



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO EM UMA TAREFA DE
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO EM UMA TAREFA DE
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS**

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
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Merett, Francielle Nascimento.

Autorregulação e Motivação em uma Tarefa de Aprendizagem : Um estudo com Universitários / Francielle Nascimento Merett. - Londrina, 2018.
111 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem Autorregulada - Tese. 2. Metas de Realização - Tese. 3. Universitários ingressantes - Tese. 4. Perfis de autorregulação - Tese. I. Bzuneck, José Aloyseo . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT

**AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO EM UMA TAREFA DE
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Londrina, 28 de Fevereiro de 2018.

DEDICATÓRIA

A todos os universitários ingressantes, que diante das exigências deste contexto não sabem como aprender ou não se sentem motivados para isso. Acreditem em si mesmos! Busquem caminhos para terem um ensino que oportunize condições necessárias de aprendizagens. Vocês não estão sozinhos nessa busca!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Que ao me acolher, possibilitou um novo direcionamento para a minha vida acadêmica e profissional. Sou grata por todos os finais de tardes dedicados às orientações e aos ensinamentos, momentos esses, repletos de conhecimento, humildade, compromisso, paciência e empatia. Não é “apenas” um orientador, mas um Verdadeiro Mestre. Não teve um dia no decorrer desta pesquisa em que não me senti grata e lisonjeada por tê-lo como orientador. Espero um dia, que minha prática docente e minhas investigações futuras reflitam tudo o que aprendi!

Às Prof^{as} Dr^{as} Katya Luciane e Sueli Ed Rufini

Pela gentileza, pelo carinho e pelas contribuições valiosas referentes à análise estatística dos dados deste estudo.

Às Prof^a. Dr^a. Soely Polydoro e Paula Alliprandini

Pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e defesa, e pelas contribuições significativas que enriqueceram esta pesquisa.

A Prof^a Dr^a Sandra Aparecida Pires Franco

Que de um modo especial fez parte desta trajetória. Me acolheu nos momentos em que mais precisei e me mostrou um caminho de novas possibilidades.
Meu muito obrigado!

Às amigas

As verdadeiras companheiras que conheci (melhor) durante o mestrado. Obrigada pelas discussões teóricas, pelas brincadeiras, pela companhia nos eventos, pelo compartilhamento de alegrias e também das angústias, nós crescemos MUITO nestes dois anos!
Sou grata por toda a força que recebi e por vocês acreditarem em mim mais do que eu mesma.

Aos colaboradores

Professores que disponibilizaram momentos valiosos de suas aulas para a aplicação do instrumento, sendo sempre solícitos diante dos meus pedidos. E aos estudantes que sempre muito compreensivos, se dispuseram a contribuir.

Ao meu esposo André

Que viveu este sonho comigo antes mesmo dele começar, e que continua vivendo todos os outros que ainda realizarei. Por compreender minhas ausências nas noites em que apesar da presença física, eu não estava afetivamente.
Sou grata por todo amor, companheirismo e apoio.

Aos meus pais, Maria e José

Por todo amor e cuidado. Por todas as renúncias. Pelo exemplo de honestidade e fé. São o meu alicerce, “o colo” que tenho para voltar todas as vezes que preciso.

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

Pela preocupação em ensinar e formar pesquisadores, e pelo apoio financeiro. Um agradecimento especial à coordenação do PPEdu de 2016.

Morre lentamente quem não troca de idéias, não troca de discurso, evita as próprias contradições. Morre lentamente quem vira escravo do hábito, repetindo todos os dias o mesmo trajeto e as mesmas compras no supermercado. Quem não troca de marca, não arrisca vestir uma cor nova, não dá papo para quem não conhece. Morre lentamente quem faz da televisão o seu guru e seu parceiro diário. Muitos não podem comprar um livro ou uma entrada de cinema, mas muitos podem, e ainda assim alienam-se diante de um tubo de imagens que traz informação e entretenimento, mas que não deveria, mesmo com apenas 14 polegadas, ocupar tanto espaço em uma vida.

Morre lentamente quem evita uma paixão, quem prefere o preto no branco e os pingos nos is a um turbilhão de emoções indomáveis, justamente as que resgatam brilho nos olhos, sorrisos e soluços, coração aos tropeços, sentimentos.

Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto atrás de um sonho, quem não se permite, uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.

(A morte devagar – Martha Medeiros)

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

RESUMO

Para realizar com êxito as exigências acadêmicas e ter um bom desempenho, o universitário necessita apresentar autorregulação da sua aprendizagem. A autorregulação consiste em um processo autodirigido e voluntário, que permite o estudante gerenciar seus próprios comportamentos, sentimentos e pensamentos no desenvolvimento das tarefas acadêmicas. Estudos recentes evidenciam que grande parte dos universitários ingressantes, por viverem um processo multifacetado de integração e adaptação no Ensino Superior, encontram dificuldades em lidar com essa etapa, pois, não possuem muitas das habilidades necessárias para cumprir as exigências do novo contexto, justificada em alguns casos pelas experiências e comparações com o Ensino Médio. Frente a esse cenário, o presente estudo teve o objetivo de verificar em que medida estudantes universitários são autorregulados e qual a relação com variáveis motivacionais, na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa *online*, denominada Trabalho Discente Efetivo. A pesquisa contou com uma amostra de 212 universitários ingressantes dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia de uma universidade particular do norte do Paraná. Após a realização da tarefa, eles responderam o "Questionário de Autoconhecimento nos Estudos", composto por 40 questões em escala Likert de cinco pontos, que contemplou as 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. As escalas foram submetidas à análise fatorial exploratória. Uma vez levantadas as médias em cada uma das variáveis de autorregulação, aplicou-se a análise de *clusters* ou perfis, numa abordagem centrada na pessoa. Os resultados concluíram por quatro perfis (*clusters*) de alunos em termos de estratégias de autorregulação. Um perfil foi composto por estudantes com escores mais altos em estratégias cognitivas, metacognitivas e planejamento de tempo, sendo denominados de "altamente regulados". Já outro perfil de alunos apareceu com as médias mais baixas nas mesmas estratégias, chamado de "baixa regulação". Os outros dois *clusters* ficaram num nível intermediário, com uma mescla de médias em estratégias. Também foi levantada a relação entre os *clusters* e as orientações motivacionais, mediante à análise de variância. Constatou-se que os alunos do *cluster* 3, os altamente regulados, acusaram as médias mais altas na meta domínio. Não houve diferença entre os quatro *clusters* em relação com metas extrínsecas. Por fim, os resultados foram discutidos à luz do modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman. Além disso, algumas implicações educacionais foram apontadas, como a necessidade de intervenções com universitários, em formato de projetos, disciplinas eletivas ou programas, com o objetivo de torná-los aprendizes autorregulados.

Palavras-Chave: Aprendizagem autorregulada. Metas de Realização. Universitários Ingressantes. Perfis de autorregulação.

MERETT, Francielle Nascimento. *Self-regulation and motivation in a learning task: a study with university students*. Londrina, 2018. 111 p. Dissertation (Master in Education) -University State of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

To successfully meet academic requirements and to perform well, university students need to be self-regulated learners. Self-regulation consists of a self-directed and voluntary process that allows the student to manage his own behaviors, feelings and thoughts in the development of academic tasks. Recent studies showed that the first year university students, because they live a multifaceted process of integration and adaptation in Higher Education, find it difficult to deal with this stage, since they do not have many of the skills necessary to fulfill the requirements of the new context, justified in some cases by the experiences and comparisons with high school. In view of this scenario, the present study aims to verify to what extent university students are self-regulated and motivated in the accomplishment of an online evaluative learning task in the discipline of Philosophy, called Effective Student Work. A sample of 212 first year university students from the Law, Medicine and Psychology courses of a private university in the north of Paraná participated in the study. After completing the learning task task, they answered the "Self-Knowledge Questionnaire in Studies", prepared for the present research, composed of 40 questions on a five-point Likert scale, which included categories: cognitive strategies (elaboration and organization) and metacognitive strategies; time planning, procrastination and Motivation (Mastery Achievement Goal and Extrinsic Goals) and perception of the discipline's instrumental value. Both scales were submitted to exploratory factor analysis. First, a cluster analysis was conducted on strategies means for the whole sample and revealed four subgroups of students with distinct learning self-regulation labeled "high regulation", "low regulation" and other two intermediaries groups. Pearson correlation analysis was applied to all measures. Relationship between self-regulation profiles and motivational variables was assessed through ANOVA. Results revealed that highly regulated students had higher scores in Mastery achievement goal as well, while less self-regulated students had the lowest scores. On the other side, no significant difference among groups regarding extrinsic goals was found. Results were discussed in the light of Zimmerman's Self-Regulatory Learning model. Additionally, educational implications from this study were drawn, such as the need of intervention projects and workshops with first-year university students, with the aim of helping them to become self-regulated learners.

Keywords: Self-regulated learning. Achievement Goals. First-Year University students. Self-regulation profiles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.....	25
Figura 2 – As três formas da autorregulação segundo Zimmerman	27
Figura 3 – Fases e subprocessos da autorregulação	30
Figura 4 – Gráfico de caixas com a Média, erro padrão e desvio padrão por variável (N=212).....	75
Figura 5 – Representação dos <i>clusters</i> em função dos escores nas três medidas das estratégias.	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura (2011-2017)	53
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Extração das cargas fatoriais dos itens de Estratégias, com rotação Varimax	68
Tabela 2 – Extração das cargas fatoriais dos itens de Orientação Motivacional com rotação Varimax	69
Tabela 3 – Médias, desvio padrão, assimetrias e curtose das variáveis (N=212)	74
Tabela 4 – Coeficientes de correlação de Pearson entre as várias do estudo (N=212)	76
Tabela 5 – Escores médios nas variáveis para cada cluster de autorregulação	78
Tabela 6 – Análise de Variância entre a Meta Domínio-Aproximação e os <i>clusters</i>	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
TDE	Trabalho Discente Efetivo
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PESQUISAS ATUAIS	17
2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	23
2.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (TSC).....	25
2.2 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA SEGUNDO ZIMMERMAN.....	26
2.2.1 <i>Condições prévias para o aluno ser autorregulado</i>	28
2.2.2 <i>O modelo de fases cíclicas de aprendizagem autorregulada</i>	29
2.2.3 <i>O desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens</i>	31
2.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	33
2.3.1 <i>Estratégias de Aprendizagem e Autorregulação: como se relacionam</i>	34
2.3.2 <i>As diversas estratégias de aprendizagem</i>	35
2.3.2.1 Estratégias cognitivas.....	35
2.3.2.2 Estratégias metacognitivas.....	36
2.3.2.3 Estratégias de gerenciamento de recursos	36
2.3.2.4 Gerenciamento do tempo e procrastinação.....	37
3 REVISÃO DE LITERATURA	39
3.1 ESTUDOS DE INTERVENÇÃO	39
3.2 ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO.....	53
3.3 ESTUDOS CORRELACIONAIS.....	46
4 SITUANDO A MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	54
4.1 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO.....	58
4.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	61
4.3 ENGAJAMENTO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO	62
4.4 A PRESENTE PESQUISA.....	63
5 MÉTODO	64

5.1	PARTICIPANTES	64
5.2	INSTRUMENTO	65
5.2.1	Evidências de Propriedades Psicométricas dos questionários.....	67
5.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	70
5.3.1	TDE- Trabalho Discente Efetivo	71
5.4	PLANO DE ANÁLISE	72
6	RESULTADOS	74
6.1	PERFIS DE AUTORREGULAÇÃO	76
7	DISCUSSÃO	80
7.1	LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS	84
7.2	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	100
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101
	ANEXOS	103
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	104
	ANEXO B – Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante	108
	ANEXO C – Questionário de Autoconhecimento nos Estudos.....	109

APRESENTAÇÃO

A proposta deste estudo se justifica mediante ao fato de que, atuando em um serviço de apoio psicopedagógico de uma universidade particular no norte do Paraná, a pesquisadora presenciou a busca constante de ajuda por parte dos estudantes com justificativas diversas, ora relacionadas às dificuldades de aprendizagem, ora a problemas pessoais ou de ordem psicológica. As queixas de ordem pedagógica se centralizam no insucesso acadêmico, muitas vezes relacionado às falhas no processo de autorregulação da aprendizagem, como a procrastinação, o que inviabiliza a aprendizagem e o bom desempenho.

Os estudantes ingressantes frequentemente mencionavam as dificuldades para realizar o Trabalho Discente Efetivo (TDE), que se trata de uma tarefa de aprendizagem avaliativa a ser realizada no portal *online* do aluno. Ela complementa a carga horária e nota de cada uma das disciplinas de todos os cursos de graduação. Os prazos para a finalização do TDE são determinados pelos professores e quando se encerra, o acesso à tarefa torna-se indisponível. Alguns estudantes relatam a falta de tempo diante dos prazos, ou dúvidas no momento da realização por não dominarem a tarefa solicitada e outros admitem a procrastinação, tendo em vista o baixo valor na média ou a certeza da finalização no último dia do prazo.

Estudos evidenciam algumas dificuldades que os novos universitários encontram no início da vida acadêmica. De acordo com Almeida (2007) e Santos (2000) mais da metade dos estudantes ingressantes no Ensino Superior demonstra dificuldades resultantes de variáveis pessoais e acadêmicas, que se refletem no desenvolvimento global e no seu rendimento acadêmico. Outros autores acrescentam que os problemas advindos do processo de adaptação à Universidade também estão relacionados às exigências das tarefas de aprendizagens, das dificuldades encontradas para resolvê-las e à fatores interpessoais e sociais, bem como à formação da identidade e desenvolvimento vocacional. Almeida (2007), Pires, Almeida e Ferreira (2000) enfatizam que esses últimos problemas ocorrem porque o estudante universitário, num primeiro momento da graduação, pode não ter as competências necessárias desenvolvidas para o cumprimento de tarefas com um grau de exigência maior quando comparadas às do Ensino Médio.

Diante do exposto, tem-se por objetivo no presente estudo verificar em que medida os estudantes universitários ingressantes do curso de Direito, Medicina e Psicologia são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa *online* na disciplina de Filosofia. Para tanto, organizou-se o presente estudo em sete capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um panorama de como vêm sendo abordados os universitários ingressante do Ensino Superior nas pesquisas recentes, nacionais e internacionais. O segundo capítulo discorre sobre o referencial base da presente pesquisa, a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (1989; 2013) e sua relação com diferentes estratégias de aprendizagem. No terceiro capítulo é apresentada a revisão de literatura realizada acerca do tema. Buscou-se pesquisas nacionais e internacionais publicadas em alguns periódicos e base de dados específicos dos últimos sete anos.

No quarto capítulo é situada a motivação no Ensino Superior, como essa variável é vista e avaliada nessa etapa de ensino e uma descrição da Teoria de Metas de Realização e Metas extrínsecas. O delineamento metodológico encontra-se no quinto capítulo, indicando todo o percurso da pesquisa, desde os participantes, o instrumento e a coleta de dados até as análises realizadas. Na sequência, o sexto capítulo revela os resultados obtidos nas análises, e o último apresenta a discussão deles à luz do referencial teórico base, juntamente com as limitações do presente estudo e suas implicações educacionais para a ação docente na universidade.

1 OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PESQUISAS ATUAIS

Nas últimas décadas houve uma expansão de pesquisas voltadas para o Ensino Superior no que diz respeito ao sucesso acadêmico dos estudantes, como obtê-lo e como superar fatores que o impeçam. Esse fato não se justifica apenas pela importância estratégica que esse nível do ensino tem no desenvolvimento da economia, do setor político, social e científico no país, mas também pelos desafios que ele representa, pois, está se democratizando e incorporando esferas sociais que não tinham acesso à universidade (ALMEIDA et al. 2012; AZZI, 2003; TEIXEIRA et al. 2008). Segundo Santos et al. (2013), o papel relevante que educação e o conhecimento passou a ter na sociedade, impulsionou o crescimento significativo do Ensino Superior nas últimas décadas.

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP, no final da década de 1990 o Brasil apresentava em seu sistema de Ensino Superior pouco mais de 1000 instituições e aproximadamente 2 milhões e 300 mil alunos matriculados. Pouco mais de cinco anos depois, em 2005, já totalizavam 2.165 instituições (89,3% privadas) e um total de 20.407 cursos de graduação presencial. (BRASIL, 2002; 2016).

O acelerado aumento é constatado pelo censo mais recente, realizado em 2015. Há no Brasil 2.364 instituições de Ensino Superior, sendo 2.069 privadas e 295 públicas (municipais, federais e estaduais) ofertando um total de 33.501 cursos. O número de matrículas nos cursos de graduação no referido ano foi de mais de 8 milhões e 200 mil, um crescimento de aproximadamente 73% em relação a 2005. (BRASIL, 2016).

Ao observar esse comparativo dos últimos 18 anos, verifica-se a rápida expansão do acesso à universidade brasileira, que segundo Almeida et al. (2012), também resulta de uma intensa privatização da oferta disponível. A transição pelo qual passou e vem passando esse nível de ensino demonstra que a educação que antes era dirigida às elites passa a ser um ensino de massas, e que tal realidade é plausível no que diz respeito à democratização do acesso. (ALMEIDA, 2007; SOARES, 2003). Contudo, há de se considerar que não se trata de uma democratização da qualidade da permanência e do sucesso acadêmico. A integração da vida universitária é um processo multifacetado, complexo, construído gradativamente no decorrer das relações estabelecidas no contexto da universidade

(GRANADO et al., 2005; POLYDORO, et al., 2001). Almeida et al. (2012) e Almeida e Soares (2003), apontam que alguns grupos de estudantes ainda não se identificam com a universidade e têm dificuldade em se adaptar a ela, e o inverso também ocorre, as instituições de Ensino Superior (IES) ainda não se adaptaram de maneira a atender às necessidades da nova realidade democratizada.

O ingresso na universidade consiste numa transição a uma nova realidade, um processo que em alguns casos pode ser um dos motivos que potencializam as dificuldades no processo de aprendizagem, podendo culminar no insucesso acadêmico ou na evasão. (ALMEIDA et al. 2012; TINTO, 1975). São muitas as dificuldades de adaptação, manifestadas principalmente nesse período inicial, pois, se trata de uma fase crítica que requer uma boa interação com o novo espaço e uma adaptação às condições novas. (PIRES et al. 2000; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Por esses motivos, estudos sobre experiências dos alunos do 1º ano têm sido alvo de grande interesse dos estudiosos da temática, que denominam os ingressantes como “grupo de risco”. (SOARES et al. 2009; TAVARES et al. 2008; VASCONSELOS; ALMEIDA; MONTEIRO, 2005). Em âmbito internacional, eles são foco de pesquisas já há algumas décadas por autores como Tinto (1975) e Pascarella (1980), e no Brasil a temática vem ganhando destaque nas últimas décadas, e atualmente nos trabalhos de Boruchovitch e Machado (2017), Frison e Moraes (2011), Joly et al. (2008) e Polydoro et al. (2001).

Autores como Almeida (2007), Almeida et al. (2012), Granado et al. (2005), Pires et al. (2000), Polydoro et al. (2001), Soares (2003), Soares et al. (2014), Teixeira, Castro e Piccolo (2007) e Tinto (1993) desenvolveram pesquisas que buscaram evidenciar variáveis que influenciam no processo de adaptação do estudante universitário e que refletem na sua permanência e no seu desempenho, e também sobre possíveis meios para evitar a evasão que, segundo Tinto (1975), é mais comum no caso de estudantes que não se sentem integrados acadêmica e socialmente.

Granado et al. (2005) afirmam que a entrada no Ensino Superior representa uma descontinuidade em relação às experiências vivenciadas anteriormente em diversos aspectos, como pessoais, sociais e educacionais. Sobre isso, Tinto (1993) argumenta que essas experiências permitem o acúmulo de um conjunto de características nestes universitários, como por exemplo, seu *backkgrund* familiar –

nível econômico e cultural dos pais, competências, características individuais, recursos financeiros, suas motivações, expectativas e preferências intelectuais, sociais e políticas, suas vivências e resultados da Educação Básica. Assim, a relação interpessoal com outras pessoas no novo ambiente (universitário), a possível distância da família e amigos e a comparação com o funcionamento do Ensino Médio, são alguns fatores apontados pelos estudantes que alegam não terem se adaptado à universidade (ALMEIDA; SOARES, 2003).

De acordo com Almeida (2007) e Santos (2000), mais da metade dos estudantes ingressantes no Ensino Superior demonstra dificuldades resultantes de variáveis pessoais e acadêmicas, que se refletem no desenvolvimento global e no seu rendimento acadêmico. Almeida (2007) defende que a vivência de um processo de adaptação à universidade satisfatório no período inicial de ingresso é um fator importante para que o aluno persista em busca do sucesso acadêmico e desenvolva estratégias para que isso ocorra ao longo da vida acadêmica. Mas esse processo para ser bem sucedido, de acordo com Granado et al. (2005) depende da superação do conjunto de desafios contidos nele.

Alguns estudos trazem dados relevantes sobre a adaptação do universitário. Granado et al. (2005) mencionam que estudantes do gênero feminino apresentam melhores índices de rendimento e se destacam nas dimensões: estudo, interpessoal e investimento na carreira, porém, os piores indicadores de bem-estar psicológico na transição. Enquanto os do gênero masculino apresentam baixos indicadores nos aspectos interpessoal e estudo, e baixos níveis de adaptação. Essa diferença conforme o gênero também foi constatada por Vasconcelos et al. (2005) com estudantes ingressantes portugueses. As alunas se destacam dos colegas na capacidade de gestão do tempo, dos materiais, leituras complementares e elaboração de resumos e memorização do conteúdo. Outro dado revelado nesse estudo é que alunos com melhores classificações no Ensino Médio chegam à universidade com um enfoque profundo nos estudos.

Já Teixeira et al. (2007) evidenciam em seu estudo correlacional com estudantes de diferentes cursos, que aqueles que têm o apoio familiar, desenvolvem suas competências com maior facilidade. Enquanto Soares et al. (2014), com uma amostra de 182 universitários constataram que ingressantes com expectativas acadêmicas mais elevadas estão associadas a melhores índices de adaptação. As expectativas relacionadas principalmente com o envolvimento social, vocacional ou

curricular influenciam a adaptação do aluno ao Ensino Superior. No entanto, os autores apontam que essa variável pode gerar frustrações e dificuldades de adaptação, pois, quando são elevadas e comparadas a uma realidade que não as atende, isso pode gerar a diminuição do envolvimento acadêmico.

Almeida (2007) e Pires et al. (2000) descrevem acerca das dificuldades encontradas pelos ingressantes em relação às tarefas de aprendizagens. Por não terem vivenciado no ensino básico experiências de aprendizagens que oportunizassem o conhecimento e uso de estratégias de estudo, em outras palavras, por não saberem qual a melhor maneira de realizar uma tarefa, o estudante pode se deparar com muitos desafios para cumprir as novas exigências. Quando comparadas às do Ensino Médio, elas demandam maior autonomia, pois, são menos sequenciadas e menos apoiadas num livro de texto ou manual. Os horários de aula são mais flexíveis, os professores mais distantes e as novas amizades são construídas gradativamente, pois, tem-se um grupo maior e mais heterogêneo de pares desconhecidos. (ALMEIDA, 2007; SOARES et al. 2014). O aluno passa a sentir que é menos acompanhado pelo professor em suas aprendizagens, além de ter muitas vezes que descobrir por vontade própria novas maneiras de aprender e ter sucesso nas disciplinas.

A educação básica raramente fornece aos estudantes uma orientação sobre as escolhas que eles podem fazer sobre as estratégias e vivências que envolvam literalmente situações de escolhas, e em muitos casos, os próprios professores não consideram o ensino de estratégias necessário. (McKEACHIE, 1998). Nesse contexto, os alunos são direcionados a cumprir tarefas em que a valorização está no resultado, na resposta, não contemplando as estratégias que foram utilizadas no processo que culminaram o produto final. Isso faz com que eles descubram a eficiência de algumas estratégias apenas quando variam sua forma de estudar. Logo, é possível considerar que a experiência escolar do estudante irá influenciar no seu desempenho na universidade, como Vasconcelos et al. (2005) demonstraram em seu estudo.

Diante do que foi retratado sobre o atual cenário dos estudantes ingressantes no Ensino Superior após a massificação dessa etapa do ensino, percebe-se que a integração nesse espaço de diferente organização social e pedagógica, exige uma gama de competências como, por exemplo: uma boa qualidade de envolvimento com as tarefas, comprometimento, boa relação com professores e colegas, fatores

emocionais estabilizados, a motivação e sobretudo, bons métodos de estudo que abrangem a utilização e monitoramento de estratégias comportamentais, cognitivas e metacognitivas. Em outras palavras, exige-se que o aluno seja proativo. Alunos desse tipo estabelecem metas, planejam a execução das suas tarefas, possuem crenças de autoeficácia, expectativas sobre os resultados, autocontrole, domínio das tarefas, utilizam estratégias de aprendizagem adequadas e realizam a autoavaliação. (ZIMMERMAN, 2013).

