



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

EMMANUELLE PANTOJA SILVA

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO
ACADÊMICA**

BELÉM – PA

2019

EMMANUELLE PANTOJA SILVA

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO
ACADÊMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos

BELÉM – PA

2019

EMMANUELLE PANTOJA SLVA

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO
ACADÊMICA**

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação/PPGED.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maély Ferreira Holanda Ramos
Orientadora – ICED/UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
Examinadora Interna – PPGSP/UFPA

Prof. Dr. José Aloysio Bzunek
Examinador Externo – UEL

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos
Orientadora – ICED/UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e Nosso Senhor Jesus Cristo por me darem a força que é preciso para superar as atribulações que estes dois anos me proporcionaram. Agradeço, também, a Nossa Senhora de Nazaré que intercedeu por minhas preces junto ao Seu Filho. Neste momento referencio ao Senhor e “Tudo que fizer, seja em palavra ou em ação, farei em Teu nome Senhor Jesus, dando por meio dele graças a Deus Pai” (COLOSSENSES 3:17).

Esta dissertação de mestrado não poderia ter chegado a este ponto sem a ajuda de meus amigos e familiares, especialmente minha amada mãe, que sempre acreditou e vibrou com minhas conquistas. Como eu te amo mãe! Minhas irmãs que sou apaixonada e me preocupo muito, e meus meninos Arthur e Matheus que de forma indireta me motivaram e foram meus alicerces. Ao meu lindo e maravilhoso Papai Seu Humberto, que é a mais verdadeira figura paterna que alguém pode ter, sempre brincando pergunta quando vou parar de estudar, e por meio de risos digo “nunca”. À minha Mamãe Dona Arcangela (in memoriam), como eu sofro sem ti, mas tua bondade e compaixão me guiam sempre. Vocês são tudo que tenho, e sou feliz por vocês, amo-os incondicionalmente. À todos meus familiares!

Não posso deixar de citar meu amor por meu noivo Rômulo, que tem sido compreensível e estimula cada empreitada minha, e foi quem me deu meu amor maior, Davi. Meu pequeno príncipe, minha fonte de inspiração, meu orgulho de dizer: sou mãe! Elevou-me espiritualmente e para você sempre buscarei mais. A vocês referencio: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (*Antoine de Saint-Exupéry*). Meus sogros, que sempre estão disponíveis para nós sem medir esforços, tenho muito apreço e amor por vocês. E a todos que participaram de forma direta e indireta. Amo todos.

Costumo acreditar que nos caminhos de Deus sempre há flores e espinhos, e Ele me deu uma flor para desviar dos espinhos. Agradeço imensamente pelo prazer em conhecê-la Prof^a. Dr^a. Máely Ferreira Holanda Ramos, que por coincidência é minha orientadora e amiga. Não sei nem o que dizer, mas o que basta é obrigada Deus. Quem dera eu ser uma professora como você, que enxerga potencial de longe, acredita e ajuda a superar os desafios. Você tem me motivado desde o início e nunca desistiu, pelo contrário, me ajuda a trilhar um futuro, no qual você é meu espelho.

Um grande obrigada aos grupos de estudos NEAC e GEITESC pelos encontros de muita aprendizagem e diversão. Desejo igualmente agradecer aos meus colegas de Mestrado que estiveram na mesma jornada, especialmente Larina, Luciana, Luana, Débora, Cristian, Miriam, Nilce e Daniel. Muita força para nós.

RESUMO

SILVA, Emmanuelle Pantoja. Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.¹

