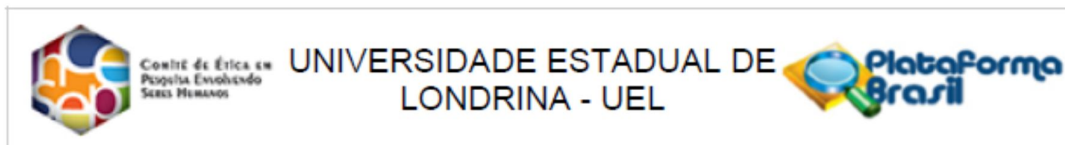
Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE ESTRATÉGIAS AUTORREGULADAS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.

Pesquisador: PATRICE ROCHA PINTO GALVAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96942518.5.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.906.501

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado em Educação. A pesquisa é quali-quantitativa descritiva na qual serão utilizados questionários adaptados em escala Likert (1 a 5) para investigar sobre o uso de estratégias de aprendizagem dos alunos, bem como seus estilos motivacionais e percepção dos professores pelos alunos em uma disciplina do curso de Pedagogia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Buscar relação entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação para aprendizagem dos alunos e a percepção dos professores pelos seus estudantes no curso de Pedagogia.

Objetivo Secundário:

- Investigar a qualidade motivacional dos alunos, segundo o continuum da Teoria da Autodeterminação;
- Averiguar qual a percepção dos alunos a respeito de ações do professor durante as aulas;
- Comparar as variáveis de estratégias de estudo, a motivação dos alunos e percepção deles a respeito das modalidades de ensino adotadas pelo professor das disciplinas de Psicologia da

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



CONSELHO DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.908.501

Educação, Didática: trabalho pedagógico

docente a, História da Educação Brasileira: séculos XVIII e XIX e Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e não Escolar A;

- Comparar as variáveis de caracterização dos estudantes (dados sociodemográficos) com uso de estratégias de aprendizagem predominante nos alunos;
- Comparar as variáveis de caracterização dos estudantes (dados sociodemográficos) com qualidade motivacional para aprender dos alunos;
- Comparar as variáveis de caracterização dos estudantes (dados sociodemográficos) com percepção deles a respeito das formas de ensino adotadas por seus professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos o pesquisador descreve: "Riscos:

Há consciência que, de acordo com a resolução 466/2012 e a complementar 510/2016, a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. A pesquisa apresentada pode provocar alguns desconfortos ou riscos de gradação mínima. Os benefícios esperados superam os riscos mínimos. Desta forma, a pesquisadora se compromete em tomar providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar desconfortos ou riscos.

Com relação aos benefícios descreve que :Saber como alunos de Pedagogia estão adquirindo conhecimentos (com estratégias adequadas) de determinada disciplina crítica para sua formação; entender como a percepção de modalidades do ensino favorece o conhecimento e uso de melhores estratégias de estudo; após a conclusão da pesquisa, realizar o feedback aos professores e alunos do curso de Pedagogia, apresentando os resultados da pesquisa e encorajando a continuação dela em forma de oficinas, ou treinamento para esclarecer a importância de

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

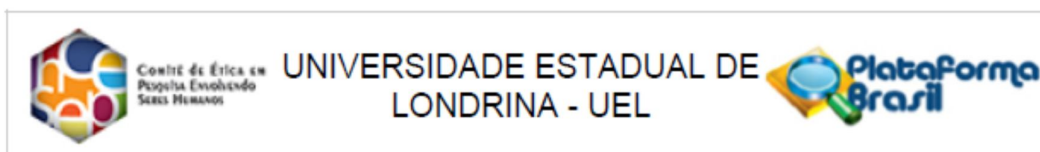
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.908.501

autorregular a própria aprendizagem e a ensinar a praticá-la no dia a dia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rosto devidamente assinada. Apresentou autorização do colegiado de Curso. Apresentou termo de sigilo e confidencialidade assinado. O TCLE está adequado e de acordo com a resolução. Apresentou o instrumento para coleta de dados. No cronograma a coleta de dados está prevista para 03/09. O orçamento é de R\$ 460,00 que será custeado pelo próprio pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1179802.pdf	13/09/2018 14:49:16		Aceito
Outros	cronograma_novo.docx	13/09/2018 14:47:28	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	13/09/2018 14:47:06	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Outros	termo_coparticipante_novo.pdf	14/08/2018 13:41:29	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Outros	TCLE_novo.doc	14/08/2018 13:40:46	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Outros	questionario_completo.docx	23/07/2018 18:21:26	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.doc	23/07/2018 18:20:11	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Outros	termoconfidencialidade.pdf	16/07/2018 20:02:13	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
Outros	termocoparticipanteatualizada.pdf	16/07/2018 19:55:58	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.doc	16/07/2018	PATRICE ROCHA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

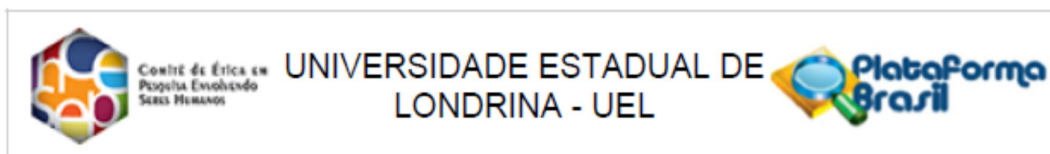
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.906.501