Segundo Polydoro et al. (2001), a qualidade do envolvimento do estudante com seu processo de formação é uma variável essencial para que ele tenha um bom desempenho. Mas vale ressaltar que a instituição de Ensino Superior também possui um papel fundamental na integração do estudante, facilitando ou não seu processo de adaptação ao novo contexto. Por isso, alguns autores sugerem a reestruturação dos currículos, a revisão das práticas pedagógicas e metodologias e até criação de serviços de apoio ao estudante ou programas de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (ALMEIDA, 2007; BASSO, et al. (2013); GONÇAVES; CRUZ, 1988; ROSÁRIO et al. 2010a).

A esse respeito, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) enfatizam que cabe às IES conhecerem os impactos dessa fase na vida dos estudantes, principalmente nos do primeiro ano, de modo que promova a integração deles nesse contexto. Almeida et al. (2012) acrescentam que o insucesso acadêmico do aluno passa também pelo curso, pela instituição e seus serviços, pelo currículo e professor. Santos et al. (2013) defendem que no contexto atual de inovação, no qual o campo do conhecimento se aproxima da sociedade e que cursar o Ensino Superior é um objetivo, tanto dos indivíduos para ter melhores condições de vida, quanto dos setores que a compõem, deve-se considerar as características, as necessidades e as expectativas dos estudantes, que também estão em mudança devido à ampliação do acesso.

Em relação às práticas dos professores em sala de aula, os estudos evidenciam que uma das alternativas para o sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes é o uso de estratégias adequadas de aprendizagem, possível de serem ensinadas ao longo do processo educativo formal. (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). Mas para que isso aconteça, é necessária uma ação docente capaz de possibilitar condições necessárias para que os estudantes se desenvolvam em suas aprendizagens.

Frente ao que foi exposto, percebe-se que os estudos recentes demonstram as dificuldades encontradas pelos “calouros”, tanto no que diz respeito a adaptação e integração, quanto ao cumprimento das exigências universitárias relacionadas às aprendizagens. Dado que os alunos que ingressam em cursos superiores devem enfrentar de modo mais autônomo as tarefas, em comparação com o que ocorria na Educação Básica, é importante investigar como eles estão preparados para isso em termos de aprendizagem autorregulada e evidenciar as implicações educacionais diante dos resultados. O presente trabalho investiu tal problemática diante de uma tarefa de aprendizagem específica, denominada TDE (Trabalho Discente Efetivo), realizada por estudantes de cursos superiores na disciplina de Filosofia. Com a análise dos resultados, são apontados possíveis caminhos para a promoção da autorregulação da aprendizagem do aluno, o que necessariamente implicará no domínio dos processos da autorregulação pelos próprios professores.

2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem tiveram início na década de 1970 por meio de pesquisas empíricas, reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para sua avaliação (ZIMMERMAN, 2008). Essa temática é pertinente quando envolve a busca pela melhora do processo de aprendizagem e do bom desempenho acadêmico, pois, trata-se de um constructo consciente e voluntário, que possibilita o estudante gerenciar seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos para a obtenção de metas pessoais (POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000).

O estudante do Ensino Superior, assim como de qualquer outra etapa de escolarização, necessita de motivação para aprender (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014). Entretanto, para que o processo de aprendizagem ocorra, além de motivado, o aluno precisa ser capaz de traçar metas acadêmicas, conhecer e utilizar estratégias adequadas, controlar e monitorar suas ações, o ambiente e o tempo a fim de alcançá-las. Isto significa ser autorregulado. Diversos autores desenvolveram modelos de autorregulação da aprendizagem, como Boekaerts e Niemevirta (2000), Pintrich (2000), Rosário (2004), Winne (2010), e Zimmerman (1989; 2013), com diferenças entre si, assim como partilham muitos pontos em comum.

Pintrich (2004) resumiu em quatro pressupostos tudo o que caracteriza a aprendizagem autorregulada como modelo de funcionamento intelectual e que, segundo ele, são compartilhados pela maioria dos modelos sobre esse constructo. Primeiro, destaca-se o papel ativo e construtivo que tem o aluno no processo de aprendizagem escolar. Isto é, os alunos constroem ativamente os significados, objetivos e adotam estratégias, coletando informações do ambiente e de sua própria mente. O segundo pressuposto é que todo aluno tem o potencial para exercer controle, isto é, ele é capaz de monitorar, controlar e regular suas cognições, sua motivação, seus comportamentos e até certos aspectos do ambiente. Nem sempre esse controle é possível, dadas limitações diversas, tanto pessoais como de origem ambiental.

O terceiro pressuposto refere-se às metas, critério ou padrão. Isto significa que as pessoas se propõem atingir uma meta e continuamente monitorarem os processos de aprendizagem em direção a ela, o que implica continuar nessa

trajetória ou, se necessário, mudar de curso. Por último, um quarto pressuposto dessa abordagem é que as atividades autorreguladoras são mediadoras entre características pessoais e de contexto e o próprio desempenho. O desempenho resulta da autorregulação que os indivíduos aplicam sobre suas cognições, sua motivação e seu comportamento, bem como sobre influências ambientais.

Zimmerman é um pesquisador americano contemporâneo na área da psicologia educacional e desenvolveu na década de 1980 a Teoria da Aprendizagem Autorregulada. Segundo o autor, “define-se aprendizagem autorregulada como o grau em que os alunos são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente participantes ativos de seus próprios processos de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 2013, p.137). Desse modo, aprendizagem autorregulada se refere à forma com que os alunos controlam e monitoram o desenvolvimento de suas próprias atividades escolares, caracterizando-se como um processo autodirigido, no qual as habilidades se modificam de maneira a serem relacionadas às tarefas de diferentes campos.

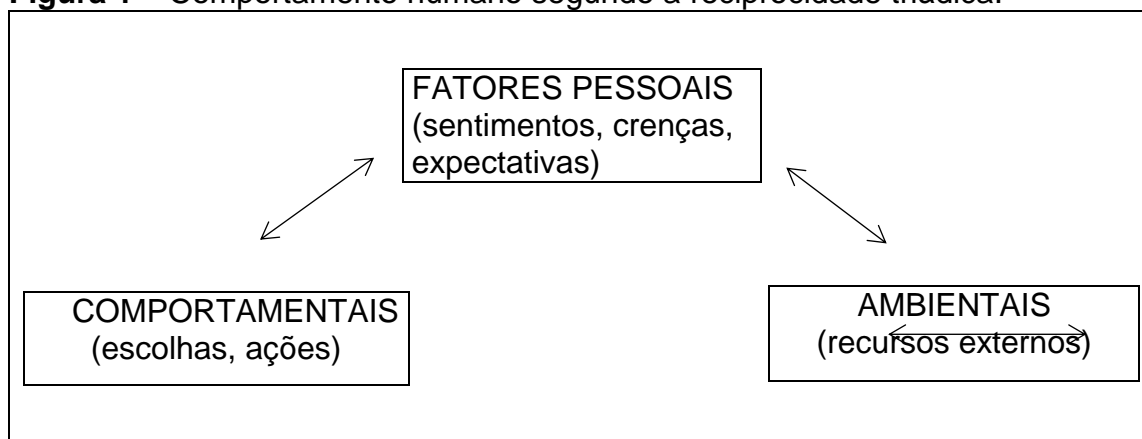
Algumas características de estudantes autorregulados foram definidas por Zimmerman e Schunk (2011), como por exemplo, a tomada de decisão, a capacidade de escolha, organização e estruturação do contexto de estudo, planejamento e efetivo processamento da informação. Em síntese, de acordo com as conceituações de Pintrich (2004) e Zimmerman (2013), pela autorregulação, todo aluno se torna o comandante de seus processos de aprendizagem.

No presente trabalho, optou-se por seguir a proposta de Zimmerman porque, além de ter sido o referencial para inúmeros estudos nacionais recentes com universitários, como por exemplo, Emilio e Polydoro (2017), Boruchovitch e Machado (2017), Frison (2017), Marini e Boruchovitch (2014), e internacionais com Ketonen et al. (2016), Mega, Ronconi e Beni (2014) e Rosário et al. (2010a), Bandura (2006) o qualificou como o principal proponente da abordagem à autorregulação das aprendizagens. Seus pressupostos foram baseados na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura, mais especificamente, na análise triádica do funcionamento humano e que culminaram no seu modelo de aprendizagem autorregulada. Por esse motivo, antes de descrever com mais detalhes a autorregulação das aprendizagens segundo Zimmerman, e também para entendê-la melhor, será apresentada uma síntese da contribuição anterior de Bandura.

2.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA (TSC)

Albert Bandura criou na década de 1980 a Teoria Social Cognitiva, a qual enfatiza a relação interdependente entre pessoa, comportamento e ambiente no funcionamento humano. Grande parte dos comportamentos humanos é determinada por fatores em interação, e nesses casos, as pessoas têm a função de contribuir com os resultados, entretanto, não são os únicos a determinar o que acontece com elas. (BANDURA, 1986). Ainda segundo o autor, há uma reciprocidade triádica entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais, ou seja, uma causalção recíproca triádica, sendo que o termo *causação* tem aqui o significado de dependência funcional entre eventos, o que pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.



Fonte: (BANDURA,1986).

Na TSC, a influência recíproca ou causação significa que a pessoa tem capacidade de influenciar no ambiente e vice-versa, também pode influenciar nos próprios comportamentos e vice-versa e assim por diante. É importante mencionar que a reciprocidade não significa que haja uma simetria de forças entre as influências bidirecionais. Segundo Bandura (1986), a influência relativa de cada um dos três fatores de interação irá variar conforme as atividades, as pessoas e as circunstâncias. Deve-se considerar também que os fatores determinantes não atuam necessariamente em bloco, podendo ocorrer diferenças de tempo na operação dos três fatores.

Essa teoria também traz um conceito muito relevante para a compreensão da autorregulação, que é a agência humana para o autodesenvolvimento humano, para a adaptação e mudanças. Para Bandura (1986), as pessoas não são meramente reativas às forças do ambiente social ou internas, ao contrário, o autor as descreveu como autorganizadoras, proativas, autorreflexivas e autorreguladoras. Em poucas palavras, esse autor considera a autorregulação como característica do comportamento humano. Portanto, ser agente significa ter a capacidade de influenciar intencionalmente no funcionamento da própria vida em diversas situações (BANDURA, 1986). Polydoro e Azzi (2008) acrescentam que a autorregulação da aprendizagem tem um papel relevante no exercício da agência humana.

A agência humana implica intencionalidade, capacidade de antecipação, autorreatividade e autorreflexão. Por exemplo, pelo exercício do pensamento antecipatório, a pessoa tem capacidade de antecipar em pensamento consequências futuras, ou seja, prever e ponderar resultados por antecipação. Ao representar mentalmente resultados futuros que sejam valorizados, elas podem produzir cursos de ação, que são percebidos como instrumentos para atingir os resultados futuros. Assim, os indivíduos traçam metas e utilizam determinadas estratégias para alcançá-las.

Entretanto, conforme apontou Bandura (2008), o futuro como meta não é a causa do comportamento atual, pois ele não é algo material, mas por ser representado cognitivamente antes da sua concretização, servindo como guia e motivador para comportamentos atuais. Além disso, com base no pensamento reflexivo, as pessoas podem considerar alternativas, sempre com base na autoavaliação de suas capacidades de executar a opção feita, que é a crença de autoeficácia.

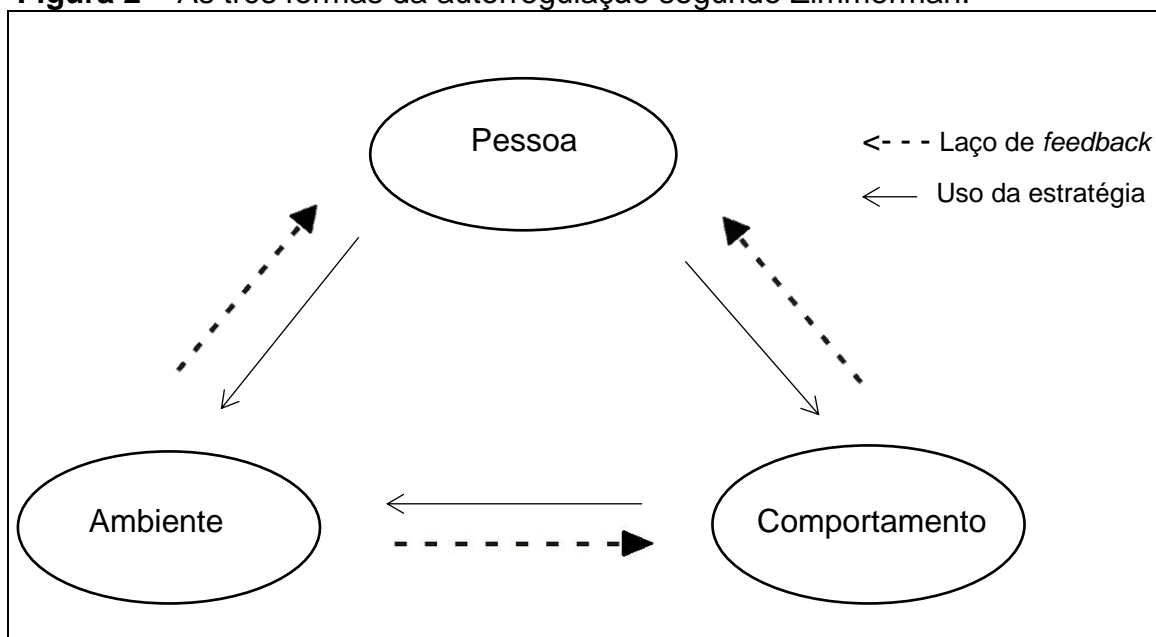
Foi a partir desses pressupostos que Zimmerman desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Autorregulada. No intuito de compreender o constructo da autorregulação, ele será descrito com suas particularidades e contribuições de Bandura no tópico a seguir.

2.2 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA SEGUNDO ZIMMERMAN

Zimmerman (2013) seguiu o modelo básico de Bandura, de autorregulação do comportamento, apoiando-se na concepção de que os alunos podem agir como

agentes causais na sua vida acadêmica. Contudo, o autor esclareceu que, com bases em suas próprias pesquisas, introduziu no seu modelo de aprendizagem autorregulada o papel das estratégias e do *feedback*. A Figura 2 mostra as peculiaridades desse modelo triádico em que há uma dependência cíclica das três fontes de *feedback*, que orientam as adaptações na habilidade.

Figura 2 – As três formas da autorregulação segundo Zimmerman.



Fonte: (ZIMMERMAN, 2013).

Conforme a Figura 2, para Zimmerman (2013) existem três distintas formas da autorregulação: a comportamental, ambiental e pessoal. A forma comportamental é quando uma pessoa observa o próprio desempenho em uma atividade fazendo adaptações de maneira estratégica quando julga necessárias. As condições ambientais são transformadas naturalmente ou pela ação dos indivíduos, logo, a forma ambiental da autorregulação consiste em o estudante monitorar os efeitos dessas condições e controlá-las estrategicamente, criando um ambiente propício que o auxilie a ter um bom estudo. Já a capacidade do estudante em observar e adaptar seus pensamentos e sentimentos específicos, é denominada de forma encoberta da autorregulação.

Portanto, as três formas da autorregulação, presentes na Figura 2 são distintas, mas interdependentes e fontes de *feedback*. Para Zimmerman (2013), um processo educativo que permita o estudante desenvolver a autorregulação deve atingir de maneira igual as três formas. E é importante ressaltar que o laço de

feedback, que são as experiências de comportamentos que tiveram resultados positivos - muitas vezes anunciado pelo professor - possibilitam a percepção do estudante acerca do seu ambiente, verificando as condições favoráveis à aprendizagem. No tópico a seguir serão apreensadas outras condições prévias para que o estudante seja autorregulado.

2.2.1 Condições prévias para o aluno ser autorregulado

Segundo Zimmerman (2008), é possível promover a aprendizagem autorregulada durante a escolarização formal e esse é um dos objetivos do processo educativo. Por ser um constructo multidimensional, a autorregulação envolve não só a responsabilização do aluno acerca do seu próprio processo de desenvolvimento, mas as variáveis do ambiente e do seu convívio social. O autor chama a atenção para a forma tradicional de ensinar, na qual os professores têm o controle sobre a maior parte dos elementos que norteiam a sala de aula, enquanto os estudantes têm poucas oportunidades de controlar o contexto e sua própria autorregulação, acrescentando que isso dificulta que o estudante se torne autorregulado e atinja suas metas na universidade. (ZIMMERMAN, 1989).

Zimmerman (1989; 2013) elencou três elementos fundamentais para que o estudante alcance seus objetivos de aprendizagem, sendo eles, o uso das estratégias de aprendizagem autorreguladas, a percepção de autoeficácia e o comprometimento com as metas educativas. Quanto ao primeiro elemento, trata-se de ações e processos orientados à obtenção de informação ou de uma habilidade, que requer senso de agência, objetivos e percepções de instrumentalidade por parte do estudante. Entre as estratégias podem citar-se aqui, como exemplos, a de busca de informação, organizar e transformar a informação, tomar notas em classe e ajudas à memória.

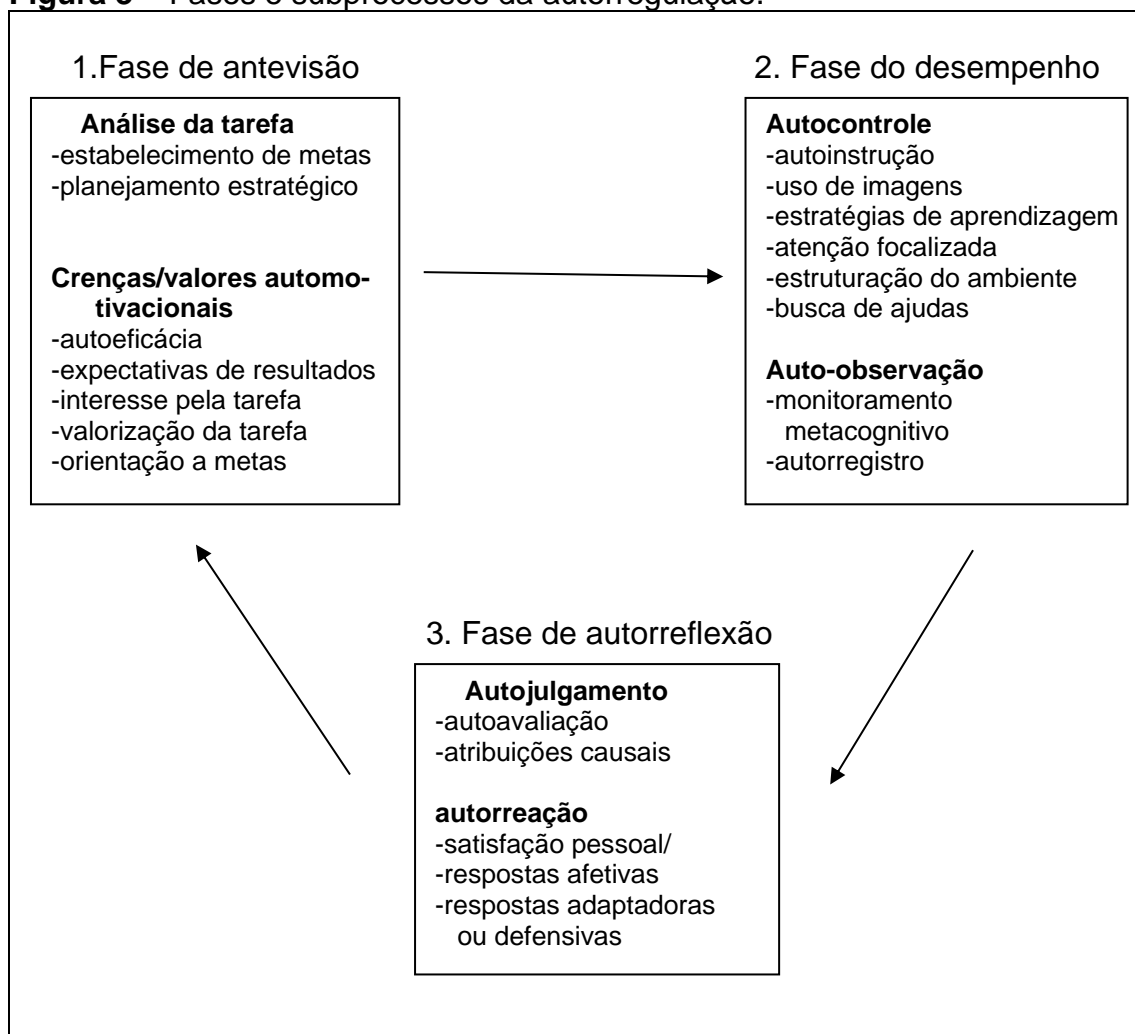
O conceito de autoeficácia, segundo elemento utilizado por Zimmerman (1989; 2013) foi definido por Bandura (1986) como sendo a percepção do indivíduo acerca das suas próprias capacidades de realizar ações que conduzem a determinados resultados de *performance*. Dessa maneira, autoeficácia é uma variável motivacional que possibilita o esforço proativo e a persistência, como fator essencial para a aprendizagem autorregulada. O terceiro elemento consiste nas metas acadêmicas do aluno, que o impulsionam a uma finalidade desejada, como

por exemplo, obter boas notas, alimentar sua autoestima social ou entrar para pós-graduação, que variam em natureza e tempo de consecução. Desse modo, a autorregulação da aprendizagem consiste em um constructo que abarca diversos aspectos do estudante no ambiente educacional, como a motivação, a autoeficácia, seu controle acerca dos processos cognitivos, as estratégias que utilizará no processo de aprendizagem e as metas almejadas. Uma descrição mais detalhada do constructo será apresentada abaixo.

2.2.2 O modelo de fases cíclicas de aprendizagem autorregulada

Zimmerman (1989; 2000; 2013), tendo como base a Teoria Social Cognitiva, propôs um modelo de autorregulação da aprendizagem de fases cíclicas, com o objetivo de identificar as relações causais entre os processos da aprendizagem autorregulada, fatores motivacionais e resultados acadêmicos. São três fases, ilustradas na Figura 3 e denominadas de: antevisão, desempenho e autorreflexão.

Figura 3 – Fases e subprocessos da autorregulação.



Fonte: (ZIMMERMAN, 2013).

A fase da antevisão é composta por duas áreas, a análise de tarefas, que diz respeito aos alunos serem capazes de dividir uma tarefa em componentes-chave e, por outro lado, as crenças e valores automotivacionais. A fase de desempenho se refere aos processos que buscam viabilizar o autocontrole e a auto-observação, elementos indispensáveis para a aprendizagem, pois possibilitam a utilização de técnicas específicas, estratégias de aprendizagem, estruturação do ambiente e busca de auxílio e também o automonitoramento metacognitivo, em outras palavras, o rastreamento mental do desempenho e resultado. A fase da autorreflexão abrange o autojulgamento e autorreação. Esses processos permitem o estudante autoavaliar seu próprio desempenho e o permite atribuir causalidade aos seus resultados.

Em relação a essas três fases, Zimmerman (2013) descreveu dois tipos de alunos, os proativos e os reativos. Alunos proativos têm a capacidade de executar os

processos que as compõem, diferentemente dos alunos reativos, que buscam evitá-los. Alguns desses processos executados pelos alunos proativos são: estabelecimento de metas, planejamento, crenças de autoeficácia, expectativas sobre os resultados, valorização e domínio das atividades, autocontrole, utilização das estratégias de aprendizagem e autoavaliação conforme as metas estabelecidas. Já os alunos reativos têm um comportamento contrário aos proativos. Eles analisam superficialmente suas tarefas porque não estabelecem metas e nem utilizam estratégias de aprendizagem conforme as necessidades específicas do contexto. Também possuem dificuldades de auto-observar-se e, por isso, frequentemente se comparam aos colegas de turma, o que pode afetar negativamente sua autoavaliação.

Para Zimmerman (2013), esses dois tipos de alunos, quando chegam aos seus resultados, atribuem causas a eles, porém, de maneiras distintas. As causas atribuídas por alunos proativos são controláveis, ou seja, eles acreditam que foram resultantes das suas estratégias e procedimentos realizados. Em contrapartida, os estudantes reativos atribuem seus maus resultados à causas incontroláveis, uma crença originada de comparações com os colegas. Porque estão insatisfeitos com seus resultados e pelas atribuições que tiverem feito, recorrem a *inferências defensivas*, para se protegerem de insatisfação futura e de emoções negativas e assim caem no desamparo, adotam procrastinação e evitação das tarefas, desengajamento cognitivo e apatia.