O sucesso acadêmico está ligado substancialmente aos esforços que o estudante se propõe a realizar durante o seu processo da aprendizagem. No campo da formação inicial dos professores, torna-se essencial que este processo esteja solidificado, além de ocorrer de maneira autônoma. Para este estudo, foram utilizados como aporte, a Teoria Social Cognitiva e, mais especificamente, o construto da Autorregulação, aplicado ao contexto acadêmico, a Autorregulação da Aprendizagem. Este construto aplicado ao contexto de ensino pode auxiliar na aprendizagem por se tratar de um processo que exige que o estudante seja proativo e assuma o controle, mesmo que parcialmente, de seus processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais. O presente estudo tem como objetivo geral construir e validar um instrumento a fim de avaliar a autorregulação em estudantes universitários. Para isto, desenvolveram-se dois artigos, no primeiro utilizaram-se técnicas de levantamento de dados, quantitativas, qualitativas, desenvolvidas por meio de Revisão Sistemática da Literatura que captou 22 objetos entre os anos de 2008 e 2018, frutos de pesquisas nacionais e internacionais (inglês e espanhol) das bases de dados CAPES, SCIELO, LILACS e REDALYC; no segundo artigo construiu-se uma escala e buscaram-se evidências de validade, para tanto se utilizou Análise de Confiabilidade de Escalas que foram aplicadas a dados coletados por meio de dois instrumentos, o questionário de caracterização e a escala proposta, submetidos a 445 estudantes universitários de duas instituições de ensino superior de ensino público. A escala é do tipo Likert e está composta por 20 itens fechados, categorizados pelas subfunções psicológicas que compõem a autorregulação. Os principais resultados da revisão sistemática indicaram que entre os anos de 2016 e 2018 houve queda nos números de publicações, se contrapondo aos anos de 2014 e 2015, acrescentando, também, que apenas um estudo tratou de validação de escala aplicada a universitários. Embora os achados sejam considerados baixos, eles investigaram com mais intensidade temas voltados para a autorregulação da aprendizagem e suas ramificações como as estratégias de aprendizagem, o desempenho Acadêmico, a procrastinação acadêmica e outros. Quanto ao resultado da pesquisa empírica (Artigo 2) com a aplicação da escala proposta, por meio de técnicas quantitativas, confirmou-se a presença de validade, apresentando consistência interna satisfatória em todos os itens e também, alfa de Cronbach igual a 0,908, no escore total da escala. De acordo com os resultados obtidos, percebeu-se que na literatura, nos últimos anos, os estudos relacionados à temática permitiram ampliar o conhecimento em torno do tema, porém o número de publicações diminuiu ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito à validação de instrumentos para mensurar o construto, além de associá-lo ao contexto dos participantes.

Palavras – chave: Teoria Social Cognitiva; Autorregulação da Aprendizagem; Formação inicial de professores; Validação.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Código de financiamento 001.

ABSTRACT

SILVA, Emmanuelle Pantoja. Construction and Validation of the Academic Self-Regulation Scale. 2019. 167f. Dissertation (Master in Education) Post-Graduation Program in Education, Federal University of Pará, Belém, Pará, Brazil, 2019.

Academic success is substantially linked to the efforts the student intends to make during the learning process. In the field of initial teacher training, it is essential that this process is solidified, in addition to occurring autonomously. For this study, the Cognitive Social Theory and, more specifically, the self-regulation construct, applied to the academic context, the Self-Regulation of Learning, were used as input. This construct applied to the teaching context can aid in learning because it is a process that requires the student to be proactive and to take control, even partially, of their metacognitive, motivational and behavioral processes. The purpose of this study is to construct and validate an instrument to evaluate self-regulation in university students. For this, two articles were developed, the first one was used data collection techniques, quantitative and qualitative, developed through a Systematic Review of Literature that captured 22 objects between the years 2008 and 2018, fruits of national and international research (English and Spanish) of the CAPES, SCIELO, LILACS and REDALYC databases; in the second article, a scale was constructed and evidence of validity was sought. Scale Reliability Analysis was applied to data collected through two instruments, the characterization questionnaire and the proposed scale, submitted to 445 students of two public higher education institutions. The scale is of the Likert type and is composed of 20 closed items, categorized by the psychological subfunctions that make up the self-regulation. The main results of the systematic review indicated that between the years 2016 and 2018 there was a fall in the number of publications, compared to the years 2014 and 2015, adding that only one study dealt with validation of scale applied to university students. Although the findings are considered to be low, they have investigated more intensively the issues of self-regulation of learning and its ramifications such as learning strategies, academic performance, academic procrastination, and others. As to the empirical research results (Article 2) with the application of the proposed scale, the presence of validity was confirmed by means of quantitative techniques, presenting satisfactory internal consistency in all items and also, Cronbach's alpha equal to 0.908, in the total scale score According to the results obtained, it has been observed that in the literature, in the last years, the studies related to the theme allowed to increase the knowledge around the theme, however the number of publications decreases over the years, mainly in what it concerns the validation of instruments to measure the construct, in addition to associating it with the context of the participants.