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	19:34:51	PINTO GALVAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	16/07/2018 18:51:21	PATRICE ROCHA PINTO GALVAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 20 de Setembro de 2018

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B - Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante

Londrina, 08 de agosto de 2018

Ilma. Sra. Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco,
Coordenadora Colegiado Pedagogia - UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "O uso das estratégias autorreguladas e a motivação para aprender dos estudantes de Pedagogia" sob a responsabilidade de Patrice Rocha Pinto Galvão, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final, previsto para o final do mês de setembro.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os estudantes das turmas que cursam as disciplinas de "Psicologia da Educação ou Didática: trabalho pedagógico docente A ou História da Educação Brasileira: séculos XVIII e XIX, ou Coordenação do trabalho Pedagógico Escolar e não Escolar" dos cursos de Pedagogia que aceitem participar do estudo e assinarem o TCLE. Também temos ciência de que eles responderão um questionário sobre estratégias de aprendizagem, motivação para aprender os conteúdos da disciplina e percepção dos professores pelos estudantes bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Sandra Aparecida Pires Franco
Profa. Dra. Sandra Ap. Pires Franco
Profª Drª Sandra Ap. Pires Franco
Coord. Colegiado de Pedagogia
CECA/UEL

ANEXO C – Inventário de Qualidade Motivacional e Uso de Estratégias em Tarefa Específica (PINTO, BZUNECK, 2018)

Questionário de Autoconhecimento

Caro Aluno/aluna,

Este questionário faz parte de uma pesquisa em que os participantes não serão identificados. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, seja sincero em suas respostas. Obrigada pela colaboração!

Dados pessoais:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Idade: _____ anos

Leia com atenção os itens e responda conforme se encaixam no seu caso:

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

1. Sinto entusiasmo ao estudar essa disciplina.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

2. Estudei para a avaliação gradativamente, durante dias ou semanas.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

3. É prazeroso para mim, portanto, estudo os conteúdos que vão além do que é pedido para a avaliação.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

4. Para me preparar para a avaliação, procurei outras fontes, como textos extras e anotações que realizei em sala.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

5. Estudo essa matéria só quando vale nota.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

6. Procurei identificar os conceitos ou ideias que não entendi bem com antecedência da avaliação.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

7. Fiz esquemas ou esboços para entender o conteúdo para a prova da disciplina.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

8. Estudo essa matéria porque eu me sentiria culpado (a) se eu tirasse nota baixa.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

9. Durante a preparação para a avaliação dessa disciplina, procurei relacionar seus conteúdos com os de outras disciplinas.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

10. Não deixei para estudar na véspera da avaliação.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

11. Sinceramente, se eu pudesse, nunca estudaria o conteúdo dessa matéria.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

12. Para compreender o conteúdo da avaliação, procurei relacioná-lo com o que eu já sabia antes.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

13. Quando me senti confuso durante os estudos para a avaliação, revi o material-base para tentar descobrir o que não havia entendido.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

14. Esforço-me para estudar essa matéria porque me permite continuar aprendendo outras coisas que me interessam.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

15. Finalizei o estudo dos conteúdos para a prova sem deixar para a última hora.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

16. Para compreender melhor os conteúdos da prova, pensei exemplos práticos durante os estudos.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

17. Estudo o conteúdo dessa disciplina o suficiente para não reprovar.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

18. Para compreender melhor o conteúdo da prova, eu revisei o material dando atenção especial para o que ainda não havia entendido.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

19. Durante a preparação para a avaliação, fiz resumos sobre parte dos conteúdos.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

20. Estudo essa matéria para não ter problemas com professor(a).

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

21. Quando tive dificuldade de entender o conteúdo cobrado para a prova, procurei ler os textos novamente.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

22. Planejei meus estudos para terminar a tempo de fazer a avaliação dessa disciplina.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

23. Estudar essa matéria é chato, não me motiva.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

24. Não tive tempo de estudar para a prova porque não me organizei.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

25. Quando sentia dificuldade em compreender o material de estudo para a prova, mudava a forma de leitura.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

26. Sei que aprendo quando estudo essa disciplina.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

27. Estudo essa disciplina porque sentiria vergonha se me saísse mal na avaliação.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

28. Esforço-me para aprender essa disciplina porque sinto que será importante para meu futuro profissional.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

29. Estudo porque essa matéria é importante para mim.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

30. Sinto-me mal se não me dedico às leituras solicitadas pelo professor(a).

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

31. Dedico-me ao estudo porque acho que levo jeito para essa matéria/ área de conhecimento.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

32. Estudo essa matéria porque eu quero que o meu (minha) professor (a) pense que eu sou um bom (boa) aluno (a).

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

33. Porque eu me sinto feliz quando estudo essa matéria.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

34. Dedico-me ao estudo dessa disciplina apenas quando o professor (a) manda.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

35. Sinceramente, eu nunca tenho vontade de estudar essa disciplina.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

36. O professor dessa disciplina quer que a gente entenda os conteúdos e não só os decore.

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

37. Não sei, eu não tenho tido interesse em estudar essa disciplina

(1) (2) (3) (4) (5)
nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

38. Tenho recebido orientação do professor sobre como estudar essa disciplina para as provas.

(1) (2) (3) (4) (5)
Não recebi Recebi pouca Recebi parcial Recebi Recebi orientação
orientação orientação orientação orientação detalhada