Após a descrição das condições prévias para que o aluno seja autorregulado, as considerações acerca de elementos contidos no modelo de Zimmerman (2013) e a apresentação das características desse tipo de aluno, é importante compreender como se torna possível o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens, ou seja, de que maneira um aluno pode se tornar autorregulado.

2.2.3 O desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens

A necessidade do estudante universitário em lidar com as diversas aprendizagens e obter bons resultados se pauta em variáveis do constructo da autorregulação e no desenvolvimento de competências que o formam, o que o demonstra a relevância da aprendizagem autorregulada na universidade. Vale

ressaltar que a promoção da autorregulação não ocorre por intermédio de um processo apenas individual e, muito menos, é espontâneo. Por considerar o papel ativo do aluno e as limitações de um ensino tradicional no qual o professor controla o contexto e todo o processo de ensino e aprendizagem, Zimmerman (2013) indica a necessidade de interações específicas entre o aluno e o social. O autor organiza as interações em quatro níveis, as quais representam como que a partir de influências ambientais um aluno pode tornar-se autorregulado. Também nesse aspecto, o autor acompanhou Bandura (1986; 1997), que defendeu que fatores sociais são importantes determinantes dos esforços para o desenvolvimento da autorregulação.

O nível inicial consiste no processo de modelação, o mais crítico dos níveis, pois, as outras fases cíclicas do modelo de Zimmerman (1989; 2013) dependem dela para serem realizadas de maneira satisfatória. Assim, a primeira condição é o aluno observar pessoas significativas do seu contexto, que são os professores, pais ou colegas. Considera-se que essas pessoas já praticam estratégias de autorregulação ou que tenham o domínio sobre esse processo. Por meio da observação de modelos que exibam comportamentos como, o estabelecimento de metas, valorização das tarefas, persistência e motivação, o estudante terá um amplo repertório de padrões que o auxiliará no cumprimento de determinadas tarefas, influenciando positivamente sobre sua própria motivação.

O segundo nível se caracteriza como sendo a prática do aluno, tendo por referência o que ele observou dos modelos, o que se denomina de *emulação*. Conforme aponta Zimmerman (2013), nesse nível o estudante pode não se atentar a todos os detalhes das ações do modelo ao praticar, mas deverá mostrar no desempenho tudo o que observou e assim terá oportunidade de aperfeiçoar sua prática e melhorar sua própria motivação.

No nível seguinte, o aluno é guiado por imagens mentais e verbalizações mentais da figura do modelo, de modo automatizado, sem a presença do mesmo, sendo capaz de exercer o autocontrole e também guiar-se por representações mentais dos padrões que foram desenvolvidos nas fases antecedentes. O autocontrole, característica desse nível é completado quando ele percebe seu desempenho e se autorreforce conforme as especificidades das situações.

O quarto e último nível consiste na autorregulação. Zimmerman (2013) o caracteriza pela capacidade do estudante em adaptar de maneira organizada, sistemática e autônoma os conhecimentos e as habilidades adquiridas, conforme as

exigências não apenas pessoais, mas também aquelas advindas de mudanças que o cercam. Trata-se, portanto, de ações conscientes de gerenciamento dos próprios atos. Por essas características, alunos autorregulados tendem a superar seus pares nos resultados sobre o desempenho.

O modelo de Zimmerman (2013) sugere que o aluno desempenha um papel central no próprio processo de desenvolvimento no contexto educacional, no qual ele é responsável pelo controle subjacente ao processo de aprendizagem autorregulada. Mas, para chegar a esse ponto, necessita de influências sociais, como foi exposto anteriormente. A partir desses pressupostos, verifica-se a importância do modelo e do *feedback*, uma vez que, a promoção da autorregulação da aprendizagem se torna possível por intermédio do *feedback* de pessoas que tenham o domínio conceitual e procedimental sobre esse processo.

Portanto, métodos pedagógicos que responsabilizem o aluno pelo estabelecimento de metas, pela reflexão e busca de meios para cumprir suas tarefas, pelo gerenciamento de recursos ambientais e que forneçam *feedback* sobre seu desempenho são meios indispensáveis para que o aluno se torne autorregulado. Os quatro níveis propostos por Zimmerman (2013) evidenciam a importância do professor na condição de modelo para o estudante, que lhe fornece orientação e *feedback*, possibilitando mudanças nos seus próximos comportamentos. Essas mudanças, no constructo da autorregulação da aprendizagem ocorrem também em relação às estratégias de aprendizagem, ou seja, é possível que o estudante aprenda e utilize novas formas de estudar.

2.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Toda estratégia é um caminho pelo qual se pode alcançar uma meta. No contexto educativo, as estratégias de aprendizagem se configuram como ações mentais e comportamentos de um aluno no decorrer da aprendizagem, que influenciam o processo de codificação, facilitando a recuperação de informações armazenadas na memória e a aquisição de novas. (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011; WEINSTEIN; MAYER, 1986;). Elas pertencem à categoria de conhecimento processual, isto é, representam o “saber como fazer”, como estudar e como aprender.

As estratégias são orientadas para um objetivo, que é a aprendizagem de qualidade, portanto, são intencionais. Porém, para sua utilização é necessário um esforço, ou seja, a aplicação da vontade, de maneira que o estudante invista de alguns recursos cognitivos, metacognitivos e relacionados ao tempo. O emprego de algumas estratégias supõe motivação, pois, exigem mais esforço do que outras. (ALEXANDER; GRAHAM; HARRIS, 1998).

2.3.1 Estratégias de aprendizagem e autorregulação: como se relacionam

Zimmerman (1998) defendeu que os processos de autorregulação dependem de certas dimensões-chave de funcionamento psicológico. O que corresponde a essas dimensões são as respostas a três questões: (a) por que autorregular-se, e aí deve ser considerada a motivação para a autorregulação, em termos de autoeficácia e de estabelecimento de metas; (b) como estudar, que expressa a necessidade de uso de estratégias de aprendizagem; e (c) questões sobre gerenciamento de tempo e automonitoramento.

Portanto, para Zimmerman (1998), em resposta à segunda questão, em cada situação de aprendizagem, a autorregulação implica a utilização de estratégias condizentes com as exigências da tarefa. O mesmo autor observou que nas últimas décadas, pesquisas vêm mostrando o alcance e a eficácia da utilização de estratégias nos processos de aprendizagem, assim como a necessidade de que elas sejam ensinadas aos estudantes, principalmente àqueles com risco de fracasso. Weinstein et al. (2011) acrescentaram que, numa época em que se exige dos jovens bom nível escolar e um contínuo aprendizado para atender as variadas situações do cotidiano, o uso autorregulado de estratégias de aprendizagem contribui para que eles assumam suas aprendizagens com responsabilidade e autonomia, não só no contexto acadêmico, mas ao longo da vida.

Face ao exposto, as estratégias de aprendizagem compõem a segunda etapa do processo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (1989; 2013). Além disso, segundo Weinstein et al. (2011), para que os alunos possam escolher e usar de modo mais eficaz as estratégias de aprendizagem nas diversas situações, precisam saber em que consiste cada estratégia (conhecimento declarativo), como usá-la (conhecimento procedimental) e quando pode ser útil ou não sua adoção (conhecimento condicional).

2.3.2 As diversas estratégias de aprendizagem

A literatura apresenta diversas taxonomias das estratégias de aprendizagem, porém, nesse estudo será utilizada a de Pintrich (1989), que as agrupou em três categorias: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As duas primeiras classificações de estratégias incluem processos básicos de memória e também processos mais amplos de solução de problema.

2.3.2.1 Estratégias Cognitivas

Segundo Pintrich (1989), as estratégias cognitivas são aquelas relacionadas à compreensão de um conteúdo pelo aluno, e também aquelas que facilitam a recuperação de informações armazenadas na memória. São chamadas de cognitivas porque se tratam de ações mentais específicas e caracterizam-se por três técnicas: a prática, a elaboração e a organização. Cada uma possui uma versão básica e uma complexa, dependendo da tarefa de aprendizagem a ser realizada pelo estudante.

A prática, em sua versão básica, envolve verbalização ou a nomeação de itens de uma lista a ser aprendida, servindo para exigências acadêmicas consideradas simples ou para a ativação da informação na memória de trabalho. Já a versão para tarefas complexas, influencia os processos de atenção e codificação, pois, consiste no direcionamento que o estudante faz da sua atenção para o conteúdo a ser aprendido com as próximas estratégia. Alguns exemplos são: ler um texto em voz alta, copiar o conteúdo, fazer anotações em sala e grifar partes do texto.

As estratégias de elaboração consistem na atividade mental pela qual o estudante estabelece relações entre o novo conteúdo com aqueles já apreendidos e que estão em sua memória de longa duração (WEINSTEIN; MAYER, 1986). Elas se caracterizam por algumas técnicas como o resumo, a paráfrase, as analogias, anotações pessoais e verbalizações para outras pessoas.

Já as estratégias cognitivas de organização se caracterizam por uma atividade que também influencia na compreensão do novo conteúdo, pois, ela permite que o aluno identifique as ideias principais dele, estabelecendo relações entre diversas partes. Em outras palavras, uma estratégia organizacional auxilia o

aluno a selecionar a informação apropriada e a construir conexões dentro da informação a ser aprendida. Algumas de suas técnicas são: mapas, diagramas, esquemas e tabelas. O referido grupo de técnicas de estratégias cognitivas auxilia os estudantes na análise do conteúdo de um texto em termos de conceitos relevantes e suas relações com seus conhecimentos prévios, todas proporcionam um aprendizado significativo, que vai além da simples memorização.

2.3.2.2 Estratégias metacognitivas

A metacognição envolve o conhecimento acerca das variáveis de pessoa, tarefa e tipo de estratégia. (PINTRICH, 1989). No entanto, o autor ressalta que, mais do que o aspecto de conhecimento, as estratégias metacognitivas de aprendizagem envolvem o aspecto metacognitivo de controle e de regulação. Em outras palavras, elas englobam não só as cognições sobre cognições, mas o controle e a regulação das cognições.

Existem três processos gerais que formam as atividades gerais de controle: o planejamento, o monitoramento e a autorregulação. As atividades de planejamento têm a finalidade de ajudar o aluno a ativar os conhecimentos prévios, facilitando a elaboração, organização e compreensão do novo conteúdo. Consiste no estabelecimento de metas para estudar, bem como, olhar de maneira geral o texto antes de lê-lo, levantar questões a respeito dele e fazer uma análise da tarefa.

O monitoramento é uma atividade que representa um aspecto essencial da metacognição, pela qual o estudante supervisiona todas as outras atividades em curso. Inclui a manutenção de atenção durante a aula ou no decorrer de uma leitura, o autoquestionamento acerca da compreensão do que lê e ouve durante a aula, além da preparação para as provas e sua realização com eficiência. Dessa forma, as atividades de autorregulação se relacionam com as atividades de monitoramento, uma vez que, após o aluno monitorar as estratégias que utilizou em tarefas anteriores, pode corrigir-se, e assim, regular-se de modo a melhorar o desempenho. Por exemplo, após conferir sua compreensão sobre um texto ou uma aula, ele pode regular a releitura e as próximas leituras.

2.3.2.3 Estratégias de gerenciamento de recursos

Para Pintrich (1989), as estratégias de gerenciamento de recursos formam uma categoria própria, uma vez que se referem àquelas que o aluno utiliza para controlar os recursos disponíveis, como o tempo, o espaço físico para o estudo, o próprio esforço e o apoio externo dos professores, pais e seus colegas. São variáveis que influenciam na quantidade e na qualidade do envolvimento do aluno na tarefa.

Sobre o gerenciamento do tempo, existem diferentes níveis, desde a elaboração de uma agenda mensal até uma direcionada a uma tarde de estudos, dependendo das exigências de cada disciplina. Em um nível mais específico, os estudantes precisam administrar seu tempo destinado aos estudos, sendo capaz de utilizar as horas destinadas a essa atividade de maneira eficiente. A programação exige do aluno atividades de planejamento e regulação de natureza cognitiva, possíveis de serem realizadas por estudantes autorregulados e engajados cognitivamente com sua aprendizagem. Engajamento cognitivo diz respeito ao investimento pessoal dos alunos na sua aprendizagem, desde a definição de metas, a motivação, autorregulação até o domínio e compromisso com o uso de estratégias. (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

No que concerne ao ambiente, que se caracteriza como outro recurso a ser gerenciado pelo aluno, Pintrich (1989) ressalta a importância da escolha por um local adequado para estudar, seja a própria casa ou a biblioteca da universidade. O autor assevera a relevância de um espaço que seja favorecedor da atenção e concentração, portanto, tranquilo, distante de artefatos que possam distrair como a televisão e até conversas de outras pessoas.

Administrar o apoio externo, ou seja, dos outros (amigos, professores e pais) é outra estratégia importante, considerando que o aluno precisa saber quando e de que maneira pode buscar e conseguir ajuda, que por sua vez, pode auxiliar na prevenção de erros ou mau desempenho, superando dificuldades e otimizando tempo. Acerca da administração do próprio esforço, cabe ao aluno mantê-lo firme e ser persistente nas diferentes exigências acadêmicas, sabendo aumentá-lo quando necessário.

2.3.2.4 Gerenciamento do tempo e procrastinação

O gerenciamento do tempo é uma estratégia importante, uma vez que tempo é recurso limitado. O maior mal encontrado entre certos alunos é o de procrastinar o envolvimento com as exigências escolares. O termo procrastinação deriva do latim, sendo que “pro” significa para diante, e “cras” quer dizer amanhã. (STEEL, 2007), ou seja, procrastinar significa literalmente deixar para amanhã, para mais tarde, o que se contrapõe exatamente ao conceito de gerenciamento ou planejamento do tempo. Em sua análise a 126 estudos sobre procrastinação, o mesmo autor observou que apesar da distinção entre as abordagens de autorregulação, todas possuem um ponto em comum que é o reconhecimento de que procrastinação consiste em uma disposição comportamental a um tipo de adiamento ou atraso.

À luz do modelo da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2013), a procrastinação se caracteriza por uma falha na autorregulação da aprendizagem, pois o aluno não monitora e nem regula seu tempo adequadamente. (KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008; SAMPAIO, POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Segundo Rosário et al. (2009), os níveis de procrastinação aumentam conforme o nível escolar, destarte, jovens tendem a procrastinar mais. Uma das justificativas para esse fato é a tentativa de evitar tarefas difíceis e que exijam mais esforço.

Pesquisas têm identificado a relação negativa e estatisticamente significativa entre autorregulação da aprendizagem e procrastinação. O bom desempenho acadêmico está relacionado positivamente com altos níveis de autorregulação, o que não ocorre com estudantes que procrastinam. Dessa maneira, enquanto uma forma disfuncional de estudar, essa variável prejudica o desempenho acadêmico do aluno. (DÖRRENBÄCHER; PERELS, 2016; MOON; ILLINGWORTH, 2005; ROSÁRIO et al. 2009; SAMPAIO et al. 2012).

Balkis e Duru (2016) acrescentam que a procrastinação desempenha um papel mediador nas relações entre afeto negativo, autorregulação, afeto positivo e satisfação na vida acadêmica. Níveis mais elevados de autorregulação se relacionam com afeto positivo e satisfação acadêmica, enquanto a procrastinação está relacionada com afeto negativo e insatisfação acadêmica. Portanto, uma estratégia de autorregulação muito importante para a aprendizagem e o bom desempenho é a de gerenciamento do tempo, sendo que o não uso dela, caracterizado pela procrastinação, significa uma falha no processo da aprendizagem autorregulada.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A autorregulação da aprendizagem, por ser um constructo complexo e muito importante para os processos de aprendizagens, é necessário de ser investigado no Ensino Superior e correlacionado com as variáveis que o compõem, como os valores auto motivacionais, as crenças de autoeficácia, as estratégias, o autocontrole, entre outras, pois como já visto anteriormente, essa etapa e ensino exige autonomia, agência e proatividade dos alunos.

Para fazer uma revisão de literatura que possibilitasse uma visualização do panorama internacional e nacional sobre o que vem sendo pesquisado sobre o tema atualmente, houve o estabelecimento de alguns critérios. Um deles foi em relação ao período de publicação das pesquisas, ficando definido entre os anos de 2011 e 2017. Outro foi referente à escolha das publicações, consideraram-se apenas pesquisas publicadas em periódicos de maior impacto e uma tese pertinente ao tema. Quanto às palavras-chave para a busca foram utilizadas: aprendizagem autorregulada, autorregulação da aprendizagem, *self-regulation*, *self-regulated learning by university students*.

Para o cenário internacional, recorreu-se à base de dados Scielo e aos seguintes periódicos: *Contemporary Educational Psychology*, *European Journal of Psychology and Education*, *Higher Education*, *British Journal of Educational Psychology*, *Learning and Instruction*, *Learning and Individual Differences*, *Spanish Journal of Psychology*. No que diz respeito às pesquisas brasileiras, as bases de dados consultadas foram a *Scielo* e Base de dados da CAPES, bem como as bibliotecas digitais das universidades UEL e UNICAMP.

A revisão de literatura será exposta por ordem cronológica e os estudos agrupados conforme a metodologia, sendo: a) Estudos de intervenção; b) Estudos de validação de instrumento e c) Estudos correlacionais.

3.1 ESTUDOS DE INTERVENÇÃO

Os pesquisadores da temática que desenvolveram estudos de intervenção com estudantes universitários, tanto no cenário internacional quanto nacional, buscaram no geral, por meio de disciplinas, oficinas, monitorias entre outros meios, ensinar ou fornecer estratégias para promover a autorregulação da aprendizagem, e

também relacionar esse constructo com outras variáveis como a motivação e a procrastinação.

Rosário et al. (2010^a) tiveram como objetivo em seu estudo avaliar a eficácia de um projeto de promoção da autorregulação da aprendizagem com alunos do 1º ano com experiência de insucesso na Universidade. Os 18 participantes eram de cursos de ciências de uma Universidade do Norte de Portugal. Na execução do projeto foram utilizadas as “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se como estudar na Educação Superior”, um material elaborado pelo próprio Pedro Rosário - pesquisador português – e muito utilizado por ele, seus colaboradores e por autores nacionais.

Nesse estudo, os participantes foram avaliados no pré e no pós-teste sobre conhecimentos das estratégias de autorregulação, os processos de autorregulação da aprendizagem que utilizam, suas abordagens de estudo, crenças de autoeficácia e a percepção de instrumentalidade das estratégias de autorregulação da aprendizagem. As sessões de intervenção consistiram de modelagem, apropriação das estratégias e reflexão para aplicá-las no dia a dia acadêmico.

De acordo com Rosário et al. (2010a), o programa trouxe resultados positivos sobre estratégias de aprendizagem para a promoção da autorregulação e diminuição da abordagem superficial. Em particular, após participarem da intervenção, os acadêmicos melhoraram de forma significativa o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, utilizando com destreza os processos de autorregulação e aumentando a percepção de autoeficácia. Os participantes também diminuíram a adoção da abordagem superficial e aumentaram a adoção da abordagem profunda à aprendizagem. Contudo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste na medida de percepção de instrumentalidade das estratégias.

Em outro estudo de intervenção, com 44 alunos universitários da Espanha e 48 de Portugal, Rosário et al. (2010b) obtiveram resultados similares com ambas as amostras. Como dado novo, aqui surgiu diferença estatisticamente significativa também na avaliação da percepção de instrumentalidade, mas apenas na medida de conhecimento declarativo das estratégias, e isso somente no grupo espanhol. Os resultados de percepção de instrumentalidade das estratégias de aprendizagem não foram significativamente superiores no pós teste com nenhuma das duas amostras. Os autores explicaram a permanência desse dado, que repete em grande parte do

estudo de Rosário et al. (2010a), em função de que os professores não têm mostrado a importância prática da aprendizagem autorregulada, e isso reflete nos alunos, que não teriam como entender esse valor de instrumentalidade.

Recentemente, um estudo alemão feito por Dörrenbächer e Perels (2016) teve como objetivo estabelecer relações entre diversas variáveis que compõem as três fases do modelo da autorregulação da aprendizagem proposta por Zimmerman (2013), entre elas, o planejamento, estabelecimento de metas, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, procrastinação, autoavaliação e autorreflexão. Também avaliaram as orientações motivacionais como motivação intrínseca, metas de realização e autoeficácia e características de personalidade dos alunos, como, extroversão, neuroticismo e abertura para experiências, e também com os resultados por notas. Participaram do referido estudo 337 estudantes de diferentes cursos de graduação. Foi utilizada a metodologia de análise de perfis latentes.

Como resultados desse estudo, no que concerne ao uso de estratégias de autorregulação, Dörrenbächer e Perels (2016) descobriram quatro perfis de alunos, estatisticamente distintos. O grupo um foi composto de alunos que revelavam baixos escores em autorregulação da aprendizagem juntamente com motivação em nível moderado. O grupo dois era de autorregulação moderada. O grupo três de estudantes com um perfil conflitivo, pois apresentavam baixos valores em planejamento, procrastinação e autoavaliação juntamente com os mais altos valores em autoeficácia, motivação intrínseca e orientação à meta domínio. Por último, o quarto grupo era de alta autorregulação. O desempenho nos estudos foi melhor para os alunos com níveis mais altos de autorregulação. Esses alunos também demonstraram menos ansiedade nas provas, assim como, menos neuroticismo e mais abertura para experiências.

Dörrenbächer e Perels (2016) relataram ainda, seu estudo de intervenção com uma sub amostra representativa dos quatro perfis, com o objetivo de fazê-los melhorar suas habilidades de autorregulação. As autoras descobriram uma melhora na autorregulação nos alunos que inicialmente tinham habilidades moderadas e nos que apresentavam baixa autorregulação, porém com alta motivação.

No cenário nacional, Frison e Moraes (2011) verificaram se as práticas de monitoria possibilitam a vivência de processos de autorregulação da aprendizagem por estudantes do Ensino Superior, de modo a auxiliá-los na apropriação da regulação do seu próprio processo de aprendizagem. Os participantes foram oito

monitores e 12 monitorados de uma universidade do sul do Brasil. Todos responderam uma entrevista semiestruturada cujos dados foram analisados por intermédio da técnica de análise de conteúdos.

As autoras concluíram que a monitoria contribuiu para a aprendizagem e, paralelamente, para formar professores como profissionais qualificados para assumirem o ensino. Tanto monitor quanto o discente, com o apoio mútuo, conseguem raciocinar mais eficazmente e compreender melhor as questões do cotidiano escolar. Dessa maneira, a interação e a cooperação foram as estratégias que mais mobilizam os processos de ensino e de aprendizagem.

Analisando uma outra forma de intervenção, Frison e Veiga Simão (2011) investigaram a relação entre as narrativas autobiográficas e aprendizagem autorregulada no processo de formação de professores. Isso se deu mediante a técnica de análise de conteúdos de quinze portfólios de universitários portugueses da formação inicial em Educação Básica e doze de graduandos brasileiros do curso de Pedagogia. Nos dois contextos, o portfólio foi utilizado uma estratégia de autorregulação da aprendizagem.

Segundo as autoras estudo supracitado, os resultados do estudo evidenciaram que a autorregulação da aprendizagem é promovida quando se recorre aos portfólios, pois desencadeia a reflexão e a interação das dimensões pessoais, que impulsionam as competências profissionais, conduzidas pelos aspectos relacionais. Ao construir sua própria narrativa, os aprendizes mostraram regular e sistematizar as ações que envolvem o pensar sobre si e sobre o ambiente, no intuito de autorregular sua aprendizagem. Frison e Veiga Simão (2011) também destacam que as narrativas analisadas mostram a necessidade de os futuros professores descobrirem estratégias que os capacitem a desenvolverem a autorregulação da própria aprendizagem. Além disso, precisam ver a importância da vontade de aprender e de se envolver com propostas de estudo, de modo a ampliar os ensinamentos estratégicos visando à efetiva prática.

Freitas Salgado (2013), em sua pesquisa de doutorado teve como objetivo, avaliar a eficácia do programa de intervenção que constituiu em seis encontros de 90 minutos cada um. Participaram da pesquisa 66 estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública de São Paulo. O grupo experimental foi composto por 26 estudantes, que se inscreveram e frequentaram até o final, e o grupo controle com 40 alunos. Todos ingressantes e com média de 17 e 29 anos.