Keywords: Cognitive Social Theory; Self-regulation of learning; Initial teacher training; Validation.

LISTA DE SIGLAS

AF – Análise Fatorial.

ARA – Autorregulação da Aprendizagem.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais.

EAA – Escala de Autorregulação Acadêmica.

EAD – Educação à Distância.

ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento Estudantil.

GEITESC – Grupo de Estudos Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva.

ICED – Instituto de Ciências da Educação.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFPA – Instituto Federal do Pará.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

MAA – Medida de Adequação da Amostra.

NEAC – Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGSP – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

TSC – Teoria Social Cognitiva.

TSC¹ - Centro de Estudos e Pesquisas.

TSCPE – Núcleo de Estudos sobre a Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UF – União Federativa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Levantamento e refinamento dos artigos após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, 2019.

Tabela 02 - Classe 1 - ST 10 (13,5%) – Estratégias autoprejudiciais.

Tabela 03 - Classe 2 - ST 11 (14,8%) – Motivação.

Tabela 04 - Classe 3 - ST 14 (18,9%) – Processos de Aprendizagem.

Tabela 05 - Classe 4 - ST 10 (13,1%) – Papel do Professor.

Tabela 06 - Classe 5 - ST 18 (24,3%) – Fatores associados à Autorregulação.

Tabela 07 - Classe 6 ST 11 (14,8%) – Estratégias de Ensino.

ARTIGO 02

Tabela 01 – Quantidade de alunos matriculados na UFPA e IFPA, em 2017.

Tabela 02 - Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Tabela 03 - Estatísticas relativas à Fiabilidade da EAA, 2019.

Tabela 04 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial, 2019.

Tabela 05 - Fatores obtidos pela Análise Fatorial, com valor próprio maior do que 1,00, relativos aos itens da escala de Autorregulação da Aprendizagem, 2019.

Tabela 06– Extração das cargas fatoriais da escala “Autorregulação da Aprendizagem Acadêmica”, com rotação varimax, 2019.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Organograma da abordagem teórica da Autorregulação ligada à Aprendizagem.

Figura 02 - Determinismo Recíproco – Teoria Social Cognitiva.

Figura 03 – Sub-funções do sistema de autorregulação do comportamento.

Figura 04 - Modelo de fase cíclica de autorregulação que integra processos metacognitivos e principais medidas de motivação.

ARTIGO 01

Figura 01 - Esquema das subfases da pré-análise, 2019.

Figura 02 – Dendograma da classificação hierárquica descendente, com percentual de ocorrência das classes.

Figura 03 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Estratégias Autoprejudiciais.

Figura 04 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Motivação.

Figura 05 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Processos de Aprendizagem.

Figura 06 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Papel do Professor.

Figura 07 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Fatores associados à Autorregulação.

Figura 08 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Estratégias de Ensino.

Figura 09 - Grafo da conexão entre as palavras do corpus textual.

ARTIGO 02

Figura 01 - Modelo Final de 3 fatores a partir da Análise Fatorial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem.

Quadro 02 - Níveis de Desenvolvimento da ARA.

Quadro 03 - Quadro de conceitos do ENADE correspondente ao intervalo de notas.

Quadro 04 - Dissertações publicadas no PPGED/UFPA no período de 2005 a 2018 sobre o tema: Formação Inicial de Professores.

ARTIGO 01

Quadro 01 - Aplicação da técnica P.V.O. aos dados referentes à caracterização da pesquisas encontradas, 2019.

Quadro 02 – Descritores utilizados nos diretórios na localização dos estudos, 2019.

Quadro 03 - Tabela de cruzamentos utilizados nos diretórios, 2019.