Dos 26 alunos do GE, sete foram entrevistados dois meses após o encerramento do programa, por intermédio de um questionário composto por cinco questões sobre o impacto da intervenção, o que segundo a autora, possibilitou constatar a eficácia da atividade.

O material utilizado nas intervenções foram seis “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se como estudar na Educação Superior” que tinham como tema a integração, metas, anotações, gerenciamento do tempo, autorregulação e autoavaliação. E as variáveis analisadas pré e pós-teste foram: conhecimento das estratégias, autorregulação, instrumentalidade para autorregulação, autoeficácia para autorregular-se e autoeficácia para formação superior.

Acerca do conhecimento das estratégias, o GE apresentou escores mais elevados que o GC no pré e pós-teste. No que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, no pré teste os dois grupos tiveram escores iguais, contudo, no pós teste o GE apresentou maior percepção sobre sua autorregulação. Diferentemente da percepção de instrumentalidade, que foi igual nos dois grupos no pré e pós-teste. Sobre a percepção da autoeficácia para regular-se, o GC apresentou maior média no pré, mas no pós-teste, os dois grupos se igualaram. Acerca da autoeficácia para formação superior, no pré-teste o GC obteve score maior em três dimensões: autoeficácia acadêmica, autoeficácia interação social e autoeficácia na gestão acadêmica. No pós-teste não houve diferença entre os dois grupos nas referidas dimensões.

Diante desses dados, Freitas Salgado (2013) argumenta que as condições propiciadas aos estudantes pelo programa foram favorecedoras de mudança. Os próprios participantes do GE afirmaram mudanças de médio impacto na dimensão pessoal, estudo e interpessoal, como por exemplo, maior autoconhecimento, participação em aula e menos ansiedade.

Em um outro estudo nacional, Polydoro et al. (2015) analisaram a percepção de universitários ingressantes e não ingressantes, sobre o impacto de uma disciplina eletiva de intervenção em autorregulação da aprendizagem denominada “Oficinas de Autorregulação da Aprendizagem”. A amostra foi composta de 124 estudantes de diferentes cursos. O programa da disciplina também foi baseado nas Cartas de Gervásio e ocorreu na modalidade híbrida em 15 encontros semanais durante todo um semestre. Entre os temas abordados estiveram os objetivos, estudos, estratégias de aprendizagem, gerenciamento do tempo e autorregulação.

Em cada encontro ocorria uma dinâmica inicial e posteriormente a leitura e discussão de uma das cartas. As atividades em sala eram coletivas, e aquelas à distância, via plataforma virtual (*Moodle*) eram individuais. No total, 177 alunos cursaram a disciplina, no entanto, 124 responderam à avaliação qualitativa no final, constituída de 16 questões. Considerando as fases da autorregulação proposta por Zimmerman (1989, 2013), a percepção dos estudantes sobre o impacto da disciplina foi identificada em seis dimensões: motivação, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social.

Os resultados indicaram uma avaliação positiva da disciplina. Segundo Polydoro et al. (2015), foi notado um impacto no processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao passo que, eles ampliaram o conhecimento sobre estratégias de aprendizagem nas diferentes fases da autorregulação. Também foram identificadas as fases da autorregulação da aprendizagem em suas falas, explicitando a formação do modelo cíclico e havendo a menção das diferentes atitudes de planejamento, execução e avaliação sobre os estudos.

Diante do exposto, constata-se que as pesquisas de intervenção buscaram, de diferentes formas, promover a autorregulação da aprendizagem em universitários. E as relações realizadas a partir dessas intervenções, entre autorregulação e outras variáveis, expressam no geral que alunos autorregulados têm o desempenho acadêmico melhor do que aqueles que não são, tal como a existência da relação negativa entre autorregulação da aprendizagem e procrastinação.

3.2 ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Para que um instrumento possua qualidades psicométricas aceitáveis e seja utilizado em pesquisas científicas, é importante que ele seja avaliado previamente por estudos que tenham essa finalidade. Nas bases de dados pesquisadas foram encontrados dois estudos dessa modalidade com universitários.

A fim de avaliar as qualidades psicométricas do Questionário de Autorregulação da Aprendizagem (QARA) e analisar as diferenças em estudantes universitários portugueses considerando variáveis sócio demográficas, Pinto, Faria e Pinto (2016) realizaram uma pesquisa com uma amostra de 171 estudantes, 147 mulheres e 24 homens. O instrumento possui 12 itens que avaliaram o grau de

participação dos estudantes nos cursos e as possíveis razões do envolvimento de acordo com a regulação controlada e regulação autônoma.

No que concerne à média acadêmica, os resultados do referido estudo mostram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes em relação aos dois tipos de regulação, autônoma e controlada. Entretanto, no item de regulação autônoma, alunos com médias mais altas apresentaram maior grau de participação do curso e compreensão das matérias. Sobre a regulação controlada, os homens da amostra parecem estar mais preocupados com a incapacidade de determinar estratégias de estudos adequadas de maneira autônoma, bem como com o julgamento dos pares. Eles ficam mais motivados quando há consequências ambientais favoráveis relacionadas comparativamente com as mulheres. Em nível de regulação autônoma, os resultados não foram estatisticamente significativos, porém, as mulheres tiveram resultados superiores.

Outro dado relevante foi a identificação de que alunos com idade superior a 26 anos possuem mais a regulação autônoma, e os mais novos (abaixo de 25) a controlada e acabam se envolvendo nas tarefas acadêmicas com o fim de obter uma boa classificação acadêmica. Ao contrário, os mais velhos se interessam mais pelo curso, pela compreensão das matérias e pelo crescimento intelectual. Diante desses resultados e outros, os autores concluíram que o QARA é um instrumento adequado para avaliar os níveis de motivação dos jovens adultos portugueses. Também sugerem um aprofundamento teórico e prático dessa linha de estudo, do mesmo modo que a replicação do estudo com uma nova amostra em nível nacional e desenvolvimento de estudos fatoriais confirmatórios.

No cenário nacional, Rodrigues et al. (2016) investigaram a aplicabilidade da escala de autorregulação da aprendizagem *Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ)*, desenvolvida por Barnard e seus colaboradores (2009), na mensuração das características de autorregulação da aprendizagem nos moldes da educação à distância no Brasil. Para a coleta de dados, o instrumento, que possui 24 itens com um formato de resposta do tipo escala de Likert de 5 pontos, foi adaptado à realidade brasileira. Participaram do estudo 408 estudantes de quatro cursos distintos da modalidade EAD da Universidade de Pernambuco.

O tratamento dos dados foi mediante a análise fatorial confirmatória, seguido de especificação, a estimação e avaliação do modelo. Os resultados confirmaram a

validação do instrumento para o contexto de EAD no Brasil, que já havia sido validado em estudos americanos. Desta maneira, constatou-se que é um instrumento adequado para medição dos construtos da autorregulação da aprendizagem. O estudo não traz resultados referentes à amostra.

3.3 ESTUDOS CORRELACIONAIS

Estudos correlacionais sobre a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior também foram encontrados na literatura pesquisada. Em suma, esse tipo de estudo verifica, examina ou analisa a relação entre esse constructo e outras variáveis, como por exemplo, a motivação, estratégias de aprendizagem, engajamento e procrastinação.

No contexto internacional, Villalobos et al. (2011), tiveram como objetivo verificar a relação entre as variadas estratégias de autorregulação e o enfoque de aprendizagem. Para tanto, os autores realizaram uma pesquisa descritiva, correlacional e transversal. O instrumento aplicado a 344 universitários chilenos foi o Questionário de Formas de Estudo.

Villalobos et al. (2011) afirmam que os resultados dessa pesquisa coincidem com estudos anteriores, uma vez que, constataram que em sua amostra, estudantes que utilizam estratégias de autorregulação adequadas optam pelo enfoque de aprendizagem profundo e gerenciam melhor os recursos e o tempo, ao contrário daqueles que não utilizam estratégias, que optam pelo enfoque superficial. Outro dado evidenciado é que os estudantes da pesquisa sabem o que fazer diante de uma tarefa, entretanto, não sabem como fazer. Para os autores, esse fato é justificado pela ausência de utilização de estratégias de aprendizagem nos níveis anteriores de educação formal.

Utilizando a metodologia de análise de perfis, Heikkila et al. (2012) realizaram um estudo cujo objetivo foi examinar as interrelações entre abordagens de aprendizagem, aprendizagem autorregulada e estratégias cognitivas no contexto da formação de professores para o ensino fundamental e da educação infantil. Também analisaram o bem-estar, as crenças epistemológicas e o sucesso do estudo em um curso denominado “Crescimento humano, desenvolvimento e aprendizagem”, introdutório à psicologia educacional. Participaram da pesquisa 213 universitários

finlandeses do primeiro ano de graduação que participaram desse curso na Universidade de Helsínquia.

Foram identificados três perfis motivacionais de alunos, estudantes não regulados (50%), estudantes autodirigidos (28%) e estudantes não-reflexivos (22%). Estudantes não reguladores expressaram os níveis mais altos de falta de regulação, meta evitação, baixa nível de otimismo, estresse, exaustão e falta de interesse. Também demonstraram maior interesse em conhecimentos que são diretamente aplicáveis. Já os estudantes autodirigidos receberam as notas mais altas e caracterizou-se pelos níveis mais elevados de compreensão profunda, avaliação crítica e otimismo, e níveis mais baixos de abordagem de superfície e falta de regulação. Este grupo foi menos estressado e menos exausto.

Outro resultado relevante da investigação de Heikkila et al. (2012) foi que os alunos não-reflexivos expressaram níveis mais baixos de compreensão profunda, de avaliação crítica e evitação de tarefas. Em relação à abordagem de superfície, falta de regulação e otimismo, esse grupo teve cargas médias, bem como no estresse, exaustão e falta de interesse. Também foi constatado que esses estudantes possuem uma orientação motivacional que inclui uma forte preferência por conhecimento concreto, prático, facilmente aplicável, ou seja, que tenha um valor instrumental. Os autores concluem que os dados desse estudo se assemelham à anteriores e afirmam que há a necessidade de proporcionar, no trabalho com formação de professores, um *feedback* mais construtivo aos alunos, ajudando-os a aprimorar suas crenças de auto eficácia, abordagens profundas de aprendizado e autorregulação.

Em um outro estudo, Mega et al. (2014) verificaram a relação entre aprendizagem autorregulada, motivação e emoções com o desempenho acadêmico de 5805 universitários italianos. Todos os alunos responderam a questionários em escala tipo Likert que correspondiam às variáveis selecionadas. A escala de autorregulação continha itens sobre estratégias de organização, elaboração, autoavaliação, estudo para provas e metacognição. A Motivação foi avaliada por itens que mediam componentes como autoeficácia, orientação a metas de realização de aproximação e crenças sobre inteligência. Em relação às emoções, os alunos tinham que marcar a frequência com que sentiam 10 emoções positivas e 10 negativas, na vida acadêmica.

Como resultados obtidos, Mega et al. (2014) concluíram influência das emoções sobre os diferentes aspectos da aprendizagem autorregulada. Os autores identificaram que emoções positivas como satisfação e autoconfiança contribuem significativamente para a organização do tempo de estudo, da elaboração de resumos, da preparação para avaliações, autoavaliação da aprendizagem e desempenho e reflexões cognitivas, ao contrário das emoções negativas. Em relação à motivação para aprender, foi evidenciado que as emoções positivas também têm um efeito positivo sobre a percepção do aluno acerca da própria capacidade.

Uma outra variável que foi relacionada com a autorregulação no âmbito das investigações internacionais foi a procrastinação. A fim de examinar o papel da falha de autorregulação, pela procrastinação, Balkis e Duru (2016) analisaram os efeitos do adiamento da realização de tarefas para o bem-estar afetivo e a satisfação acadêmica. A amostra foi composta por 328 estudantes de graduação de diversos cursos na área educacional na Turquia. Os instrumentos para coleta de dados foram: A escala de procrastinação de Tuckman; Escala de Auto-Regulação; Satisfação de vida acadêmica e Escalas de Cronograma de Afeto Positivo e Negativo.

Os resultados das análises mostraram que níveis mais elevados de autorregulação estão relacionados a maiores níveis de afeto positivo e satisfação com a vida acadêmica. Os níveis mais altos de afeto negativo estão relacionados aos maiores níveis de procrastinação, menores níveis de satisfação acadêmica e afeto positivo. Dessa forma, também foi verificado que a procrastinação desempenha um papel mediador nas relações entre afeto negativo, autorregulação, afeto positivo e satisfação na vida acadêmica. Os autores afirmam ainda que a ausência ou falta de habilidades autorregulatórias da aprendizagem como um indicador de sub-regulação desempenha um papel significativo na procrastinação entre os estudantes universitários. Se a procrastinação é uma forma de sub-regulação ou desregulação de falha de autorregulação, ela tem um impacto negativo no bem estar afetivo dos alunos.

Ainda no cenário internacional, Ketonen et al. (2016) tiveram como objetivo examinar o engajamento acadêmico e os problemas que os alunos finlandeses podem enfrentar nos primeiros anos da universidade. Participaram do estudo 668 universitários ingressantes. Os autores levantaram perfis dos alunos e com base nas

dimensões de engajamento e investigaram como cada perfil está associado a resultados acadêmicos.

Os alunos foram avaliados quanto à sua escolha vocacional, seu engajamento nos estudos, sua motivação e problemas de falta de autorregulação na aprendizagem e exaustão. Foram identificados quatro perfis de alunos, sendo eles: engajados e motivados, desengajados e com vários problemas que incluíam desmotivação e ausência de autorregulação, indecisos na carreira com baixa autorregulação e os alienados, que eram indecisos em relação à carreira e com baixo interesse.

O primeiro perfil foi formado por 69% dos alunos e algumas de suas características eram: interesse pela área de estudo, seguros quanto à carreira, habilidades de autorregulação. Os alunos que compõem o perfil desengajados e indecisos receberam as notas mais baixas nos cursos, enquanto o grupo dos alunos engajados foi o que obteve as melhores notas e cumpriu mais créditos. Portanto, constatou-se que os bons resultados estavam associados a um conjunto de características dos alunos que incluíam a autorregulação. Os autores chamam a atenção para o fato de que apesar de todos os alunos passarem por um teste rigoroso para o ingresso na faculdade, isso não quer dizer que todos são engajados e autorregulados, pois, apesar de a maioria dos que compõem a amostra serem engajados, havia também os desengajados, desmotivados, indecisos e alienados.

Um outro estudo recente internacional é o de Pegalajar-Palomino (2016). A autora teve como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários espanhóis para a formação presencial e semipresencial. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa descritiva com o Questionário de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Estudantes Universitários com 102 alunos matriculados na disciplina optativa “Avaliação e diagnóstico de transtornos de linguagem e audição” da modalidade presencial e semipresencial.

Os resultados do estudo indicam que os participantes têm capacidade para tomar decisões, planejar, avaliar o seu próprio desempenho e autorregular suas ações. Também possuem estratégias para controlar o contexto em que se desenvolve a aprendizagem e os mecanismos de interação social e de gestão dos recursos para facilitar que ela ocorra. Acerca do desenvolvimento de estratégias relacionadas com o processamento de informações, os alunos demonstraram ter habilidades para a busca e seleção de informações de que eles precisam saber

sobre o assunto. O estudo também mostra diferenças estatisticamente significativas em relação às estratégias de planificação, sendo mais favoráveis para os alunos da modalidade semipresencial, enquanto as estratégias de armazenamento de informações, mais favoráveis para alunos da presencial.

A associação entre autorregulação da aprendizagem e outras variáveis também foi realizada por autores brasileiros. Marini e Boruchovitch (2014) em sua investigação tiveram o intuito de pesquisar relações entre a aprendizagem autorregulada e as seguintes variáveis: estratégias de aprendizagem, motivação intrínseca e extrínseca, estratégias autoprejudicadoras e crenças sobre inteligência. Figuravam, como exemplos de estratégias autoprejudicadoras, alegações como ter estado muito ocupado, não ter estudado e apelar para mal-estar físico na prova. A amostra foi composta por 107 universitários do curso de Pedagogia de São Paulo e os dados foram coletados por quatro escalas do tipo Likert.

Entre os resultados, alguns merecem destaque. Primeiro, que os escores no uso de estratégias de aprendizagem correlacionaram-se positivamente, em nível significativo, com motivação intrínseca. Por outro lado, a correlação foi negativa e moderada com estratégias auto prejudicadoras. Em segundo lugar, os alunos e alunas que relataram uso mais frequente de estratégias de aprendizagem também tinham escores mais altos em motivação intrínseca e menos uso de estratégias autoprejudicadoras. Segundo interpretação desses dados pelas autoras, motivação intrínseca e uso de estratégias de aprendizagem sinalizam autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos da amostra. Entretanto, no estudo apareceu fraca correlação entre motivação para aprender e a teoria pessoal de que inteligência é maleável.

Joly et al. (2015) avaliaram a percepção dos universitários acerca da utilização de estratégias de autorregulação de estudo. A amostra foi composta de 126 estudantes, 81% do gênero feminino, da área de exatas de uma faculdade privada mineira, com idade entre 17 e 48 anos. Utilizaram Escala de Competência em Estudo, que avalia os métodos de estudo e as abordagens referentes à aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior.

Dentre as estratégias, constatou-se que de planejamento do estudo são as mais utilizadas. As menos utilizadas são as de monitoramento de estudos. Assim, revelou-se a necessidade de maior utilização de estratégias de monitoramento e autoavaliação para um bom estudo e desempenho acadêmico. Em relação aos

comportamentos estratégicos de planejamento e no escore total houve diferença estatisticamente significativa os gêneros. As mulheres relataram utilizar mais estratégias de planejamento de estudo que os homens. No que concerne à idade e aos cursos dos participantes, não foi constatado nenhuma diferença estatisticamente significativa de estratégias de estudo. De um modo geral, ficou evidente mais a presença de competências de autorregulação em termos de condutas de estudo que estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em âmbito nacional, também foi encontrado um estudo correlacional entre autorregulação da aprendizagem e procrastinação. Sampaio et al. (2012) com o intuito de descrever e analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica de universitários realizaram um estudo com 663 estudantes de oito universidades diferentes. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Autorregulação da Aprendizagem e uma Escala de Procrastinação Acadêmica. As análises indicaram que os participantes autorregulam sua aprendizagem entre algumas e muitas vezes.

Os resultados do estudo de Sampaio et al. (2012) sugerem que os estudantes executam o plano de aprendizagem traçado entre algumas e muitas vezes, embora tenham declarado que a execução do plano traçado nem sempre ocorria. Quanto à procrastinação acadêmica, os universitários da amostra tendem a procrastinar entre poucas e algumas vezes, com maior frequência no estudo diário. Além disso, segundo os autores, hipótese da existência de uma relação entre autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica foi confirmada, ou seja, entre essas duas medidas surgiu correlação negativa significativa, em nível moderado, o que indica que a procrastinação acadêmica pode evidenciar um processo ineficaz de autorregulação da aprendizagem. Em outras palavras, a procrastinação acadêmica é vista como uma falha no monitoramento e regulação de fatores pessoais e ambientais.

Nessa amostra de estudos sobre autorregulação da aprendizagem por alunos de cursos superiores, tanto autores internacionais quanto nacionais trouxeram dados sobre diferentes formas de intervenções e seus efeitos, como Dörrenbächer e Perels (2016), Freitas Salgado (2013), Frison e Veiga Simão (2011), Frison e Moraes (2011), Polydoro et al. (2015), Rosário et al. (2010a), Rosário et al. (2010b). Outros autores se dedicaram em validar instrumentos a serem utilizados em pesquisas com universitários, como foi o caso de Pinto et al. (2016), e Rodrigues et al. (2016).

Também houve autores que focaram suas investigações nas relações existentes entre algumas variáveis e a autorregulação da aprendizagem. Esses estudos foram classificados em três grandes grupos, de acordo com a ênfase em determinadas variáveis.

Pesquisas que tiveram como foco relacionar a autorregulação e procrastinação foram desenvolvidas por Balkis e Duru (2016); Sampaio et al. (2012). Já Heikkila et al. (2012); Ketonen et al (2016); Marini e Boruchovitch (2014) e Mega et al. (2014) associaram a autorregulação e motivação, e também outras variáveis correlacionadas, como, desempenho, engajamento e crenças. E Joly et al. (2015); Pegalajar-Palomino (2016) e Villalobos et al. (2011) relacionaram autorregulação com estratégias de aprendizagem.

Alguns autores investigaram a relação da autorregulação com mais de uma variável, como foi o caso de Dörrenbächer e Perels (2016) com estratégias, motivação e procrastinação e Marini e Boruchovitch (2014) com as estratégias e motivação. No Quadro 1 estão expostos os referidos autores e seus estudos agrupados conforme a metodologia, sendo identificados como nacionais ou internacionais.

Quadro 1 – Revisão de literatura (2011-2017)

PESQUISAS - TEMAS		INTERNACIONAIS	NACIONAIS
Estudos de intervenções: disciplinas, oficinas, monitoria, portfólios.		Dörrenbächer e Perels (2016) Rosário et al. (2010a) Rosário et al. (2010b)	Frison e Moraes (2011) Frison e Veiga e Simão (2011). Polydoro et al. (2015) Freitas Salgado (2013)
Estudos de validação de Instrumento.		Pinto et al. (2016)	Rodrigues et al. (2016)
Estudos correlacionais: Relação entre autorregulação e procrastinação.		Balkis e Duru (2016) Dörrenbächer e Perels (2016)	Sampaio et al. (2012)
Estudos correlacionais: Relação entre autorregulação e motivação, e também outras variáveis correlacionadas: desempenho, engajamento, crenças.		Heikkila et al. (2012) Mega et a, (2014) Ketonen et al. (2016) Dörrenbächer e Perels (2016)	Marini e Boruchovitch (2014)
Estudos correlacionais: Relação entre autorregulação e Estratégias.		Pegalajar-Palomino (2016) Villalobos et al. (2010)	Joly et al. (2015) Marini e Boruchovitch (2014)

Dentro do recorte temporal escolhido para a revisão de literatura do presente estudo (2011-2017), verificou-se que no Brasil, quase 50% das pesquisas encontradas se dedicaram a avaliar a eficácia de intervenções realizadas com universitários para a promoção da aprendizagem autorregulada, sendo que duas utilizaram as Cartas de Gervásio ao seu Umbigo. As pesquisas internacionais do período estiveram mais voltadas para estudos correlacionais, principalmente entre autorregulação da aprendizagem e motivação com outras variáveis. Não foram encontradas pesquisas nacionais e nem internacionais que buscaram identificar em que medida os estudantes universitários ingressantes são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem específica.

4. SITUANDO A MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A motivação é um dos fatores críticos para que o aluno se dedique às aprendizagens e tenha um bom desempenho acadêmico. Bzuneck (2005) argumenta acerca da relevância de se investigar esse constructo nos universitários devido às particularidades existentes no contexto dessa etapa. Se de um lado existem instituições marcadas pelo envolvimento efetivo de alunos, por outro, não é raro professores universitários vivenciarem situações com estudantes não engajados em determinada disciplina ou no curso como um todo.

É comum que esse profissional se depare com alunos que estudam apenas próximo às provas, que não façam leitura dos textos ou nem mesmo realizam apontamentos durante a aula. Para Bzuneck (2005), alguns fatores intraindividuais podem explicar esses comportamentos, como por exemplo, supervalorização da nota em detrimento da aprendizagem, ausência de conhecimentos prévios, ingresso no curso que não era sua primeira opção, demandas consideradas difíceis, falhas no processo de escolarização básica, entre outros. Essas ocorrências vão na contramão das aprendizagens. Ser motivado para elas é uma necessidade para o estudante, pois, a motivação pode influenciar o quê, quando e de que maneira aprendemos (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2008). E para o professor, em muitos momentos é um desafio, visto que, alunos aparentemente desmotivados podem causar inquietações ou frustrações nesses profissionais. (BZUNECK, 2004; 2005).

Antes de tudo, convém ter bem claro em que consiste a motivação. Tem sido definida como “o processo por meio do qual atividades direcionadas a metas são instigadas e sustentadas”. (SCHUNK et al. 2014, p. 5). Portanto, é preciso compreendê-la como um processo que não pode ser observado diretamente e, ao invés disso, pode-se inferir sua presença por meio de ações e verbalizações, como por exemplo, ações que demonstrem o esforço diante de determinada tarefa, a persistência na busca por um objetivo e falas como “eu quero continuar nesse trabalho”, “estou disposto a terminar essa tarefa”.