ARTIGO 02

Quadro 01 - Itens respectivos à autorregulação na aprendizagem acadêmica.

Quadro 02 - Primeira versão da EAA (1º Pré-teste), aplicada ao NEAC e GEITESC, 2019.

Quadro 03 – Modificação dos itens referentes à 1ª versão da EAA, 2019.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova, do curso de Pedagogia – UFPA 2014.

Gráfico 02 - Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova, do curso de Pedagogia – UFPA 2011.

ARTIGO 01

Gráfico 01 - Percentual de artigos encontrados, por idioma, 2019.

Gráfico 02 - Percentual das publicações dos artigos analisados, por ano, 2019.

Gráfico 03 - Percentual dos tipos de pesquisas dos artigos analisados, 2019.

Gráfico 04 - Gráfico de Tendências das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2008 a 2018.

ARTIGO 02

Gráfico 01 - Quantidade de participantes, distribuídos por faixa etária e sexo, da UFPA e IFPA, 2019.

Gráfico 02 - Percentual dos turnos em que os participantes estão matriculados, na UFPA e IFPA, 2019.

Gráfico 03 - Percentual da situação extracurricular dos participantes, da UFPA e IFPA, 2019.

Gráfico 04 - Percentual de alunos participantes, por semestre da UFPA e IFPA, 2019.

Gráfico 05 - Percentual das horas de estudo diárias, exceto a academia, dos participantes da UFPA e IFPA, 2019.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	19
1.1. A TEORIA.....	19
1.1.1. Autorregulação	22
1.2. Autorregulação da Aprendizagem.....	26
1.2.1. Dimensões da ARA	28
1.2.2. Níveis de desenvolvimento da ARA	31
1.2.2. Fases da ARA.....	33
1.3. Autorregulação da Aprendizagem em Estudantes Universitários	38
1.4. Formação de Professores	40
1.4.1. Incursão histórica da Formação de Professores	41
1.4.2. Desempenho de estudantes universitários no curso de Pedagogia - UFPA.....	48
1.4.3 Desenvolvimento de instrumentos e evidências de validade de medidas.....	54
1.5. Justificativa	57
1.5. Objetivos	62
2. ARTIGO 1	63
Panorama das Pesquisas sobre Autorregulação da Aprendizagem no Domínio Acadêmico...	63
2.1. Introdução	64
2.1.1. Revisão Sistemática da Literatura	65
2.2. Método.....	66
2.2 – Resultados e Discussões	73
2.2.1. Resultados das buscas e caracterização dos artigos	73
2.2.1 Análise de Conteúdo com o Iramuteq	76
2.2.2 Classificação Hierárquica descendente	77
2.2.3 Análise de Similitude	96
2.3. Tendência das pesquisas	99

2.4. Considerações finais	101
2.5. Referências (ARTIGO 01).....	103
3. ARTIGO 2.....	107
Construção e validação da Escala de Autorregulação Acadêmica	107
3.1. Introdução	108
3.2. Método.....	112
3.2.1. Natureza do Estudo.....	112
3.2.2. Amostragem e Locus da Pesquisa	113
3.2.2.1. Amostragem	113
3.2.2.2. Locus da Pesquisa.....	114
3.2.3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta.....	116
3.2.4. Construção da Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA).....	116
3.2.5. Quantificação das respostas	119
3.2.6. Síntese dos Procedimentos.....	119
3.2.7. Processos de Validação do Instrumento	120
3.2.8. Procedimentos Éticos	121
3.3. Análise de dados	122
3.3.1. Análise de Confiabilidade de Escalas.....	122
3.3.2. Análise Fatorial	122
3.4. Resultados e Discussões	125
3.4.1. Caracterização dos Participantes	125
3.4.2. Validade de Conteúdo	129
3.4.3. Resultado da Análise de Confiabilidade de Escalas.....	132
3.4.4. Resultado da Aplicação da Análise Fatorial (AF).....	134
2.5. Considerações Finais	141
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	146
REFRÊNCIAS	148

ANEXO – Artigo 01	156
APÊNDICE 1 – Artigo 02.....	164
APÊNDICE 2 – Artigo 02.....	165
APÊNDICE 3 – Artigo 02.....	166