De acordo com Schunk et al. (2014), o agir dos alunos motivados a aprender se diferencia dos que são desmotivados. Os primeiros se engajam nas tarefas que julgam contribuir para sua aprendizagem, ficam atentos à aula, realizam anotações sobre o professor fala, monitoraram seu nível de compreensão, pedem auxílio quando não entende algum conceito e mantém crenças positivas em relação à sua

própria capacidade de aprender. (ZIMMERMAN, 2000b). Em contrapartida, os estudantes desmotivados para aprender não são capazes de sistematizar seus esforços, logo, podem ser desatentos durante a aula, não fazer anotações enquanto o professor explica o conteúdo, não monitorar seu nível de compreensão, não pedir ajuda e não se sentir capazes de aprender. No conjunto, todas as ações dos alunos motivados promovem a aprendizagem, enquanto no caso dos desmotivados, ela fica comprometida.

A motivação é um processo que não é ensinado, mas consiste num objeto de socialização, por isso, surge o papel do professor de desenvolver práticas para que o aluno se motive, em outras palavras, algumas estratégias de ensino são capazes de orientar e até consolidar a motivação do aluno, enquanto há outras que a prejudicam. (BZUNECK, 2004). Para o autor, além de influenciar os resultados da aprendizagem do aluno, a própria motivação é decorrente de determinados processos de interação social dentro do espaço da sala de aula. É por isso que algumas crenças negativas e equivocadas dos professores, que incluem autoeficácia reduzida, podem prejudicar suas práticas, deixando de promover uma motivação positiva nos alunos.

Destarte, metas são indispensáveis para o processo de motivação, dado que elas fornecem impulso e a direção para as atividades que permitam atingi-las. Apesar de estarem expostas a mudanças, as metas também são importantes para que as pessoas tenham consciência sobre o que procuram alcançar ou evitar. (SCHUNK et al. 2014). Vale salientar que as metas relacionadas às exigências acadêmicas têm características peculiares em comparação com aquelas traçadas em outros contextos sociais, como na vida profissional, nos esportes ou na área afetiva. A sala de aula tem suas especificidades ao conter, por exemplo, exigências em relação à concentração, atenção, ao processamento das informações e ao cumprimento de atividades obrigatórias e que demandam trabalho mental, num ambiente em que há colegas que também estudam. (BZUNECK, 2009).

Entretanto, a motivação não é uma variável única e simples, em outras palavras, não consiste num constructo unifatorial. Autores como Pintrich (2000) e Vansteenkiste e Mouratidis (2016) observaram que alunos não podem ser rotulados como motivados ou desmotivados, ainda que se admitam em graus alunos mais ou menos motivados. Diferentes alunos podem ter o mesmo nível de motivação para determinada tarefa, mas, as razões para esse agir podem ser diversas, uma vez que

muitos fatores estão subjacentes à motivação. Por isso, é necessário considerar a multidimensionalidade, principalmente quando se pretende investigar os efeitos comportamentais da motivação.

Foi demonstrado teoricamente e por pesquisas que, há uma dimensão de motivação de alta qualidade, diferente de uma dimensão de qualidade inferior. Um exemplo disso vem da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008), a qual define uma motivação autônoma e outra, controlada. E também a Teoria de Metas de Realização, a qual atribui como sendo diferentes os efeitos de uma orientação à meta domínio e à meta *performance*-evitação.

Nessa mesma perspectiva de Pintrich (2003), Vansteenkiste e Mouratidis (2016) argumentaram que as pessoas podem agir por uma combinação de motivos, que podem variar em grau, e não apenas por uma única razão. E um exemplo disso vem da distinção clássica entre motivação intrínseca e extrínseca. Um aluno pode ser motivado intrinsecamente por uma disciplina porque ele se identifica com ela, se interessa e sente prazer ao estudá-la. Contudo, isso não impede que ele também se dedique por querer uma nota alta ou agradar o professor, que são motivações extrínsecas. Dessa forma, a intensidade de cada motivação pode ser semelhante, ou variar, com seus efeitos sobre o comportamento.

Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco famílias de constructos sociocognitivos que têm sido foco das pesquisas recentes sobre motivação do aluno. Consiste numa lista de fatores que auxiliam na compreensão da multidimensionalidade da motivação, pois, representa as diferentes maneiras pelas quais os teóricos do constructo têm trabalhado para responderem questões como: Por que certos alunos se engajam intensamente nas atividades de aprendizagem, cooperam, valorizam o aprender, têm bons resultados e progridem na escola, enquanto que outros apenas fazem o básico, o mínimo, procrastinam as tarefas, evitam ou deixam de estudar, atrapalham a aula e até desistem da escola? Para o autor, esses constructos motivacionais, que são muito mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades, estudadas no passado com o objetivo de explicar tipos de motivação, são:

1. *Autoeficácia adaptadora e percepções de competência motivam os alunos.*
2. *Atribuições adaptadoras e crenças de controle motivam os alunos.*
3. *Altos níveis de interesse e de motivação intrínseca motivam os alunos.*
4. *Altos níveis de valorização motivam os alunos.*

5. *Metas motivam e direcionam os alunos.*

A respeito de cada constructo, há modelos teóricos de motivação. Eccles e Wigfield (2002) os dividiram em dois grupos. O primeiro se refere aos *motivos* pelos quais os estudantes se interessam e se mantêm em determinadas tarefas. Formam esse grupo a Teoria da Autodeterminação, a Teoria do Interesse e a Teoria de Metas de Realização. O outro grupo é das teorias que dão ênfase às expectativas dos estudantes, como a Teoria da Autoeficácia, a Teoria das Atribuições Causais e a Teoria Expectativa e Valor.

No presente estudo, não foi objetivo detalhar essas teorias e suas especificidades, elas já foram descritas por Schunk et al. (2014), entre outros. Porém, a autoeficácia é um dos constructos que merece ser destacado aqui, tanto pela sua origem no âmbito da Teoria Social Cognitiva de Bandura, quanto pela sua influência nos processos de autorregulação. Para Bandura (1997, p.3) a autoeficácia consiste de “crenças das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho.” Diversos estudos descritos pelo próprio autor apoiaram a sua proposta, a qual enfatiza que as crenças de autoeficácia para atingir resultados esperados influencia a motivação para o estabelecimento de metas, para o agir, para a aplicação de esforço e persistência diante de dificuldades ou até de fracasso.

Seguindo Bandura, Zimmerman (2000b) ressaltou que as crenças de autoeficácia são capazes de propiciar aos alunos um senso de agência, que motiva suas aprendizagens por meio do emprego de processos de autorregulação, como por exemplo, estabelecer metas e atingi-las, utilizar estratégias, automonitorar-se, autoavaliar-se. O autor ainda menciona alguns estudos que relataram esses resultados, como o de Zimmerman e Martinez-Pons (1990). Em uma investigação clássica com alunos do Ensino Fundamental, os autores constataram a relação positiva entre crenças de autoeficácia e uso de estratégias. Mais recentemente, Paulino, Sá e Silva (2015) realizaram um estudo com 316 alunos adolescentes, e os resultados indicaram que as expectativas de autoeficácia, o valor da tarefa e as metas de realização são bons preditores do uso de estratégias.

Para a avaliação da motivação da amostra deste estudo foi escolhida como referencial a Teoria de Metas de Realização. Zimmerman (2013) sugeriu que investigações futuras adotassem essa teoria para avaliar as orientações motivacionais em relação com autorregulação, pois ela tem sido um dos referenciais

da motivação mais extensamente pesquisado na psicologia educacional nas últimas décadas. (CONLEY, 2012; ZUSHO; EDWARDS, 2011). A seguir, ela será descrita em detalhes.

4.1 A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

Conforme Bzuneck (2009) e Cardoso e Bzuneck (2004), a Teoria de Metas de Realização é moderna, emergiu no início dos anos 80 com autores como Ames, Dweck, Elliot, Nicholls e Maehr, representando uma continuidade à tradicional Teoria da Motivação a Realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson. É classificada como sociocognitivista por considerar tanto elementos do cognitivismo como as influências da natureza em seu desenvolvimento, manutenção e mudança.

Conforme destacou Pintrich (2003), metas motivam e direcionam os alunos, portanto, quando está em pauta a realização de tarefas acadêmicas ou situações que exige um desempenho para o fazer, isso significa as metas de realização. Por elas, os estudantes estabelecem propósitos definidos qualitativamente ou orientações gerais para enfrentá-las. Elas representam um conjunto de pensamentos, concepções, propósitos e crenças que causam efeitos cognitivos, comportamentais e afetivos. (AMES, 1992; URDAN, 1997).

As metas de realização não pertencem à categoria de simples objetivos comportamentais a serem alcançados, como por exemplo, completar uma tarefa em uma manhã ou tirar dez em uma prova, pois esse tipo de meta se refere ao “o *quê*” a pessoa quer atingir. Na Teoria de Metas de Realização o questionamento é no sentido qualitativo, pois, elas dizem respeito à qualidade do envolvimento com determinada tarefa e consistem na percepção do propósito ou razão, um “*por quê?*” de a pessoa se envolver em determinada atividade. Para Elliot e Dweck (1988), se trata de um esquema mental complexo, composto de crenças, percepções, atribuições e reações afetivas, que formam motivos específicos para o envolvimento.

Embora no início dessa teoria, apenas duas metas - domínio e meta *performance* - tenham sido consideradas por autores como Ames (1992), estudos posteriores direcionaram para quatro possíveis metas de realização. Harackiewicz et al. (2002) argumentaram acerca da necessidade de reformulação da teoria uma vez que, a meta *performance* não podia ser tratada como unitária, mas deveria ser desmembrada, consistindo em duas partes: *performance*-aproximação e

performance-evitação. A primeira diz respeito aos estudantes que têm o objetivo de aparecer ser mais competente ou melhor do que seus pares, enquanto a segunda, o propósito é evitar aparecer perante os outros como incompetente ou pior. No Brasil, Santos e Mognon (2016) apresentaram resultados de Análise Fatorial Confirmatória de uma escala destinada a avaliar alunos do ensino superior e que continha itens de meta aprender (domínio) e as duas formas de meta *performance*.

No final do século passado, Elliot (1999) defendeu a necessidade de se aplicar a mesma discriminação entre aproximação e evitação dentro da meta domínio, no que foi acompanhado por outros autores, como Linnenbrink e Pintrich (2001). Sendo assim, foram identificados dois tipos de meta domínio: domínio-aproximação, na qual o aluno tem o objetivo de dominar e ter plena compreensão dos conteúdos e domínio-evitação, que corresponde ao objetivo de evitar uma compreensão errada ou incompleta dos conteúdos.

Diante dessa última reformulação da teoria, foram estabelecidas basicamente quatro metas de realização que, operacionalizadas em escalas, consolidaram-se na fórmula 2x2. Elliot e Murayama (2008), por exemplo, foram autores que desenvolveram uma escala com esse modelo.

Apesar das diferenças entre as metas e de cada uma representar um tipo de motivação em sentido qualitativo, podem-se encontrar várias metas no mesmo aluno, isto é, existe uma perspectiva de metas múltiplas. Meece, Anderman e Anderman (2006) e Senko, Hulleman e Harackiewicz (2011) verificaram que, frequentemente alunos adotam simultaneamente a meta domínio-aproximação e a meta *performance*-aproximação, com vantagens. A meta domínio garante que o aluno tenha melhor engajamento, qualidade nos estudos e ampliação do seu repertório de conhecimentos, enquanto a *performance*-aproximação garante a obtenção de melhores notas. Nesses casos, a qualidade da motivação é mista.

Entre os efeitos das diferentes metas de realização, Pintrich (2000) relatou diversos estudos em que alunos orientados à meta domínio com mais probabilidade também usavam estratégias cognitivas de elaboração e organização e estratégias metacognitivas (por exemplo, PINTRICH, 1999; PINTRICH; DE GROOT, 1990; PINTRICH; GARCIA, 1991). Mais recentemente, Senko e Hulleman (2013) relataram que as pesquisas têm revelado que a orientação à meta domínio-aproximação parece ser particularmente adaptadora. Alunos que a adotam revelam engajamento da melhor qualidade nos estudos, acham os conteúdos mais

interessantes, são mais perseverantes, pedem ajudas oportunas e usam de estratégias eficazes de aprendizagem e de autorregulação. Já a meta *performance*-aproximação, quando medida em termos de *comparação social* (ser melhor que os outros) prediz uso de estratégias de profundidade, bom desempenho nas aulas e notas altas, enquanto que a meta *performance*-evitação estava associada a baixos níveis de engajamento.

Na medida em que foram observados certos resultados em estudos, a literatura identificou duas metas adicionais presentes nos contextos de desempenho escolar que apresentam um acréscimo às tradicionais quatro metas de realização 2x2. Um primeiro tipo de meta foi identificado em estudantes que se interessam em cumprir determinadas exigências visando recompensas, como por exemplo, uma boa nota ou privilégios acadêmicos, mas às vezes em detrimento da aquisição e compreensão dos conteúdos. Trata-se de uma modalidade de meta muito presente no contexto educativo, denominada Meta Extrínseca. Apesar de não ser considerada uma meta de realização, como as demais, em função dos seus componentes, é importante compreender, devido à sua frequência, como ela afeta a motivação e o comportamento dos alunos, ao lado das metas de realização propriamente ditas. (URDAN, 1997).

Segundo esse autor, poucas pesquisas começaram a examinar as orientações de alunos para metas extrínsecas e, além disso, os resultados foram mistos. Entretanto, como se trata de uma meta compatível com motivação extrínseca, diferente das metas *performance*, vale a pena explorá-la ao lado das outras orientações motivacionais. (URDAN, 1997). Supõe-se que mais do que aparecer ser melhor diante dos pares, pela meta *performance*-aproximação, alguns alunos são particularmente motivados em função de notas ou de outras recompensas externas.

Uma segunda meta adicional foi examinada por pesquisadores, ao identificarem alunos que não têm o propósito de aparecer competentes ou melhores que seus pares e nem mesmo se preocupam em evitar demonstrar que são pouco inteligentes; eles querem apenas ser deixados em paz (NICHOLLS; PATASHNIK; NOLEN, 1985). A fim de captar essa orientação, na literatura ela tem sido denominada meta *evitação do trabalho* ou *alienação acadêmica*, que foi operacionalizada em termos de busca de sucesso, desde que com pouco esforço, o que não se envergonham de confessar. (ARCHER, 1994; KING; MCINERNEY,

2014; SEIFERT; O'KEEFE, 2001; TUOMINEN-SOINI; SALMELA-ARO; NIEMIVIRTA, 2010).

Conforme observou Archer (1994), “em alunos alienados, seus interesses e fonte de autoestima estão em áreas diferentes da sala de aula e, desta forma, uma alardeada falta de esforço não os protege de esconder falta de capacidade” (p. 432). Dessa forma, a meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica qualifica um estudante que tem como objetivo executar as tarefas acadêmicas com o mínimo de esforço e empenho possível, preferindo as tarefas mais fáceis, que não demandam muita dedicação e que são concluídas com utilização de estratégias pobres. Devido ao baixo esforço aplicado, os resultados dos estudos pela revisão de Senko e Hulleman (2013) confirmaram que alunos com essa orientação têm um desempenho escolar fraco.

Neste estudo, a variância da qualidade motivacional da amostra será analisada nas metas de realização Domínio-Aproximação, Domínio-Evituação, Evituação do Trabalho e Meta Extrínseca. A escolha se deu a partir das especificidades da tarefa acadêmica na qual os estudantes serão avaliados.

4.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Como já mencionado anteriormente, estudantes autorregulados são metacognitivamente, comportamentalmente e motivacionalmente ativos no seu processo de aprendizagem. Desse modo, para o cumprimento dessa exigência acadêmica, além de terem o conhecimento declarativo, procedimental e condicional de estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias, eles precisam estar motivados, ou seja, deve haver uma orientação, uma qualidade na motivação que os impulse a realiza-la, seja apenas para a finalização ou para aprender novos conhecimentos.

No modelo cíclico da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2013), a primeira fase - a da antevisão - tem como seus componentes o estabelecimento de metas, a elaboração de um planejamento estratégico, crenças, valorização da tarefa, esforço, tomada de decisão, entre outros, o que supõe a motivação. Apesar deste estudo não examinar especificamente elementos da primeira fase do modelo, é necessário avaliar a motivação dos alunos quando se investiga a autorregulação e as estratégias de aprendizagem, pois, a orientação motivacional do aluno para

cumprir determinada tarefa tem influência nas estratégias que ele utilizará na fase do desempenho.

A esse respeito, Pintrich (1989) havia apontado que muitas pesquisas não tinham tratado dos aspectos motivacionais quando se investigavam variáveis cognitivas na aprendizagem. Segundo o autor, as habilidades cognitivas não são aprendidas ou utilizadas separadamente da motivação, mas interagem entre si. As tarefas acadêmicas, que exigem dos estudantes estratégias cognitivas ou metacognitivas, são vigorosamente influenciadas pelas variáveis motivacionais, como autoeficácia, interesse e as metas de realização.

4.3 ENGAJAMENTO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

Engajamento ou envolvimento é um conceito utilizado constantemente pelos estudiosos da motivação e está presente na literatura desde os anos de 1960 para indicar os efeitos da motivação no aluno. De acordo com Reeve et al. (2004), trata-se de um constructo amplo, que diz respeito à intensidade comportamental e a qualidade emocional de uma pessoa que se envolve em uma determinada tarefa. O engajamento reflete o entusiasmo da participação da pessoa e expressa modalidades excelentes de motivação, como a motivação intrínseca, as formas autodeterminadas da motivação extrínseca, orientação para o trabalho e orientação à meta domínio, em outras palavras, engajamento é a energia em ação. (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG. 2008).

Autores como Fredricks et al. (2004), Appleton et al. (2008) e Sinatra, Hedy e Lombardi (2015), consideraram o engajamento como um constructo multidimensional, ou metaconstructo. Diversos estudos sobre a temática na escola levaram à conclusão de que há três tipos de engajamento dos alunos: o comportamental, que consiste no envolvimento nas diferentes atividades típicas da vida escolar; o emocional, que diz respeito às reações afetivas às atividades da escola e o cognitivo, que é todo o investimento pessoal nas tarefas de aprendizagem, com qualidade próxima da motivação intrínseca. Definido em termos cognitivos, o engajamento inclui o estabelecimento de metas, autorregulação e uso de estratégias de aprendizagem, a motivação por fatores intrínsecos, compromisso e orientação pela meta domínio. Segundo Harris (2011), esse seria o engajamento típico para a promoção da aprendizagem.

Recentemente, Maroco et al. (2016) construíram um questionário de engajamento destinado a universitários que considerou esses três aspectos. Os itens de envolvimento cognitivo eram para avaliar uso de algumas estratégias de aprendizagem. Portanto, a avaliação da aprendizagem autorregulada de universitários pressupõe verificar o engajamento cognitivo e adoção de estratégias.

4.4 A PRESENTE PESQUISA

Diante do fato de que alguns autores consideram a autorregulação da aprendizagem um constructo ligado ao contexto, que tem seus processos ativados em relação às características específicas de cada tarefa, (BENBENUTTY, 2011; SCHUNK, 1989; WINNE, 2010) o objetivo geral desse estudo é verificar em que medida estudantes universitários são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa *online* na disciplina de Filosofia.

Especificamente, buscou-se nesta pesquisa (a) levantar os escores médios nas variáveis previstas dos dois constructos selecionados; (b) verificar as correlações entre as variáveis; (c) identificar perfis de autorregulação, com base nos escores em cada estratégia avaliada; (d) examinar as médias de cada variável de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada perfil.

5. MÉTODO

A fim de alcançar os objetivos propostos para este estudo, foi realizada uma pesquisa quantitativa correlacional. Neste capítulo será descrita a amostra, bem como, o instrumento desde a sua construção. Também serão expostos os procedimentos de coleta de dados e o plano de análise.

5.1 PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado com 212 universitários ingressantes dos cursos de Direito (noturno e matutino), Medicina (Integral) e Psicologia (matutino) de uma universidade particular do norte do Paraná. Participaram os estudantes que estavam presentes na sala no momento da aplicação, que representavam 95% do total, que se distribuía por sete turmas. Do total de participantes, 67,6% eram do gênero feminino e 32,4% do gênero masculino e a média de idade foi de 19,2 (Dp =2,8).

No que concerne ao ingresso dos participantes na universidade, cinco turmas iniciaram a graduação no início de 2017, enquanto as outras duas, no segundo semestre do mesmo ano. Houve uma predominância de participantes do curso de Direito, com 133 alunos (62,7%), seguidos de 51 graduandos de Medicina (24,%), e 28 do curso de Psicologia (13,2%).

A predominância de alunos do Direito se deveu ao fato de que, naquela instituição, se abrem quatro turmas desse curso por ano, duas a cada semestre. Assim, o questionário desta pesquisa, que foi aplicado no segundo semestre letivo, atingiu tanto os que haviam ingressado no semestre anterior e haviam feito o TDE há menos de um mês quanto os recém ingressados, que realizaram a tarefa na semana anterior à aplicação. Isso também ocorreu no curso de Medicina, o instrumento foi aplicado em duas turmas, uma que ingressou no início do ano e fez o TDE próximo ao final do semestre, e a outra que havia ingressado no início do segundo semestre e que fez o TDE na mesma semana da aplicação. Já no curso de Psicologia só foi possível aplicar em uma turma, três dias após o cumprimento da tarefa, pois, só abre uma turma por ano e o TDE é específico do segundo semestre. Assim, foi forçoso que a aplicação do presente questionário fosse feita com estudantes que haviam cumprido o TDE em tempos distintos.

5.2 INSTRUMENTO

Para a coleta de dados foi construído um questionário de autorreulato em escala Likert de 5 pontos, que seguiu várias etapas após a apropriação dos conceitos ligados à Teoria da Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (2013) e à Teoria de Metas de Realização. Num primeiro momento, com o objetivo de investigar o conhecimento e uso de estratégias de autorregulação por estudantes da referida universidade, foi realizado um estudo preliminar com sete estudantes, com perguntas abertas aplicadas em entrevistas individualizadas. (NASCIMENTO, 2017).

Verificou-se pela análise de conteúdo das respostas, que, dependendo da disciplina, a maioria dos alunos entrevistados não tem uma organização prévia de compromissos acadêmicos, tendendo a procrastinar a entrega de trabalhos e o estudo para avaliações. Além disso, esse grupo mostrou não conhecer a importância de algumas estratégias, muitas vezes nem as utilizava e oscilava entre comandar ou não sua aprendizagem. Dessa forma, constatou-se que muitos deles não são proativos, são regulados apenas externamente, ou seja, apresentam falhas no seu processo de autorregulação da aprendizagem.

Além das informações colhidas naquelas entrevistas, a revisão da literatura indicou que nos últimos anos, não há indícios da existência de pesquisas que investigassem a autorregulação da aprendizagem e a orientação motivacional de universitários ingressantes diante de uma tarefa específica. Como já reportado, Benbenutty (2011), Schunk (1989) e Winne (2010) têm enfatizado que a autorregulação é um constructo ligado ao contexto, de maneira que seus processos são ativados dependendo das características peculiares de cada tarefa. Portanto, optou-se por elaborar um instrumento que permitisse verificar em que medida os estudantes ingressantes no Ensino Superior estão se autorregulando diante do TDE (Trabalho Discente Efetivo) - uma tarefa de aprendizagem *online* - e qual sua orientação motivacional.

Para esse processo de construção do questionário, alguns já existentes foram inspiradores, mas houve a necessidade de adaptar os itens e de criar outros. Serviram de inspiração para as questões de estratégias as escalas de Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2004) e a de Boruchovitch e Santos (2015). Para os itens

sobre gerenciamento do tempo e procrastinação, os instrumentos já existentes que serviram de inspiração foram os de Klassen et al. (2008), Moon e Illingworth (2005) e Rosário et al (2009) - utilizado por Sampaio et al. (2012). Para a criação de itens sobre motivação foram explorados os questionários de Elliot e Murayama (2008), de Pintrich et al. (1993) e de King e McInerney (2014).

Primeiramente, foram elaboradas 77 questões em escala tipo Likert, divididas por categorias: estratégias cognitivas (elaboração e organização) e metacognitivas; planejamento do tempo; procrastinação; motivação (Metas de Realização e Metas Extrínsecas) e percepção de instrumentalidade da disciplina. Após um exercício de releitura e considerando ser muito elevado o número de questões, optou-se por manter 40, relativas às mesmas categorias mas com um número reduzido de questões para cada.

Com o objetivo de testar a redação das questões e garantir o entendimento dos participantes, foi realizada uma aplicação piloto com sete universitários, escolhidos por conveniência, com as mesmas características da amostra definitiva. A aplicação foi realizada gradativamente durante uma semana, conforme a disponibilidade dos colaboradores. Em todos os momentos a pesquisadora esteve presente, lendo os dez primeiros itens com os estudantes, aguardando suas marcações, tirando dúvidas quando surgiam e anotando possíveis problemas de redação das 40 questões ou do jeito de responder.

Desse estudo piloto surgiu a necessidade de se fazer adequações em alguns itens, inclusive na forma de responder e no acréscimo de um item sobre percepção de instrumentalidade, chegando-se à versão final do instrumento, denominado de “Questionário de Autoconhecimento nos Estudos” (MERETT; BZUNECK, 2017), com um total de 40 itens.

As categorias originais permaneceram as mesmas, com número de itens muito similar entre elas (Anexo B). Sobre estratégias cognitivas de elaboração mantiveram-se cinco itens, sendo exemplo “Fiz um resumo sobre o tema proposto antes de elaborar a análise do TDE”; sobre as estratégias cognitivas de organização foram quatro, como “Fiz esquemas, esboços ou diagramas para entender o conteúdo do TDE” e de estratégias metacognitivas, permaneceram cinco, por exemplo, “No último TDE, procurei identificar quais conceitos ou ideias não entendi bem”. Em relação à estratégia planejamento do tempo foram no total cinco itens, a exemplo, “Não deixei para cumprir o TDE na época próxima do prazo final”, bem

como sobre a variável procrastinação “Deixei para realizar o TDE na semana de entrega”.

Os itens de motivação foram organizados da seguinte forma: Com quatro itens a Meta domínio-aproximação (Meu objetivo foi dominar completamente os conteúdos do último TDE); assim como Evitação do trabalho (Procurei evitar me desgastar tentando compreender o conteúdo do último TDE) e Metas extrínsecas (Fiz o TDE dessa disciplina apenas para complementar a nota da média). A meta Domínio-evitação se manteve com três itens, como por exemplo, “Eu evitei compreender os conteúdos do TDE apenas de modo parcial”. Sobre percepção de instrumentalidade foi criado um item apenas, sendo ele, “Para minha formação profissional, a disciplina de Filosofia é importante, tem valor”. Isso se justifica diante do fato de que para autores como Gogol et al. (2014) e Klassen et al. (2009) é aceitável medir um constructo com apenas um item quando se trata de um constructo restrito, familiar e sem ambiguidades, como é o caso deste.

Em relação à escala Likert, todos os itens foram marcados de 1 a 5. A maneira de responder alterava um pouco, conforme a característica de cada um. A maioria deles era respondida da seguinte forma: nada verdadeiro, pouco verdadeiro, mais ou menos, bastante verdadeiro e totalmente verdadeiro. Já uns poucos pediam resposta na escala de discordo totalmente, discordo em parte, meio discordo, concordo bastante e concordo totalmente. Os itens sobre as metas evitação do trabalho e meta domínio-evitação foram mais específicos, como por exemplo, não evitei mesmo, só um pouco evitei, mais ou menos, evitei bastante e evitei completamente. Tal redação foi adotada pelo fato de que, na aplicação do questionário piloto, os estudantes apontaram dificuldades em respondê-los de outra maneira, que era mais geral.

5.2.1 Evidências de Propriedades Psicométricas dos questionários

Para levantar as propriedades psicométricas do Questionário de Autoconhecimento nos Estudos, as duas escalas que o compõem foram submetidas aos procedimentos de Análise Fatorial Exploratória para identificação da validade de ambos os constructos. Na escala de estratégias de aprendizagem, o primeiro passo consistiu em verificar se a matriz de dados podia ser submetida ao processo de análise fatorial. Pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteve-se o valor de 0,858,

considerado ótimo. Pelo teste de esfericidade de Bartlett, surgiu $\chi^2 = 1214,417$; (N=212); $p = 0,0001$. Diante desses resultados, a matriz de dados foi submetida à fatoração pela análise dos componentes principais com rotação varimax. O resultado da saturação aparece na Tabela 1.

Tabela 1 – Extração das cargas fatoriais dos itens de Estratégias, com rotação Varimax.

ITEM		1	2	3	h2
Q5	Procurei identificar quais ideias e conceitos não entendi bem;	0,50			0,28
Q22	Quando me senti confuso, voltei no material base e tentei descobrir o que não entendi;	0,67			0,51
Q28	Para elaborar o texto, repassava o material disponibilizado que não havia entendido;	0,74			0,57
Q33	Quando tive dificuldade procurei ler os textos e os materiais da disciplina;	0,70			0,54
Q40	Quando sentia dificuldade em compreender o material do TDE, mudava a forma de leitura;	0,52			0,32
Q1	Fiz o TDE gradativamente, durante dias ou semanas, para que ficasse bem feito;		0,67		0,52
Q6	Me mantive atento sobre o que ainda faltava para cumpri-lo a tempo e com qualidade;		0,54		0,54
Q14	Não deixei para cumprir o TDE na época próxima ao final do prazo;		0,74		0,55
Q23	Finalizei o TDE antes do prazo final;		0,55		0,32
Q34	Planejei sobre como fazer para concluir o TDE em tempo;		0,64		0,47
Q10	Fiz esquemas, esboços ou diagramas para entender o conteúdo do TDE;			0,71	0,60
Q13	Relacionei o tema proposto com os conteúdos de outras disciplinas;			0,65	0,48
Q16	Tentei encontrar conceitos e ideias importantes do tema para a realização do TDE;			0,37	0,49
Q19	Relacionei o conteúdo do tema proposto com o que eu já sabia sobre;			0,57	0,53
Q31	Fiz resumos sobre partes do tema proposto antes de elaborar a análise do TDE;			0,52	0,48
Alpha de Cronbach		0,75	0,72	0,65	

Conforme a Tabela 1, os valores de saturação variam de 0,37 a 0,74, com valores próprios acima de 1,0. Os itens se agruparam em três fatores, cujos valores de consistência interna foram bastante satisfatórios pelo Alpha de Cronbach. O fator 1 se refere às estratégias metacognitivas, com cinco itens; o fator 2, às de planejamento do tempo com quatro itens; e o fator 3, às estratégias cognitivas, que consistiam na combinação de elaboração e organização, com um total de cinco itens. Os três fatores explicam 47,4% da variância.

Cabe mencionar que dos 19 itens que compunham a escala original de estratégias, quatro foram eliminados por carregarem de maneira incoerente no fator. São eles: o item 4 (Para fazer o TDE utilizei informações de diferentes fontes como, textos da disciplina de Filosofia, livros, artigos e discussões realizadas em sala), o 24 (para entender melhor o conteúdo do TDE, selecionei as ideias principais do material disponibilizado), o 26 (para cumprir o último TDE, pensei em exemplos práticos para melhorar meu entendimento dos conteúdos) e o 32 (para organizar meus pensamentos para o TDE, juntei os materiais necessários para realiza-lo).

Tabela 2 – Extração das cargas fatoriais dos itens de Orientação Motivacional com rotação Varimax.

ITEM		1	2	h2
Q8	Me empenhei por compreender os conteúdos do TDE modo mais perfeito possível;	0,76		0,60
Q15	Compreender os conteúdos do TDE foi importante para o meu aprendizado em Filosofia;	0,69		0,49
Q30	Meu objetivo foi dominar completamente os conteúdos do TDE;	0,77		0,63
Q39	Meu objetivo foi aprender o máximo que pudesse nesse TDE;	0,77		0,63
Q3	Fiz TDE para ser aprovado na disciplina;		0,66	0,45
Q17	Fiz o TDE para ter reconhecimento do prof.;		0,70	0,53
Q25	Cumpri o TDE apenas para me sentir bem comigo mesmo;		0,61	0,38
Q29	Fiz o TDE apenas para complementar a nota na média;		0,50	0,49
Alpha de Cronbach		0,84%	0,53%	

Para os itens da escala de motivação, o KMO teve o valor de 0,848 e no teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2 = 819,606$, (N=212); $p=0,0001$. Esses valores possibilitaram os procedimentos de fatoração e foram submetidos à Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, conforme mostra a Tabela 2.

Na referente tabela aparecem os resultados da análise da escala de Orientação Motivacional. O fator 1 corresponde à meta de realização Domínio-aproximação, com quatro itens; o fator 2, pertinente à Meta Extrínseca ficou com quatro itens. Três itens de Meta Domínio Evitação carregaram formando um fator 3, porém, dado o baixo índice de consistência interna pelo Alpha de Cronbach ($\alpha = 0,49$) eles foram eliminados. Os dois fatores que permaneceram explicam 50,1% da variância.

Foram excluídos quatro itens que pertenciam à categoria de meta Evitação do Trabalho, pois carregaram de forma negativa no fator 1 e tiveram o valor de *alpha* muito baixo. Outros cinco itens foram eliminados por não carregarem coerentemente em um ou outro fator. Portanto, do total de 15 itens originais que compõem a escala das variáveis motivacionais, oito permaneceram distribuídos nos fatores 1 e 2.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Todos os procedimentos de coleta de dados foram pautados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, portanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual de Londrina –UEL- CEP. A coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do projeto pelo parecer nº2176.217.

Por motivo de conveniência, a pesquisadora optou por realizar a investigação na universidade particular na qual atuava. Num primeiro momento, foi feito contato pessoalmente com a diretora da universidade, que prontamente dispôs o espaço, as turmas necessárias e o contato com coordenadores dos cursos participantes e assinou a Declaração de Autorização de Instituição Coparticipante. (Anexo C).

Em seguida, foi feito contato pessoalmente com os coordenadores dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia. Todos autorizaram a aplicação do instrumento nas salas de aula mediante à autorização do professor e ao consentimento dos alunos. Dessa forma, foi feito contato com os três professores responsáveis pela disciplina

de Filosofia que autorizaram a coleta de dados nas turmas que lecionam essa disciplina.

A duração média de cada aplicação foi de 25 minutos na presença da pesquisadora. Em todas as turmas os estudantes foram informados sobre os objetivos gerais da pesquisa e acerca da participação autônoma e voluntária de cada um. Foi enfatizado que esses procedimentos não acarretariam em nenhum prejuízo acadêmico, e que deveriam responder da maneira mais verdadeira possível. E antes da aplicação, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A primeira questão do instrumento foi lida em voz alta pela pesquisadora nas sete turmas, a exemplo, alertando que ela estaria disponível para possíveis dúvidas no decorrer desse processo. Não houve nenhuma recusa, e a grande maioria se mostrou bem disposta a colaborar. Notou-se que em duas turmas do mesmo curso, uma minoria de estudantes teve dificuldade em compreender a relevância da sua participação e de suas respostas verdadeiras, precisando de algumas intervenções e maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Mas no geral, todos colaboraram conforme o esperado.

O procedimento de aplicação do questionário de autorrelato foi o mesmo nas sete turmas, porém, a distância entre a realização do TDE e a aplicação foi diferente, variando conforme a disponibilidade do professor e dos alunos. Em uma turma, a aplicação ocorreu dois dias após a finalização do TDE, em outra um mês depois, pois, teve o período de férias e não foi possível aplicar antes. Nas outras cinco turmas a média foi de cinco a sete dias após a conclusão da tarefa.

Sobre isso, Richardson (2017) afirma que, autorrelatos sobre tarefas que os estudantes cumpriram há pouco tempo têm maior poder informativo, uma vez que, eles se fundamentam em representações da memória recente, ao contrário de questionários que solicitam informações sobre como agem em seus estudos de um modo geral. Nesse último caso, as respostas provavelmente sofrem inferências baseadas em teorias pessoais ao invés de relatarem realmente foi feito por eles. Essa limitação será explanada mais adiante.

5.3.1 O TDE- Trabalho Discente Efetivo

A escolha pela disciplina de Filosofia se deu mediante ao fato de que ela é comum aos três cursos de graduação já mencionados da universidade escolhida, o que possibilitou uma amostra maior e mais heterogênea. Já o TDE, foi pela experiência profissional já relatada, que inclui algumas queixas dos alunos em relação a essa tarefa e o pelo que a literatura indica sobre a avaliação da autorregulação em situações específicas.

O TDE é uma atividade avaliativa complementar a ser executada extraclasse, sob o planejamento e supervisão do docente de cada disciplina. Ela compõe a carga horária dos cursos ofertados pela universidade participante e é obrigatoriamente relacionado à ementa, conteúdos e competências indicadas no Projeto Pedagógico do Curso para cada disciplina. O valor do TDE não ultrapassa 20% da nota total da disciplina.

Antes da aplicação do questionário, foi necessário descobrir qual era o modelo de TDE que os professores passavam às turmas, pois, trata-se da avaliação da autorregulação em uma tarefa singular. Apesar da distinção dos cursos e professores, o modelo deveria ser parecido, ou seja, não poderia ser um TDE de questões objetivas, outro dissertativo e outro seminário, por exemplo, pois, isso impediria a avaliação conforme a teoria e o método proposto. Ocorreu que os professores têm uma forma de avaliar muito parecida e relataram que é devido as especificidades da própria disciplina. Todas as turmas avaliadas, para cumprir o TDE tiveram que elaborar texto de análise crítica de um material disponibilizado pelo professor.

Benbenutty (2011), após realizar uma revisão de estudos sobre autorregulação, acrescentou que há uma tendência entre os pesquisadores atuais sobre a temática em utilizar métodos microanalíticos ao invés dos macroanalíticos. Segundo o autor, os macroanalíticos não consideram circunstâncias específicas e elementos cognitivos que afetam os estudantes. Ao contrário dos microanalíticos, cuja avaliação tem como foco processos motivacionais e autorreguladores dos alunos, e a utilização que eles fazem de estratégias específicas de aprendizagem em determinados contextos.

5.4 PLANO DE ANÁLISE

Diante dos objetivos do estudo, as análises realizadas foram: (a) Análise fatorial exploratória, para levantar as propriedades psicométricas das duas escalas: (1) de autorregulação pelo uso de estratégias e (2) de orientação motivacional; (b) Levantamento das médias grupais em cada escala e subescala; (c) Formação dos perfis de autorregulação, com base nos escores em cada estratégia avaliada; (d) Análise das médias de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada perfil.

A formação de perfis de autorregulação segue a abordagem centrada na pessoa, sugerida por autores como Barnard-Brak, Lan e Paton (2010), Ketonen et al. (2016), Schwinger, Steinmayr e Spinath (2012) e Vansteenkiste e Mouratidis (2016). Com esse método, os participantes serão agrupados com base na combinação de diversas variáveis e em graus diversos. Assim, será possível descobrir com particular precisão e refinamento a variedade de alunos, dentro da grande amostra, em termos de autorregulação e, além disso, descobrir como tais combinações estariam associadas a determinados tipos motivacionais. Por exemplo, alunos de um perfil caracterizado como altamente autorregulado se mostraria com certo nível de orientação à meta domínio, o que seria comparado com um perfil de baixa autorregulação e assim por diante. Desta forma, teríamos um mapa dos participantes em termos de sua autorregulação, bem como poderá ser identificada a relação entre motivação qualitativa e perfis diversos de autorregulação.

O método de análise por perfis se difere daqueles em que são comparadas médias entre variáveis, chamados de análise dimensional e que foi usado, por exemplo, por Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), também num estudo com universitários. Por esse método formam-se grupos homogêneos de pessoas em que se consideram tanto o nível real de cada variável como o nível de uma variável relativamente a outra. Em outras palavras, o foco dessa abordagem, ao invés de ser as variáveis, é sobre os indivíduos (*person-centered*), visto que, as pessoas se caracterizam normalmente por uma mistura de escores em cada subescala e em graus diferentes. Uma pessoa pode revelar o uso de diversas estratégias em graus diversos, simultaneamente. (PINTRICH, 2003; VANSTEENKISTE; MOURATIDIS, 2016). Portanto, a escolha pela abordagem centrada na pessoa se justifica diante da possibilidade de identificação de grupos homogêneos de pessoas que, por sua vez, compartilham determinadas características mescladas de autorregulação.

6 RESULTADOS

Considerando os objetivos deste estudo, os resultados serão apresentados da seguinte maneira: (a) análise estatística descritiva das médias das variáveis; (b) Análise de correlação aplicada entre as variáveis; (c) formação dos perfis de autorregulação, com base nos escores em cada estratégia avaliada; (d) exame das médias de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada perfil.

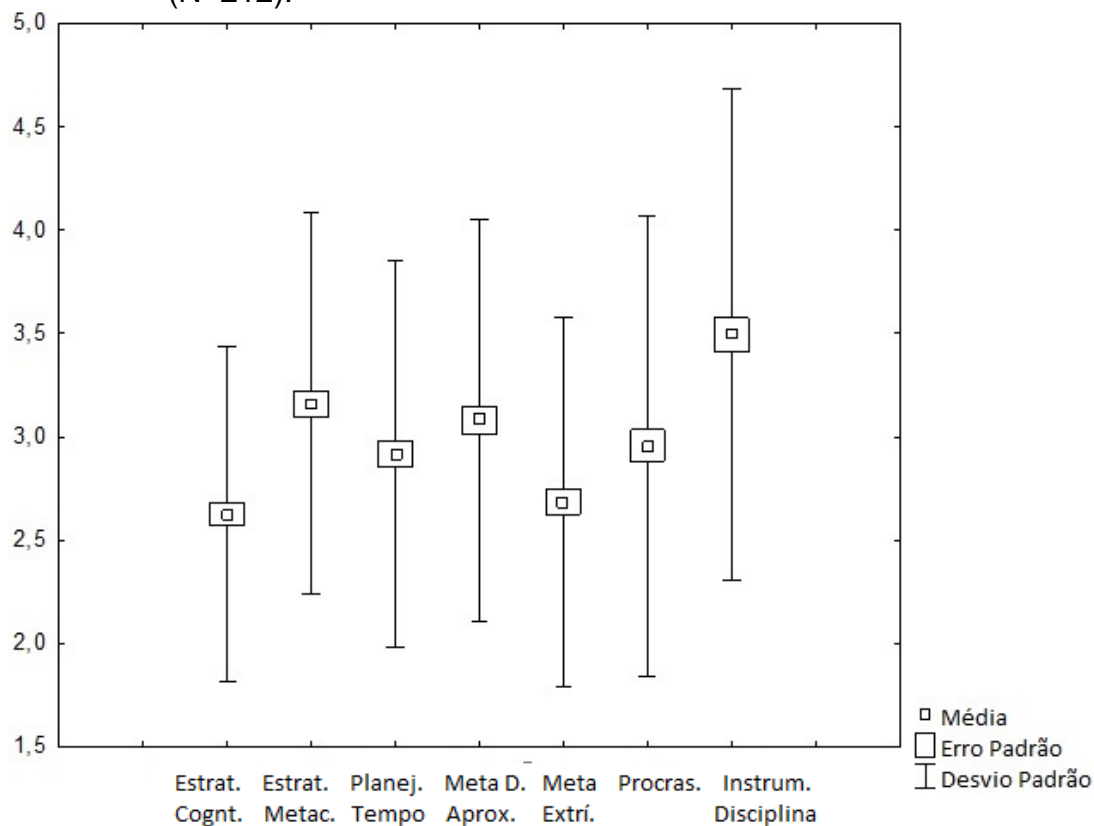
Pelo teste Kolmogorov-Smirnov para a presente amostra, os escores no conjunto das estratégias cognitivas, metacognitivas, planejamento de tempo e nas duas variáveis motivacionais (Meta Domínio-Aproximação e Metas Extrínsecas) tiveram uma distribuição normal. Na Tabela 3, encontram-se as médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das sete variáveis previstas. Em relação às estratégias, a média mais alta foi na variável estratégia metacognitiva (M=3,16) e mais baixa para estratégia cognitiva (M=2,62). Sobre a orientação motivacional, a média foi mais alta na meta Domínio-Aproximação (M=3,08). A variável procrastinação teve a média de M=2,68 e a percepção de instrumentalidade da disciplina M=3,49.

Tabela 3 – Médias, desvios padrão, assimetrias e curtoses das variáveis (N=212)

Variável	Média	D. P.	Assimetria	Curtose
Est. Cognitiva	2,62	0,81	0,31	-0,07
Est. Metacognitiva	3,16	0,92	-0,21	-0,52
Planej. do Tempo	2,91	0,93	0,16	-0,56
Meta Dom.Aproxim.	3,08	0,97	-0,03	-0,90
Meta Extrínseca	2,68	0,89	0,24	-0,47
Procrastinação	2,95	1,11	-0,07	-0,94
Valor da Disciplina	3,49	1,19	-0,42	-0,76

A seguir, a Figura 4 contém a representação por caixas, com média, erro padrão e desvio padrão dos valores por variável.

Figura 4 – gráfico de caixas com a Média, erro padrão e desvio padrão por variável (N=212).



As análises de correlação de *Pearson* aplicadas entre as variáveis do estudo indicaram alguns resultados significativos, como se pode observar na Tabela 4. Estratégias cognitivas relacionaram-se moderadamente com as estratégias metacognitivas ($r=0,51$), e com a meta domínio-aproximação ($r=0,54$). As estratégias metacognitivas também se correlacionaram moderadamente com a meta domínio-aproximação ($r=0,64$). Também houve uma correlação moderada com a meta domínio-aproximação e valor de instrumentalidade da disciplina ($r=0,50$). As estratégias de planejamento de tempo apresentaram alta correlação negativa com a procrastinação ($r= -0,74$). Observe-se que foram negativas todas as correlações com a medida de procrastinação, com exceção da meta extrínseca, que foi positiva, porém fraca.

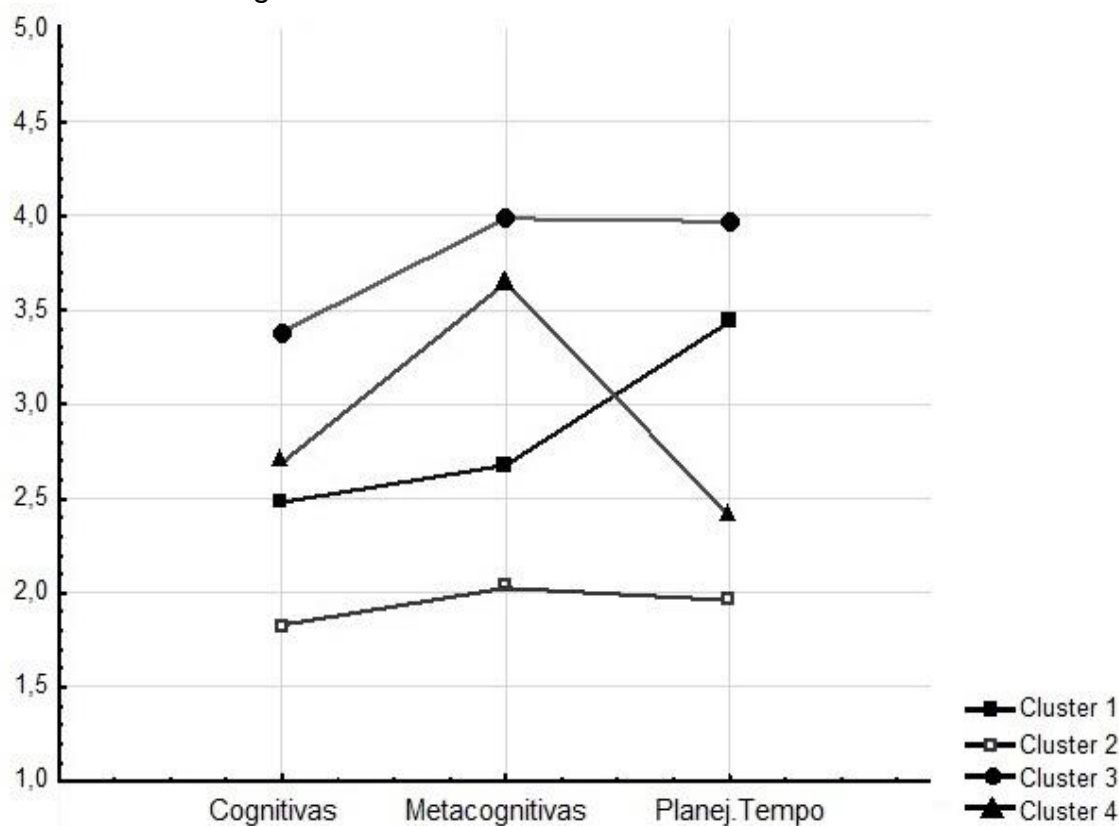
Tabela 4 – Coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis do estudo (N=212)

Variáveis	Est. Cognit.	Est. Metac.	Planej. Tempo	M. Dom. Aproxim.	M. Extríns.	Procrast.	Valor Discipl.
Estr. Cognit.	-	0,51 p=0,01	0,34 p=0,01	0,54 p=0,01	-0,09 p=0,14	-0,24 p=0,01	0,40 p=0,01
Estr. Metac.		-	0,40 p=0,01	0,64 p=0,01	-0,13 p=0,04	-0,33 p=0,01	0,35 p=0,01
Planej. Temp			-	0,40 p=0,01	-0,10 p=0,11	-0,74 p=0,01	0,13 p=0,04
M. Dom.aprox				-	-0,21 p=0,02	-0,36 p=0,01	0,50 p=0,01
Meta Extríns.					-	0,21 p=0,02	-0,12 p=0,06
Procrastin.						-	-0,07 p=0,26
Valor Discipl.							-

6.1 PERFIS DE AUTORREGULAÇÃO

Foi objetivo do estudo levantar perfis de autorregulação dos alunos com base nos escores das variáveis das três estratégias. Para montar esses perfis (*clusters*) foi utilizado o método *K-means*, pelo qual se agrupam estudantes com as mesmas características em relação à utilização das estratégias cognitivas, metacognitivas e de planejamento do tempo. Esse método elege o *cluster* mais representativo como organizador para que sejam formados outros grupos. Assim, surgiram aqui quatro grupos heterogêneos em termos de autorregulação da aprendizagem. As combinações dentro de cada grupo representam um padrão único que o distingue dos outros, como, por exemplo, um *cluster* com baixos escores nas três estratégias e outro com baixos escores em estratégias cognitivas e altos em planejamento de tempo. Na Figura 5 estão representados os quatro *clusters* ou perfis de autorregulação identificados na amostra deste estudo.