APRESENTAÇÃO

A autorregulação surgiu em minha vida de forma inesperada, porém muito desejada. O primeiro contato com o conceito foi por meio do edital para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, no ano de 2016. Nas pesquisas e estudo preparatórios para o processo seletivo fui aprofundando o conceito e observando o quanto ele está presente e é importante no nosso dia-a-dia, assim como na aproximação com nossas metas pessoais. Deste modo, o tema utilizado tem sido acolhido, por mim, com muito carinho e vivacidade. Ressalto que para discorrer neste tópico de “Apresentação” escolhi utilizar a primeira pessoa, a fim de aproximar-me do leitor, logo após, nos demais capítulos, seguirei com tempos verbais impessoais.

Este construto auxilia na promoção de mudanças e redirecionamentos em vários contextos, como na arte, saúde, esporte, na mídia, e outros, almejando sucesso em sua vida pessoal e profissional. O estabelecimento de metas faz parte do ser humano desde que o mesmo se torna suficientemente capaz de promover mudança em seu contexto e a si mesmo. Adentrar em um Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado torna o estabelecimento de metas um método de objetivação de sucesso do início ao fim. Compreender os aspectos envolvidos na aprendizagem acadêmica é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais sólida e pertinente. De acordo com a Teoria Social Cognitiva – TSC desenvolvida por Albert Bandura, o indivíduo é capaz de interagir com o meio em que vive, bem como receber e gerar influências, lhes permitindo desencadear mudanças no curso de suas ações, pensamentos e emoções (BANDURA, 1986).

O aluno quando se propõe a desenvolver mecanismos autorregulatórios, suas chances de ter sucesso em suas metas acadêmicas são maiores, por conta do planejamento prévio, execução, análise comportamental e adaptação no percurso acadêmico. Por outro lado, alunos que falham ou desistem de suas metas tendem a procrastinar em suas atividades e suas crenças pessoais diminuem, impactando no seu desempenho. Sendo a autorregulação, fundamentada na TSC, torna-se elemento central da pesquisa aplicado à aprendizagem de estudantes universitários.

O presente estudo faz parte de um projeto guarda-chuva que se intitula “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepção de alunos e Professores”, no qual a TSC dialoga com área da Educação por meio do comportamento e dos conhecimentos desenvolvidos pelo aprendiz e pelos docentes, pela natureza do processo de ensino-aprendizagem e as condições que podem favorecer as práticas docentes bem-sucedidas,

transitando em cenários como: as crenças de eficácia (individuais e coletivas), a autorregulação, o desengajamento moral e a satisfação no trabalho. De acordo com o proposto, o projeto visa responder o seguinte questionamento: Quais as percepções dos professores (formados ou em formação) e alunos sobre a docência no que se refere à satisfação no trabalho, autorregulação e crenças de eficácia? Os estudos desenvolvidos pelo projeto abrangem algumas cidades do estado do Pará, envolvendo alunos de graduação, mestres e mestrandos, uma doutoranda, coordenado pela Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos (ICED/ UFPA). As pesquisas vinculadas ao projeto envolvem as áreas de Educação e Segurança Pública, em interface com a Psicologia.