Figura 5 – Representação dos *clusters* em função dos escores nas três medidas das estratégias.



Para compreender como se diferenciam os quatro *clusters*, as médias das estratégias para cada um são representadas na Tabela 5, na qual se pode observar que, o perfil 1 foi composto por 47 estudantes que obtiveram pontuações mescladas, sendo alta em estratégia de planejamento do tempo ($M=3,43$) e média em estratégias cognitivas ($M=2,48$) e em metacognitivas ($M=2,67$). O perfil 2 foi constituído por 46 estudantes, e as pontuações foram baixas nos três tipos de estratégias, sendo $M=1,83$ para as cognitivas, $M=2,02$ para as metacognitivas e $M=1,96$ para as de planejamento do tempo. Já o perfil 3, com $n=51$, caracterizou-se por altas pontuações nas três estratégias, ou seja, nas cognitivas ($M=3,38$), metacognitivas ($M=3,98$) e em planejamento do tempo ($M=3,96$). O *cluster* 4 apareceu com a maior quantidade de estudantes ($n=68$), ficou próximo do ponto médio em relação às estratégias cognitivas ($M=2,69$) e planejamento do tempo ($M=2,40$), e com pontuação mais alta nas estratégias metacognitivas ($M=3,64$).

Tabela 5 – Escores médios nas variáveis para cada *cluster* de autorregulação.

Variável	Cluster 1 (N=47)		Cluster 2 (N=46)		Cluster 3 (N=51)		Cluster 4 (N=68)	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Est. Cognitiva	2,48	0,57	1,83	0,47	3,38	0,75	2,69	0,61
Est. Metacognitiva	2,67	0,48	2,02	0,57	3,98	0,54	3,64	0,51
Planej. Tempo	3,43	0,44	1,96	0,46	3,96	0,60	2,40	0,52

Como se pode ver na Figura 5, os *clusters* 2 e 3 foram os que mais se diferenciaram entre si. Os alunos do *cluster* 3 podem ser nomeados de altamente regulados ou mais proativos, enquanto os alunos do *cluster* 2 são de baixa regulação, maus planejadores de tempo ou mais reativos. Os demais *clusters* (1 e 4) revelaram uma composição mesclada, intermediária entre o 3 e o 2.

O último objetivo do estudo foi o de examinar a relação entre as orientações à metas motivacionais com os diversos *clusters a partir das estratégias*. A questão central era identificar a variância de cada meta motivacional em função deles.

Os resultados podem ser visualizados na Tabela 6:

Tabela 6 – Análise de Variância entre a Meta Domínio-Aproximação e os *clusters*.

	Cluster 1 (N=47)		Cluster 2 (N=46)		Cluster 3 (N=51)		Cluster 4 (N=68)		gl	F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Meta Dom. Aprox.	2,69	0,77	2,28	0,75	3,96	0,65	3,21	0,83	3	43,87	0,001
Meta Extr.	2,66	0,89	2,89	0,91	2,52	0,86	2,67	0,88	3	1,40	0,24

Conforme a Tabela 6, a média maior foi M=3,96 para o *cluster* 3 e a menor M=2,28 para o *cluster* 2. As médias do *cluster* 1 e 4 foram maiores do que a do 2, mas inferiores à do *cluster* 3.

Na sequência, foi realizado o teste HSD de Tukey, com a finalidade de verificar se as diferenças entre as médias de motivação nos 4 *clusters* foram significativas. Constatou-se que a variância das médias da Meta Domínio-Aproximação em relação aos quatro *clusters* foi significativa, (p= 0,05 entre os

clusters 1 e 2 e $p= 0,001$ entre todas as demais). Para as Metas Extrínseca a variância não foi significativa. Vale destacar que a média obtida pelo *cluster* 3, dos alunos altamente regulados, foi estatisticamente superior à de todos os demais grupos ($p=0,001$).

7. DISCUSSÃO

Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior contidos no tópico de Revisão de Literatura, da mesma maneira que outros, são relevantes fontes para a verificação e compreensão de como esse constructo está presente no contexto universitário, podendo ser o ponto de partida para práticas pedagógicas futuras que auxiliem os alunos a serem proativos nas suas aprendizagens. Conforme a literatura indica (BENBENUTTY, 2011; SCHUNK, 1989; WINNE, 2010) os processos da autorregulação da aprendizagem são ativados conforme as circunstâncias do contexto acadêmico. Um aluno, ao cursar diversas disciplinas, por exemplo, pode ser motivado para uma delas e assim ser capaz de estabelecer metas, usar estratégias e se avaliar, enquanto que para outra, ele pode apenas fazer o mínimo para obter aprovação.

Diante das variadas e desafiadoras exigências do contexto universitário, em especial as relacionadas às aprendizagens (ALMEIDA; 2007; PIRES et al. 2000), os ingressantes são o grupo de maior preocupação de alguns autores da temática. (SOARES et al. 2009; TAVARES et al. 2008; VASCONSELOS et al. 2005). Portanto, considera-se a relevância desta pesquisa ao investigar em que medida uma amostra de alunos são autorregulados em uma tarefa específica de uma disciplina. Para se chegar a esse objetivo foram realizadas algumas análises. Todas tiveram como ponto de partida os objetivos específicos. O presente capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos, articulando-os ao referencial teórico base e à resultados encontrados em outras pesquisas. Como critério para sua organização, eles serão discutidos conforme a ordem explícita no tópico anterior.

Com vistas a atender o primeiro objetivo, foram realizadas as análises estatísticas descritivas. Os resultados revelam que, na realização do TDE de Filosofia os estudantes (N=212) pontuaram mais nas estratégias metacognitivas, sendo intermediários no planejamento do tempo e próximo ao ponto médio no uso de estratégias cognitivas. Sobre a orientação motivacional, a média foi mais alta para a meta Domínio-Aproximação e próximo ao ponto médio para a Meta Extrínseca. Para a variável procrastinação a análise revelou uma pontuação próxima ao ponto médio e um alto escore para a percepção de instrumentalidade da disciplina.

Posteriormente, foi realizada a análise de correlação de *Pearson* aplicada entre as variáveis. Dessa análise, alguns resultados significativos necessitam ser destacados. As estratégias cognitivas se relacionaram moderadamente com as metacognitivas, mas num baixo grau com as de planejamento de tempo. A meta domínio-aproximação se relacionou moderadamente com as estratégias cognitivas e metacognitiva e com grau mais baixo com planejamento de tempo. Também houve correlação moderada entre a percepção do valor de instrumentalidade da disciplina de Filosofia com a Meta Domínio-Aproximação. Foram negativas todas as correlações com a medida de procrastinação, com exceção da Meta Extrínseca, que foi positiva, porém fraca. As estratégias de planejamento de tempo apresentaram uma alta correlação negativa com a procrastinação.

Apesar de não se tratar aqui de relações de causalidade, mas sim de correlação entre variáveis, elas são relevantes, e corroboram com estudos que obtiveram resultados semelhantes. Como por exemplo, Sampaio et al. (2012) descobriram um resultado similar ao do presente estudo, uma correlação negativa significativa moderada entre autorregulação da aprendizagem e procrastinação com estudantes de diferentes universidades brasileiras. Sobre isso, Sampaio e Bariani (2011), ao constatarem que 82% dos universitários que compuseram a amostra do seu estudo procrastinavam uma vez por semana, indicaram a necessidade de verificar a ausência de gerenciamento adequado do tempo.

Na sequência, teve-se como objetivo formar perfis de autorregulação, com base nos escores em cada estratégia avaliada. Com a abordagem centrada na pessoa, os *clusters* foram formados pelo método *K-means*, o qual reuniu estudantes com características semelhantes em relação às estratégias de aprendizagem para a realização do TDE. As análises revelaram quatro *clusters* heterogêneos, no entanto, a ênfase será dada para dois deles, o *cluster 2* e o 3. Ao observar os escores desses dois *clusters*, foi possível verificar que cada um manteve uma regularidade nas médias das três estratégias (cognitivas, metacognitivas e planejamento do tempo), no entanto, opostas. O *cluster 3* (n=51) se destacou positivamente, tendo as maiores médias entre os 4 grupos nas três estratégias, por isso, esses estudantes foram denominados de “altamente regulados”. Com o *cluster 2* ocorreu o contrário, foram nomeados de “baixa regulação” por terem os mais baixos escores de todos os grupos nas mesmas variáveis.

O *cluster* 1 (n=47) e o 4 (n=68) foram considerados intermediários, pois, suas médias foram mescladas. O *cluster* 1 teve o escore mais alto nas estratégias de planejamento de tempo, porém, médios nas cognitivas e metacognitivas. Já o *cluster* 4, pontuou mais nas estratégias metacognitivas e obteve escores próximos ao ponto médio nas estratégias cognitivas e planejamento de tempo. Diante desses dados, pode-se afirmar que os estudantes desses *clusters* possuem falhas no processo de autorregulação ao realizarem o TDE de Filosofia. Apesar de serem regulados em algumas variáveis, as falhas no processo de autorregulação foram constatadas, como a procrastinação. (KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008; SAMPAIO, POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

Verifica-se que os alunos desta amostra que compuseram o *cluster* 3 têm a tendência em utilizar estratégias cognitivas de elaboração e organização, metacognitivas de monitoramento e autoavaliação e também de gerenciar o tempo para terminar o TDE com qualidade, ou seja, são capazes de se planejar e executar a tarefa conforme suas especificidades. Já os estudantes do *cluster* 2, ao realizarem essa tarefa, utilizam pouco ou nada de estratégias cognitivas e metacognitivas e de gerenciamento do tempo.

Para atender ao último objetivo deste estudo, foram examinadas as médias de motivação em relação às médias agregadas de autorregulação de cada *cluster*, identificando a variância de cada meta motivacional em função deles. Na Análise Fatorial Exploratória foram obtidas duas metas de realização, a Domínio-Aproximação e Meta Extrínseca. Contudo, na análise de variância constatou-se diferença significativa apenas para meta Domínio-Aproximação nos quatro *clusters* ($p=0,001$).

Os estudantes altamente regulados (*cluster* 3) obtiveram o escore mais alto de todos os grupos para essa orientação motivacional ($M=3,96$). Segundo Pintrich (2000) estudantes orientados pela meta Domínio-Aproximação têm um engajamento de melhor qualidade nos estudos, querem aprender, acham os conteúdos mais interessantes, são mais persistentes e usam de estratégias eficazes de aprendizagem e de autorregulação. A associação entre estratégias de aprendizagem e boa qualidade motivacional descoberta na amostra do presente estudo, também foi constatado nas nas investigações de Pintrich e De Groot (1990) e Pintrich e Garcia, (1991).

Já os estudantes do *cluster 2*, de baixa regulação, tiveram o escore mais baixo em relação aos outros na meta Domínio-Aproximação. Assim, é possível inferir que eles possuem baixa qualidade na motivação para a realização do TDE de Filosofia, e não são motivados pelas mesmas razões que os alunos altamente regulados (*cluster 3*). O *cluster 1* e o *4* que obtiveram médias mescladas para as estratégias, tiveram médias intermediárias para a orientação à Meta Domínio-Aproximação, ficando entre as do *cluster 2* e do *3*.

As conclusões referentes às particularidades de cada um desses perfis vão ao encontro ao que propõe a teoria da Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (1989, 2013). Como já foi reportado, para o mesmo autor existem dois tipos de alunos, os proativos e os reativos. Os alunos do *cluster 3*, para realizarem o TDE de Filosofia possuem diversas habilidades de alunos proativos, como por exemplo, apresentam crenças e qualidades motivacionais orientadas pela Meta Domínio-Aproximação (vontade de aprender, interesse pessoal), usam estratégias cognitivas de organização e elaboração (resumos, diagramas, paráfrase, preparação do material) e metacognitivas de rastreamento do próprio desempenho. Em outras palavras, são estudantes capazes de executar os processos que compõem o constructo da aprendizagem autorregulada, neste estudo em especial, processos da fase de desempenho.

Em relação ao *cluster 2*, os baixos escores na utilização de estratégias de autorregulação e a fraca orientação motivacional pela Meta Domínio-Aprender, permitem considerá-los reativos para a realização desta tarefa. Segundo Zimmerman (2013) esse tipo de aluno tem uma visão superficial da tarefa, por isso, seu envolvimento é menos produtivo, sendo caracterizado pela ausência de uma orientação motivacional que o permita se engajar, ter interesse pessoal, usar estratégias e se autoavaliar durante o processo.

Ainda segundo Zimmerman (2013), as ações conscientes e de gerenciamento dos próprios atos são próprias de alunos proativos e trazem bons resultados no seu desempenho. Este estudo não se propôs a observar o desdobramento da tarefa em que os alunos foram avaliados, porém, estudos recentes internacionais que obtiveram resultados similares em relação às especificidades de *clusters* trouxeram resultados sobre isso. A pesquisa alemã feita por Dörrenbächer e Perels (2016) evidenciou quatro perfis de alunos estatisticamente diferentes em relação ao uso de estratégias de autorregulação. Dois grupos opostos foram identificados, assim como

no presente estudo, um era de alunos que revelavam baixos escores em autorregulação da aprendizagem juntamente com motivação em nível moderado e o outro de alta autorregulação. As autoras constataam que aqueles com níveis mais altos de autorregulação tiveram melhor desempenho.

O estudo finlandês de Ketonen et al. (2016) também identificou dois perfis opostos entre quatro elencados com universitários, sendo eles “engajados e motivados” e “desengajados com vários problemas, dentre eles desmotivação e ausência de regulação”. Entre as características do primeiro grupo estava as habilidades de autorregulação, interesse pela área de estudo, opostas ao do segundo. Os autores também verificaram as notas dos estudantes de cada perfil. O grupo de alunos engajados foi o que tirou as melhores notas e cumpriu maior número de créditos das disciplinas e as notas mais baixas foi para o grupo dos desengajados e para outro denominado “indeciso”. Diante dos dados, Ketonen et al. (2016) concluem existir uma associação de bons resultados nas aprendizagens com a autorregulação.

De um modo geral, os resultados desta investigação evidenciam que a motivação de melhor qualidade está associada ao uso de boas estratégias, assim como o não uso das estratégias de autorregulação estão relacionadas à baixa motivação para aprender. Isso permite a indicação de implicações educacionais que o este estudo apresenta para o Ensino Superior, que serão expostas mais adiante.

7.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E POSSIBILIDADES FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo não está isento de limitações. Quanto ao método, foi usado o de autorrelato retrospectivo, que consistiu em um questionário aplicado após os participantes terem feito a tarefa em questão, o TDE. A distância entre a realização do TDE e a aplicação do instrumento variou em cada turma. Assim, uma turma, por exemplo, respondeu ao questionário dois dias após o TDE, enquanto outra, cerca de 30 dias após. Esse fato pode ter ocasionado, ao menos em parte, o que Veenman (2011) e outros autores apontaram sobre a limitação do autorrelato retrospectivo: a distância entre o uso real de estratégias e a sua mensuração em forma de resposta a um questionário podem causar distorções na memória e até reconstruções pouco confiáveis. Pintrich (2004) reconheceu o papel positivo desse método nas pesquisas sobre autorregulação. Contudo, o autor considera que ele

pode não conseguir obter os eventos reais nos processos dinâmicos da autorregulação, ou seja, pode não captar o que de fato os estudantes fizeram em cada situação abordada no instrumento. Logo, o autorrelato acaba medindo mais a aptidão ou a tendência que os participantes revelam para usar estratégias de autorregulação.

Outra limitação a ser mencionada se refere à ausência de equilíbrio numérico da amostra entre os diferentes cursos. Foi predominante a participação de graduandos de Direito. Das sete turmas, quatro foram do referido curso, duas de Medicina e uma de Psicologia, pois, eram as turmas de ingressantes existentes na instituição naquele período. Por isso, para pesquisas futuras, sugere-se a necessidade de investigações que abranjam análises em relação aos cursos, para que as implicações educacionais possam ser mais pontuais.

7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Entre os ingressantes do Ensino Superior não é raro encontrar universitários que ao se depararem com as novas exigências desse contexto se dão conta de que não sabem “como” estudar. Ao chegarem à universidade vivenciam um processo de adaptação e integração, e ao se depararem com as novas demandas podem perceber a ausência do conhecimento declarativo, procedimental e condicional de estratégias de aprendizagem, necessárias para o cumprimento das tarefas de aprendizagem. Essas falhas que ganham visibilidade somente na universidade podem ser resultados de uma Educação Básica que não forneceu os subsídios necessários para que o estudante se engaje numa aprendizagem autorregulada.

Diante desses fatos, a preocupação educacional do presente estudo estava ligada à identificação de grupos de ingressantes conforme a qualidade de seu engajamento no TDE de Filosofia. Identificaram-se quatro grupos, todos diferentes entre si. Um grupo composto de universitários com alta regulação, outro de baixa e dois intermediários, com falhas em estratégias específicas. Diante da heterogeneidade dos *clusters* é importante destacar a necessidade de repensar a ação docente, uma vez que, numa mesma sala de aula, o professor dessa disciplina tem que ensinar para diferentes tipos de alunos, desde os autorregulados e motivados até os que não são e nem tem uma motivação de qualidade.

Isso não significa que aqueles que não conhecem e nem dominam determinada estratégia não possam aprendê-la. Dörrenbächer e Perels (2016),

Polydoro et al. (2015) e Rosário et al. (2010), entre outros autores, ao realizarem estudos de intervenção com universitários constataram que as estratégias cognitivas e metacognitivas são habilidades aprendidas que podem ser modificadas e melhoradas desde que sejam dadas as condições necessárias aos estudantes. Sobre isso, Marini e Boruchovitch (2014) defenderam como primordial o ensino de estratégias de aprendizagem pelo professor para que o aluno possa ter êxito nas suas aprendizagens, obtendo um bom desempenho acadêmico.

Outro ponto apontado pela literatura é em relação ao professor, à maneira com que ele pode conduzir sua ação docente para contribuir com a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos de maneira geral. Moos e Ringdal (2012) descobriram que professores universitários tendem a focar-se mais nos conteúdos que ensinam, dando pouca importância à autorregulação da aprendizagem de seus alunos. Os autores também ponderam que as crenças desses profissionais sobre o curso e os conteúdos influenciam no seu planejamento e na sua atuação. Diante disso, sugerem que sejam realizados programas de formação de professores e treinamentos, fundamentados em modelos de autorregulação da aprendizagem, a fim de criar bases que orientam seu comportamento em sala para que consigam maximizar a aprendizagem dos alunos.

Para auxiliar os ingressantes nesse primeiro momento, outros autores como Almeida (2007), Basso et al. (2013), Gonçalves e Cruz (1988) e Rosário et al. (2010) sugerem que além da revisão das práticas pedagógicas, haja a reestruturação dos currículos e a criação de serviços de apoio ao estudante ou programas de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Sobre essa última sugestão, estudos têm revelado resultados positivos de experiências com universitários, por intermédio de intervenções (DÖRRENBÄCHER; PERELS, 2016), como com práticas de monitoria (FRISON; MORAES, 2011), de narrativas audiobibliográficas, (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011), de disciplina eletiva (POLYDORO et al. 2015) e projetos e programas, como promoveram Freitas Salgado (2013) e Rosário et al. (2010a, 2010b).

Em relação à orientação para a Meta Domínio-Aproximação diante do TDE de Filosofia para esta amostra, verificou-se que ela varia conforme o *cluster*. Universitários autorregulados são motivados para aprender, o que não ocorre com aqueles de baixa regulação, nem com os que possuem falhas no uso de estratégias, sendo esses últimos, intermediários em relação à essa meta quando comparado aos

outros. Contudo, a realidade em relação aos que não são possuem uma orientação motivacional de qualidade também não é estática, dependendo em boa parte dos comportamentos do professor em sala que reflete suas percepções, crenças e sua própria motivação.

Os proponentes da Teoria de Metas de Realização defendem que a meta Domínio-Aproximação pode ser implementada de diferentes maneiras em sala de aula e na escola como um todo (AMES, 1992). Ao fazer uma compilação da literatura, Bzuneck (2016) demonstrou algumas possibilidades de ação docente para assegurar motivação de qualidade em termos de metas mais adaptadoras. Entre essas estratégias de ensino, algumas podem ser citadas: (a) o professor deve fornecer ao aluno um *feedback* coerente com seu desempenho na tarefa solicitada; (b) tornar as tarefas e atividades significativas; c) propor escolhas livres negociadas com os discentes; (d) sugerir tarefas desafiadoras em nível adequado, isto é, acessíveis mediante o esforço e coerente com o tempo e com os conhecimentos prévios; (e) atender a heterogeneidade da sala com diferentes tipos de tarefas (em grupo, individual) e graus de dificuldades variados; (f) elogiar no momento adequado; (g) respeitar os critérios de avaliação pré estabelecidos e conhecidos pelo aluno.

Acerca do primeiro item listado - o *feedback* do professor -, Bzuneck (2016) argumentou que ele desempenha um papel fundamental para a motivação e para as aprendizagens do aluno. Para que seja eficaz, o foco não pode ser apenas o resultado na tarefa, explicitado na maioria das vezes apenas pela nota, mas deve referir-se às estratégias usadas pelo aluno durante toda a sua realização, ou seja, no processo como um todo. Isso porquê a aprendizagem autorregulada implica a utilização de estratégias coerentes com as demandas da tarefa. Logo, o *feedback* não se reduz à simples declaração do acerto ou do erro, mas em verbalizações complementares do professor frente a cada exigência cumprida pelo aluno.

Considerando as formas supracitadas de oportunizar aos universitários maneiras de aprenderem estratégias adequadas de aprendizagem por meio de uma ação docente que domine os processos de autorregulação assegurando uma motivação de qualidade, é possível pensar em possibilidades de intervenções futuras com os próprios estudantes. Este estudo evidenciou quatro perfis distintos de universitários que podem estar dentro da mesma sala de aula com a exigência de realizar a mesma tarefa de aprendizagem. Repensar a organização e o andamento

desse ambiente engloba uma variedade de intervenções, como por exemplo, programas, projetos e disciplinas eletivas, que podem partir dos professores ou da instituição. Devido ao fato da pesquisadora atuar na instituição coparticipante em um serviço de apoio psicopedagógico, esses resultados serão levados à equipe e aos professores participantes, para que juntos, pensem em alternativas futuras para proporcionar a todos os estudantes, independentemente do *clusters*, condições de aprendizagem por meio da realização do TDE.

Diante das demandas contemporâneas que afetam os jovens, tanto no que concerne à sua formação acadêmica quanto à autonomia nas situações desafiadoras ao longo da vida (WEINSTEIN, et al. 2011), é de extrema importância a qualidade dos processos de aprendizagens. Segundo Bandura (1986), grande parte dos comportamentos humanos é determinada por fatores em interação – o ambiente, o comportamento e fatores pessoais. Desse modo, é pertinente que o professor universitário potencialize por meio da sua ação docente a autorregulação dos estudantes, de modo que eles tenham condições de assumir a responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem, isto é, de serem agentes capazes de influenciar intencionalmente no funcionamento da própria vida acadêmica e em diversas situações. (BANDURA, 1986). E também, segundo Zimmerman (2008), uma das especificidades do processo educativo é ter por objetivo promover a autorregulação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *PsicoUSF*, v. 12, n. 2, p. 291-300, 2007.
- _____. *Inventário de Metas de Realização e de Estratégias de Aprendizagem*. Manuscrito inédito. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- ALEXANDER, P. A.; GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational psychology review*, v. 10, n. 2, p. 129-154, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Coruña, Espanha, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.
- ALMEIDA, L.S. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.17, n.3, 2012.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2003, p.15-40.
- AMES, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n.3, p.261-271, 1992.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. L. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, v.45, n.5, p. 369-386, 2008.
- ARCHER, J. Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, v.19, n.4, p. 430-446, 1994.
- AZZI, R. G. Apresentação da Coleção Psicologia e Educação Superior. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2003, p. 7-9.
- BALKIS, M.; DURU, E. Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, v. 31, n. 3, p. 439-459, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0266-5>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: URDAN, T.; PAJARES, F. (orgs.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2006, p. 1-43. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

_____. *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan, 1997.

_____. *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

_____. *The reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory*. Are we free, p. 86-127, 2008.

_____. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K.G.; HITT, M.A. *Great minds in management*. Oxford University Press, 2005. p. 9-35. Disponível em: <<http://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura2005.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2016.

BARNARD-BRAK, L.; LAN, W. Y.; PATON, V.O. Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.11, n.1, p. 61-79, 2010.

BASSO, C.; et al. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, SC, v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200012>. Acesso em: 04 mai. 2017.

BENBENUTTY, H. New Directions for Self-Regulation of Learning in Postsecondary Education. *New Directions for Teaching and Learning*, v.126, p.117-124, 2011.

BOEKAERTS, M.; E NIEMEVRTA, M. Self-Regulated Learning: Finding a balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Orgs.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications*. San Diego, CA: Academic Press, 2000, p.417-450.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). *Pandéia*, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

BORUCHOVITCH, E. MACHADO, A. C. T. A. A autorregulação da Aprendizagem na Formação Inicial e Continuada de Professores: como intervir para desenvolver? In: POLYDORO, S. A. J (Org). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017, p.89-104.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico: Censo da educação Superior 2000*. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 10 abril. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico: Censo da educação Superior 2015*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 10 abril. 2017.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016, p. 13-42.

_____. Motivar seus alunos: sempre um desafio possível. *II Jornada de Educação do curso de Pedagogia*, v. 14, n. 11, p. 10, 2004. Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. Motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005, p. 217-238.

CARDOSO, L. R; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n.2, p. 145-155, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CONLEY, A. M. Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, v. 104, n. 1, p. 32, 2012.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, V. 49, N. 3, p.182–185, 2008.

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. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016302175>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. V.34, n.3, 149-169, 1999.

ELLIOT, E.S.; DWECK, C.S. Achievement motivation. In: HETHERINGTON, E.M.; MUSSEN, P.H. *Handbook of Child Psychology*, v. 4, New York: John Wiley e Sons, 1988, p.643-692.

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

em:<sites.bu.edu/miccr/files/2015/03/Motivational-beliefs-values-and-goals..pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

ELLIOT, A. J.; MURAYAMA, K. On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 3, p. 613-628, 2008. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/b470/34a5898c26e7bc2b9b71294a9d50c2af1f61.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

EMÍLIO, E. R. V. POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, S. A. J (Org). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017, p.19-32.

FERREIRA, J.A.; ALMEIDA. L. S.; SOARES, A. P. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico- USF*, v.6, v.1, p.1-10, 2001.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n.1, p. 59–109, 2004. Disponível em :< <http://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FREITAS-SALGADO, F. *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior*. 2013. 172p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

FRISON, L. M. B. Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem. In: POLYDORO, S. A. J (org). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017, p.163- 177.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Poíesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14064>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto) biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação (Porto Alegre)*, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/848/84819058010/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

GOGOL, K. M. et al. My Questionnaire is too long!" The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, v. 39, n.3, p. 188-205, 2014.

GONÇALVES, O. F.; CRUZ, J. F. A. A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, n.1, v.1, p. 127-145, 1988.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Portugal, Universidade da Beira Anterior, v. 4, n. 2, p. 33-43, 2005.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008>. Acesso em: mai. 2017.

HARACKIEWICZ, J. M. et al. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Education Psychology*, v. 94, n.1, p. 638-645, 2002.

HARRIS, B. Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, v.27, n.2, p. 376-380, 2011.

HEIKKILÄ, A. et al. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, v. 64, n. 4, p. 455-471, 2012. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-012-9504-9>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

JOLY, M. C. R. A.; et al. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v.19, n. 1, p. 23-29, 2015.

KETONEN, E. E. et al. Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, v. 51, p. 141-148, 2016.

KING, R.B.; MCINERNEY, D. M. The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, v. 39, n.1, p. 42-58, 2014.

KLASSEN, R. M.; KRAWCHUK, L. L.; RAJANI, S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, v. 33, n. 4, p. 915-931, 2008.

LINNERBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Multiple Goals, Multiple Contexts: The Dynamic Interplay Between Personal and Contextual Goal Stresses. In: VOLET, S.; JAVERLA, S. (Orgs). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. London: Pergamon, 2001, p. 251- 269.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v.24, n.59, p.323-330, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2014000300323&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2017.

- MAROCO, J. et al. University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. 1, p. 1-12, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1186/s41155-016-0042-8>>. Acesso em: set. 2017.
- McKEACHIE, W.J. The Need for Study Strategy Training. In C. E. WEINSTEIN; E.T.GOETZ; E P.A. ALEXANDER (Orgs.) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York, Academic Press, Inc., 1998, p.3-9.
- MEECE, J. L.; ANDERMAN. M.; ANDERMAN, L. H. Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, v. 57, p. 487-503, 2006.
- MEGA, C.; RONCONI, L.; BENI, R. 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, 2014.
- MOON, S.M.; ILLINGWORTH, A.J. Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, v. 38, n. 2, p. 297-309, 2005.
- MOOS, D. C.; RINGDAL, A. Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, v. 2012, 2012. Disponível em: <<https://homepages.gac.edu/~dmoos/documents/SRLLitReview.2012.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- NASCIMENTO, F. P. Alunos Ingressantes no Ensino Superior: Proativos ou Reativos? *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUC-PR Curitiba, p. 12419-12434, 20017. Disponível em: <file:///C:/Users/franc/Downloads/25546_13320.pdf> Acesso em: 20 set. 2017.
- NICHOLLS, J. G.; PATASHNIK, M.; NOLEN, S. B. Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology*, v. 77, n. 2, p. 683-692, 1985.
- PASCARELLA, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, v. 50, n. 4 p. 545-595, 1980.
- PAULINO, P.; SÁ, I.; SILVA, A. L. *Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade*. *Psicologia. Reflexão e Crítica [online]*, vol.28, n.3, p. 574-582, 2015.
- PEGALAJAR-PALOMINO, M. C. Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 14, n. 1, p. 659-676, 2016.

PINTO, J. C.; FARIA, L.; PINTO, H. R. La autorregulación en el aprendizaje: un estudio exploratorio en la educación superior portuguesa. *Psicologia da Educação*, n.43 1, p. 01-12, 2016.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

_____. 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.

_____. The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In: MAEHR, M.L.; AMES, C. (Orgs.) *Advances in Motivation and Achievement. Vol. 6: Motivation Enhancing Environments*. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989, p. 117-160.

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

_____. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v. 31, p. 459-470, 1999.

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, 1990.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In MAEHR, M.L. E PINTRICH, P. R. (Orgs.). *Advances in Motivation and Achievement. v.7*. JAI Press, 1991, p. 371- 402.

PINTRICH, P. R.; et al. Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychology Measurement*, v. 53, p. 801–813, 1993.

PIRES, H. S.; ALMEIDA, L.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In: SOARES, A. P. Et al (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.119- 127.

POLYDORO, S. A. J.; et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF*, v. 6, n. 1, p. 11-17, 2001.

POLYDORO, S. A. J.; et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 20, n. 3, p. 201-2013, 2015. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2877>>. Acesso em 07 ago. 2017.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A. ; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008, p.149-164.

REEVE, J. et al. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AMOEM.0000032312.95499.6f?LI=true>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RODRIGUES, R. L.; et al. Validação de um instrumento de mensuração de autorregulação da aprendizagem em contexto brasileiro usando análise fatorial confirmatória. *Revista Renote*, v. 14, n. 1, 2016.

ROSÁRIO, P. *Testas o Lusitano*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO P. et al. Academic Procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, v. 12, n. 1, p. 118–127, 2009.

ROSÁRIO, P. et al. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology and Education* v. 25 p. 411–428, 2010b. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-010-0020-y>>. Acesso em 10 dez. 2016.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

RICHARDSON, J. T. E. Student Learning in Higher Education: a Commentary. *Educational Psychology Review*, n. 29, p. 353–362, 2017.

SAMPAIO, R. K. N.; BARIANI ,I. C. D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, n. 42, p. 119-142, 2012. Disponível em: < <https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151/1968>>. Acesso em: 15 jun 2017.

SANTOS, A. A. S.; MOGNON, J. F. Motivation Assessment Scale for Learning in Higher Education (EMAPRE-U): Validity Evidence *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 21, n. 1, p. 101-110. 2016.

SANTOS, L. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. 2000. *Tese de Doutorado*, 215f. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, 2000.

SANTOS, A. A., A dos, et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 33, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2820/282029760002/>>. Acesso em: 15 set 2017.

SCHUNK, D. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (orgs). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York: Springer Verlag, 1989, p.83-110.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus. OH: Pearson, 2014.

SCHWINGER, M.; STEINMAYR, R.; SPINATH, Birgit. Not all roads lead to Rome: Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, v. 22, n. 3, p. 269-279, 2012.

SEIFERT, T. L.; O'KEEFE, B. A. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*. v. 71, 81-92, 2001.

SENKO, C.; HULLEMAN, C.S. The Role of Goal Attainment Expectancies in Achievement Goal Pursuit. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, n. 2, p. 504–521, 2013.

SENKO, C.; HULLEMAN, C.S.; HARACKIEWICZ, J.M. Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old controversies, Current Challenges, and New directions. *Educational Psychologist*, v. 46, n. 1, p. 26-47, 2011.

SINATRA, G. M.; HEDDY, B. C.; LOMBARDI, D. The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, v. 50, n.1, p. 1-13, 2015.

SOARES, A. P. Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. 2003. *Tese (Doutorado)*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SOARES, A.P. et al. Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, Montreal: Canada, n. 44, p. 204-212, 2009.

SOARES, A. P. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.19, n.1, p.49-60, 2014.

STEEL, P. The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94, 2007.

TAVARES, D. A.; et al. Student's preferences and needs in portuguese higher education. *European Journal of Education*, New York, v. 43, n. 1, p. 107-122, 2008.

TEIXEIRA, M. A. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. Da R.. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, v. 11, n. 2, 2007.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 1993.

TUOMINEN-SOINI, H.; SALMELA-ARO, K.; NIMIEVIRTA, M. Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, p. 82-100, 2010.

URDAN, T. Achievement goal theory: Past results, future directions. *Advances in motivation and achievement*, v. 10, p. 99-141, 1997.

VANSTEENKISTE, M.; MOURATIDIS, A. Emerging Trends and Future Directions for the Field of Motivation Psychology: A Special Issue in Honor of Prof. Dr. Willy Lens. *Psychologica Belgica*, n. 56, v. 3, 118–142, 2016.

VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S.; MONTEIRO, S. C. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, n. 9, p. 195-202, 2005.

VEENMAN, M. V. J. Alternative assessment of strategy use with self-report: A discussion. *Metacognition and Learning*, v. 6, p. 205–211, 2011.

VILLALOBOS, M. V. P.; et al. Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universita Psychologica*, v. 10 nº. 2, 2011.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies: Handbook of Research on Teaching. *Edited By MC Wittrock*. New York: Mac Milan Company, p. 135-327, 1986.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, v. 2011, n. 126, p. 45-53, 2011.

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

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998.

_____. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. Disponível em: <<http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>>. Acesso em 07 dez 2016.

_____. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (orgs). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL7 Academic Press, 2000a, p.13-39.

_____. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48.3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539.pdf>. Acesso em: 06 dez 2016.

_____. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, v.45 (1), p.166-183, 2008.

_____. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, 2000b, p. 82–91,

ZIMMERMAN, B.J.; MARTINEZ-PONS, M. Students differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, p. 51-59, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, v. 1, 2008.

_____. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

ZUSHO, A.; EDWARDS, E. Self-Regulation and achievement goals in the college classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 126, p. 21-31, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Autorregulação e motivação em uma tarefa de aprendizagem: um estudo com universitários”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO EM UMA TAREFA DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS”, a ser realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, localizada na Av. Jockey Club, 485 - Hipica, Londrina - PR, 86067-000, telefone: 43 3372-6007. O objetivo da pesquisa é **“Verificar em que medida os estudantes universitários ingressantes dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa online na disciplina de filosofia”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder um questionário sobre suas percepções e utilização das estratégias de aprendizagem e motivação na realização do TDE da disciplina Filosofia. 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 poderão ser utilizadas para os fins de 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: a partir dos resultados, poderão ser sugeridas eventuais intervenções pedagógicas que proporcionem aos estudantes o conhecimento declarativo das estratégias, bem como sua utilização, e também intervenções acerca da orientação motivacional nessa fase de ingresso no contexto acadêmico.

Os riscos possíveis durante o estudo proposto são de ordem psicológica considerados leves: uma dúvida em relação ao instrumento ou constrangimento em responder alguma questão. No entanto, diante de qualquer situação como esta ou parecida, você terá toda assistência necessária, podendo sair da sala, receber esclarecimentos acerca do instrumento ou respondê-lo em outro momento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Francielle Nascimento Merett, residente na rua Reverendo João Batista Riberio Neto nº76, na cidade de Londrina (PR). Telefone fixo: (43) 3361-9004, celular: (43) 9984-9000, e-mail: francielle1024@hotmail.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 2016.

Pesquisador: Francielle Nascimento Merett

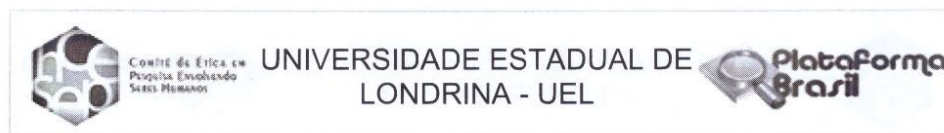
RG: 10.069.882-0

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

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTORREGULAÇÃO NO CUMPRIMENTO DE UMA TAREFA DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES

Pesquisador: Francielle Pereira Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70945617.7.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.176.217

Apresentação do Projeto:

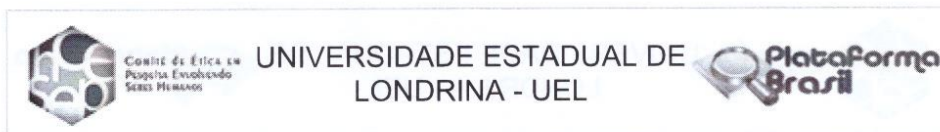
Trata-se de um estudo quantitativo e correlacional cujo objetivo é verificar em que medida os estudantes universitários ingressantes do curso de Direito, Medicina e Psicologia são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa online na disciplina de filosofia. A amostra será composta aproximadamente 180 universitários ingressantes das respectivas graduações. Após a realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa online da disciplina de Filosofia, eles responderão um questionário com 50 questões de escala Likert, que abordam a utilização de estratégias, a percepção de instrumentalidade e a motivação. O tratamento de dados será por intermédio da abordagem centrada na pessoal, a qual possibilitará um olhar sobre o indivíduo participante, de modo a pensar em intervenções futuras que contribuam com seu processo de autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar em que medida os estudantes universitários ingressantes dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia são autorregulados e motivados na realização de uma tarefa de aprendizagem avaliativa online na disciplina de Filosofia.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.176.217

Objetivo Secundário:

Identificar quais estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento do tempo os estudantes de três cursos de graduação utilizam diante das exigências acadêmicas de uma tarefa de aprendizagem online, bem como a orientação motivacional utilizando dois padrões da Teoria de Metas de Realização aprender e evitação do trabalho e também a meta extrínseca.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos possíveis durante o estudo proposto são de ordem psicológica considerada leve: uma dúvida em relação ao instrumento ou constrangimento em responder alguma questão. No entanto, diante de qualquer situação como esta ou parecida, o participante terá toda assistência necessária, podendo sair da sala, receber esclarecimentos acerca do instrumento ou respondê-lo em outro momento.

Benefícios:

A instituição informou que deseja um feedback sobre os resultados. Assim, os benefícios esperados são: a partir dos resultados, poderão ser sugeridas eventuais intervenções pedagógicas que proporcionem aos estudantes o conhecimento declarativo das estratégias, bem como sua utilização, e também intervenções acerca da orientação motivacional nessa fase de ingresso no contexto acadêmico. Em âmbito científico, buscar-se -á contribuir com as pesquisas acerca da temática da autorregulação da aprendizagem e sua relação com a motivação no ensino superior, as quais buscam pensar a partir dos seus resultados novas formas de ensinar e aprender no Ensino Superior. Cabe ressaltar que estudos que buscam identificar a autorregulação da aprendizagem diante de uma tarefa específica – como é o escasso - ainda é escasso no Brasil. Quanto à contribuição acadêmica, é relevante identificar percepção de instrumentalidade de estratégias e quais os estudantes ingressantes estão utilizando, e também sua orientação motivacional nessa fase de adaptação ao contexto acadêmico, pois, os resultados podem sugerir intervenções pedagógicas futuras que possibilitem o universitário o conhecimento declarativo das estratégias, bem como a utilização, de modo que ele se torne um estudante autorregulado e proativo.

Avaliação:

A pesquisa atende as determinações das resolução 466/2012 e 510/2016. Solicitamos que o texto apresentado no item riscos, seja inserido no TCLE.

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455
CEP: 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.176.217

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode ser tornar-se uma importante contribuição para a área da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto - OK

Autorização - OK

TCLE - atentar-se as recomendações.

Recomendações:

Em atendimento as determinações da resolução 510/2016 que trata especificamente das pesquisas e ciencias humanas e sociais solicitamos que no termo de consentimento livre e esclarecido seja inserido no o texto abaixo:

Riscos:

Os riscos possíveis durante o estudo proposto são de ordem psicológica considerada leve: uma dúvida em relação ao instrumento ou constrangimento em responder alguma questão. No entanto, diante de qualquer situação como esta ou parecida, o participante terá toda assistência necessária, podendo sair da sala, receber esclarecimentos acerca do instrumento ou respondê-lo em outro momento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

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_956676.pdf	07/07/2017 15:27:50		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	07/07/2017 15:26:56	Francielle Pereira Nascimento	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	07/07/2017 15:19:41	Francielle Pereira Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/07/2017 15:18:49	Francielle Pereira Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.docx	07/07/2017 15:18:37	Francielle Pereira Nascimento	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

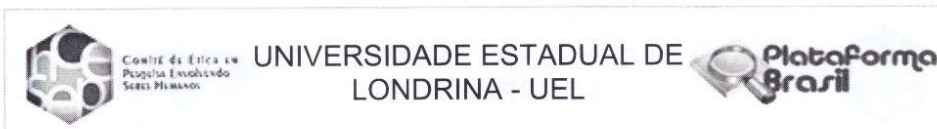
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.176.217

Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/07/2017 15:18:37	Francielle Pereira Nascimento	Aceito
Outros	InstrumentoP.pdf	07/07/2017 13:05:26	Francielle Pereira Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Julho de 2017

**Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO B

Declaração de Autorização da Instituição coparticipante



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CÂMPUS LONDRINA

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Coparticipante

Londrina, 06 de julho de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR campus Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Autorregulação no cumprimento de uma tarefa de aprendizagem e sua relação com orientações motivacionais: um estudo com universitários ingressantes" sob a responsabilidade de Francielle Pereira Nascimento, 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 de 2017.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os estudantes das turmas de primeiros anos dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia que aceitarem participar do estudo e assinarem o TCLE. Também temos ciência de que eles responderão um questionário sobre estratégias de aprendizagem e motivação na realização do TDE da disciplina de filosofia, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Nádina Aparecida Moreno
Diretora da PUCPR campus
Londrina
NADINA MORENO
DIRETORA
PUCPR-CAMPUS LONDRINA

ANEXO C

Questionário de Autoconhecimento nos Estudos

(MERETT; BZUNECK, 2017)

Por gentileza, marque inicialmente estes dados pessoais:

Gênero: Masculino Feminino Idade: _____ anos

Responda marcando apenas UMA alternativa para cada questão:

1. Fiz o TDE gradativamente, durante dias ou semanas, até finalizá-lo, para que ficasse bem feito;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
2. Só fiz o último TDE porque era fácil, assim não precisei me esforçar muito;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
3. Fiz o último TDE de filosofia para ser aprovado na disciplina;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
4. Para fazer o TDE, utilizei informações de diferentes fontes, como textos da disciplina de Filosofia, livros, artigos e discussões realizadas em sala;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
5. No último TDE, procurei identificar quais conceitos ou ideias não entendi bem;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
6. No último TDE, me mantive atento sobre o que ainda faltava para cumpri-lo a tempo e com qualidade;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
7. Eu evitei compreender os conteúdos do TDE apenas de modo parcial:
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Não evitei mesmo Só um pouco evitei Mais ou menos Evitei bastante Evitei completamente
8. Me empenhei por compreender os conteúdos do último TDE modo mais perfeito possível;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
9. Para minha formação profissional, a disciplina de Filosofia é importante, tem valor:
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
10. Fiz esquemas, esboços ou diagramas para entender o conteúdo do TDE;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
11. Deixei para realizar o TDE na semana de entrega;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro
12. Procurei terminar o TDE de Filosofia com o menor esforço e dedicação possível;
 (1) (2) (3) (4) (5)
 Nada verdadeiro Um pouco verdadeiro Mais ou Menos Bastante verdadeiro Totalmente Verdadeiro

13. Na realização do último TDE, relacionei o tema proposto com conteúdos de outras disciplinas;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

14. Não deixei para cumprir o TDE na época próxima do prazo final;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

15. Compreender os conteúdos do TDE foi importante para o meu aprendizado em filosofia;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Discordo totalmente	discordo em parte	Meio discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente

16. Tentei encontrar conceitos e ideias importantes do tema, para a realização do TDE;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

17. Fiz o TDE de Filosofia para ter o reconhecimento do professor em sala;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

18. Havia tantas outras tarefas acadêmicas que acabou não sobrando tempo suficiente para terminar o TDE com qualidade;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Discordo totalmente	Em partes	Meio discordo	Concordo Bastante	Concordo totalmente

19. Para cumprir o TDE de filosofia, relacionei o conteúdo do tema proposto com o que eu já sabia sobre;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

20. Procurei evitar me desgastar tentando compreender o conteúdo do último TDE;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

21. Neste último TDE minha intenção foi evitar aprender menos do que posso na disciplina de filosofia;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não quis evitar	Um pouco quis evitar	Mais ou Menos	Quis bastante evitar	Quis totalmente evitar

22. No cumprimento do TDE de filosofia, quando me senti confuso, voltei no material-base e tentei descobrir o que não havia entendido;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

23. Finalizei o TDE antes do prazo final;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

24. Para entender melhor o conteúdo do TDE, selecionei as ideias principais do material disponibilizado;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

25. Cumpri o último TDE de filosofia apenas para me sentir bem comigo mesmo;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

26. Para cumprir o último TDE, pensei em exemplos práticos para melhorar meu entendimento dos conteúdos;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

27. Fiz o TDE apenas dias antes do prazo final;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

28. Para elaborar o texto, eu repassava o material disponibilizado que eu não havia entendido;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

29. Fiz o TDE dessa disciplina apenas para complementar a nota da média;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

30. Meu objetivo foi dominar completamente os conteúdos do último TDE;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

31. Fiz resumos sobre partes do tema proposto, antes de elaborar a análise do TDE:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

32. Para organizar meus pensamentos para o TDE, agrupei os materiais necessários para realizá-lo;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

33. Quando tive dificuldade no último TDE, procurei ler os textos e o material da disciplina;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

34. Planejei sobre como fazer para concluir o último TDE em tempo;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

35. Nos horários em que podia ter feito o TDE, me distraía com outras atividades;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

36. Esse último TDE foi a tarefa acadêmica com a qual eu menos me preocupei em fazer;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

37. Meu objetivo foi evitar aprender menos do que é possível aprender no TDE de filosofia;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não foi esse meu objetivo	Um pouco foi	Mais ou Menos	Foi bem meu objetivo	Foi meu objetivo explícito

38. Não tive tempo de fazer o TDE com calma porque não me organizei;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

39. Meu objetivo foi aprender o máximo que pudesse nesse TDE;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

40. Quando sentia dificuldade em compreender o material do TDE, mudava a forma de leitura;

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Mais ou Menos	Bastante verdadeiro	Totalmente Verdadeiro