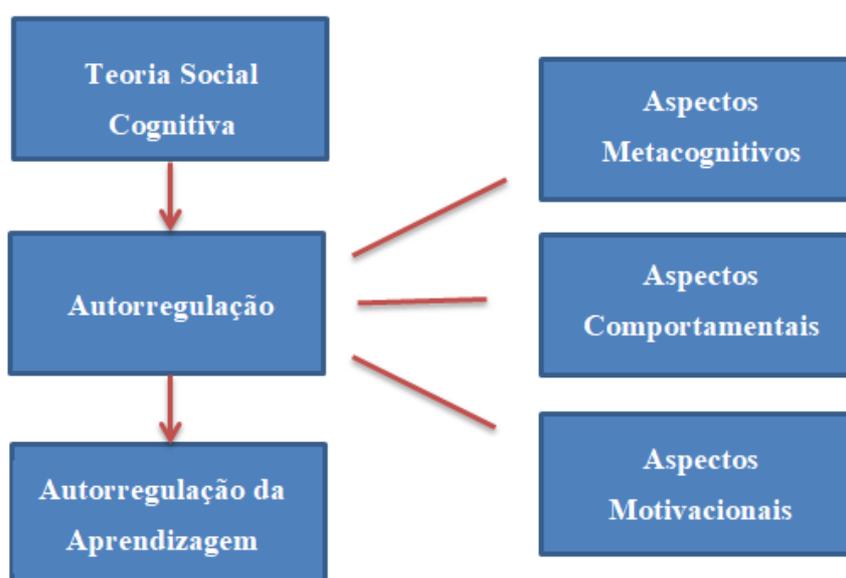
Os estudos em torno da TSC têm sido desenvolvidos por meio de discussões e pesquisas envolvendo os grupos de pesquisa, Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC) e o Grupo de Estudo Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva (GEITESC). O NEAC funciona na Universidade Federal do Pará – UFPA e Instituto Federal do Pará – IFPA, no campus de Belém e Abaetetuba, desde 2015, possui participantes nos níveis de graduação e pós-graduação, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Maély Ferreira Holanda Ramos (ICED/ UFPA). O grupo investiga o comportamento humano, à luz da TSC, da Teoria dos Grafos e a Teoria das Redes Sociais e outras teorias cunhadas na psicologia, sociologia e educação, onde são socializadas as temáticas correspondentes a métodos, teorias, e outros por meio de encontros quinzenais. O GEITESC funciona no Instituto Federal do Pará – IFPA e possui parceira com a Universidade Federal do Pará – UFPA, é coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Ana Patrícia Fernandez (IFPA- Campus Belém), nele investiga-se, de maneira elementar, a TSC, por meio de encontros quinzenais e em sua composição conta com a participação de alunos de graduação, graduados, especialistas, mestrandos, mestres e orientado por duas doutoras e uma doutoranda. Em ambos os grupos há participantes (GEITESC e NEAC) que fazem parte de dois programas de pós-graduação da UFPA, na Educação (PPGED) e na Segurança Pública (PPGSP).

O GEITESC possui publicações em revistas que possuem Qualis nas áreas de educação e psicologia, a exemplo: *Revisão Sistemática de Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente*. Interação em Psicologia (Online), v. 20, p. 236-242, 2016 e *Sources of Self-Efficacy in Teachers*. Revista de Psicologia, v. 25, p. 1-20, 2016, possuindo, também, outras publicações. O NEAC possui publicações em revistas que possuem Qualis nas áreas de educação, psicologia e interdisciplinar, a saber, os mais recentes: *Crime of rape of vulnerable: an analysis of police reports and investigations*. International of Development Research (Online), v. 08, 5 pages, May, 2018; *Characterization of Basic Education Teachers Based on*

the Social Cognitive Model of Job Satisfaction. PAIDÉIA (USP. ONLINE), v. 28, p. 1-8, 2018; *Panorama of the beliefs of self-efficacy in basic education teachers*. International of Developmente Research (Online), v. 08, 7 pages, April, 2018 e outras publicações.

Ambos os grupos possuem parceria com os grupos de pesquisas em outros estados do Brasil, TSC – Centro de Estudos e Pesquisas e o TSCPE – Núcleo de Estudos sobre a Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas, os quais desenvolvem estudos e pesquisas a luz da TSC no Brasil, aplicando-a em contextos variados, contando com a participação de pesquisadores renomados atuantes na UNICAMP e a UNESP – Campus Rio Claro. Como exemplo, temos Prof^a. Dr^a. Roberta Gurgel Azzi, pós-doutora em Psicologia pela universidade de São Carlos, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, os quais desenvolvem pesquisas relacionadas à TSC e os construtos englobados pela teoria. No momento, em conjunto com estes pesquisadores, os grupos de pesquisa, NEAC e GEITESC, estão envolvidos em uma pesquisa de alcance nacional, em andamento, a qual aborda a autorregulação emocional aplicada a estudantes de nível médio. Deste modo, apresenta-se o percurso teórico que será utilizado como base para o aprofundamento do tema e desenvolvimento no decorrer do texto. Iniciando-se pela abordagem da teoria central, um de seus construtos e em seguida, aplicando ao contexto da aprendizagem, conforme está descrito no organograma abaixo.

Figura 01: Organograma da abordagem teórica da Autorregulação ligada à Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A Figura 01 apresenta o percurso, o qual se inicia pela abordagem a Teoria Social Cognitiva, que em linhas gerais investiga o comportamento humano e os fatores intrínsecos e extrínsecos que podem influenciar as ações dos indivíduos, seguido de um dos construtos que fazem parte da teoria a Autorregulação. Este construto tem como principal característica o controle que o indivíduo pode ter sobre suas ações, emoções e pensamentos, por meio de processos de cognitivos subsidiários, os quais estão classificados em três subfunções psicológicas, a saber: auto-observação, processos de julgamento e auto-reação (BANDURA, 1991). Após o aprofundamento da autorregulação, e seus conceitos, direciona-se ao contexto da aprendizagem, oportunizando o aluno a participar ativamente do seu processo de aprendizagem utilizando processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais, propostos por Bandura (1991). A proposta deste estudo, portanto, é verificar a execução da autorregulação dos estudantes, para tanto se propõe a construir uma escala aplicada ao contexto universitário. De forma mais específica, neste projeto, serão envolvidos acadêmicos dos cursos de pedagogia da UFPA e do IFPA (campus Belém).

Sendo assim, este projeto de dissertação está dividido em 4 capítulos, entretanto, a pesquisa está organizada em forma de artigo, sendo desenvolvidos 2 artigos com metodologia própria, não possuindo um capítulo único para a metodologia. Desta forma, a dissertação divide-se da seguinte maneira:

Capítulo 1 - Na Introdução, onde são apresentados os principais pontos da Teoria Social Cognitiva, o construto da Autorregulação e sua contribuição na formação de professores, o problema da pesquisa, a justificativa, discutindo a importância do tema e os objetivos, os quais giram em torno da construção de um instrumento para mensurar a autorregulação em estudantes. Capítulo 2 – Artigo 1, refere-se ao panorama das pesquisas relacionadas ao tema na estrutura de Revisão Sistemática da Literatura; Capítulo 3 – Artigo 2, refere-se ao processo de Construção e Validação da Escala; Por fim, o Capítulo 4 - Considerações finais, utilizando os resultados alcançados como base, seguido das referências utilizadas.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças em diferentes contextos sociais se evidenciaram especialmente no cenário da educação, com as reformas e movimentos educativos. Na tentativa de acompanhar tais fenômenos têm sido desenvolvidas teorias que buscam explicar o comportamento humano, ou mais especificamente o desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos, independente do seu grau de escolaridade. Como proposta de aporte, destaca-se a Teoria Social Cognitiva - TSC, sendo norteado pela compreensão do comportamento e suas mudanças nos seres humanos, além de, possuir papel fundamental na otimização e dinâmica estudantil, por meio do construto da Autorregulação, o qual tem sido pesquisado nos mais variados campos de atuação, como a educação, saúde, esporte, entre outros (BANDURA, 1986; PAJARES; OLAZ, 2008).

A autorregulação é considerada um construto fundamental para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, pois se trata de um conceito autodiretivo fundamental para a ascensão estudantil, salientando que, o sucesso acadêmico está ligado ao comportamento do estudante, o qual é um dos objetos de estudo desta teoria, elaborada por Albert Bandura (1986) (BANDURA, 1991; ZIMMERMAN, 2000; 2008). Para entender melhor, discorre-se sobre seus principais fundamentos, percorrendo sua trajetória, seus principais construtos, ascendendo a Autorregulação e por fim, a Autorregulação da Aprendizagem, definida por Barry Zimmerman (1989, 2000, 2002).

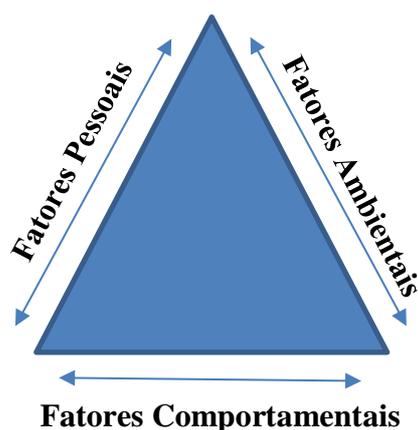
1.1. A TEORIA

A Teoria Social Cognitiva – TSC -foi proposta por Albert Bandura no ano de 1986. Inicialmente foi formulada como a Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida para o estudo da aprendizagem, porém foi se expandindo e abrangendo uma teoria mais vasta no campo da psicologia, sendo reformulada após alguns anos para a Teoria Social Cognitiva, ambas destacam a importância da observação como uma forma de aprendizagem, desenvolvimento e ação humana (BANDURA, 1986). Em estudo, Bandura (2008) afirma que o indivíduo, ou “*self*”, é uma totalidade e não há divisão entre mente e corpo que possa ser relacionada ao comportamento. Dentro da abordagem sociocognitiva o indivíduo pode sofrer influências do meio em que vive, bem como gerar influências, facilitando a compreensão de suas atitudes e até um possível estímulo para buscar melhorias pessoais e sociais.

A TSC assume um modelo de causalção interacional, onde fatores pessoais, ambientais e o comportamento contribuem como fatores interdependentes que podem influenciar uns aos

outros, acontecendo de maneira recíproca, de forma que o indivíduo contribui com o meio em que vive e dele recebe influências, auxiliando seu processo de autodirecionamento, proporcionando um nível de controle em suas ações, pensamentos e vida (BANDURA, 1986). Tais afirmações caracterizam a Teoria da Agência Humana², que explica o ser agêntico, ou melhor, o indivíduo que influencia intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida (BANDURA, 2008), ou seja, o indivíduo, por meio da reciprocidade triádica (fatores internos, ambientais e comportamentais) é capaz de influenciar, mesmo que parcialmente seu ambiente, assim como ser influenciado por ele. Para clarear o caminho percorrido, o autor afirma que o indivíduo é produto e produtor do meio em que vive, através de movimentos bidirecionais de influências (FIGURA 2), que não necessariamente possuem o mesmo valor ou peso na tríade, variando conforme as circunstâncias.

Figura 2 – Determinismo Recíproco – Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Bandura (1986).

Nesse contexto, caracterizando a agência humana, Bandura (2008) explica o funcionamento da agência por meio de quatro capacidades exclusivamente humanas: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autoreflexividade.

Por meio da *intencionalidade* o indivíduo irá desenvolver planos de ações para alcançar suas metas e objetivos, seria como se o próprio indivíduo traçasse um percurso para atingir o que se almeja, exercitando sua agência pessoal, contudo, o próprio autor menciona a inexistência de agência absoluta, ou seja, como a maior parte das ações envolvem outros agentes, suas ações dependem da intencionalidade coletiva, a qual faz com que o indivíduo e o meio compartilhem e interajam em uma direção (BANDURA, 2008).

² **Teoria da Agência Humana:** Esta teoria faz parte das várias teorias que estão englobadas pela Teoria Social Cognitiva, as quais estão interligadas e que em conjunto explicam o comportamento humano, o desenvolvimento e as ações humanas.

Por conseguinte, o *pensamento antecipatório*, é aquele que o indivíduo, cognitivamente, irá prever possíveis resultados e definir objetivos para seus planos. Com esta capacidade, o indivíduo depara-se com a possibilidade de direcionamento e motiva-se para suas ações. Uma explicação de fácil entendimento seria como se o indivíduo trouxesse para o agora, o futuro, projetando-o através de seu plano de ações, utilizando literalmente sua imaginação, por meio de representações simbólicas, auxiliando no processo de motivação devido o resultado esperado estar “ali” fixado (BANDURA, 2008).

A terceira capacidade, a *autorreatividade*, é o momento em que o indivíduo irá colocar em prática seu plano de ações, suas intenções que foram desenvolvidas em etapas anteriores, através de processos autorregulatórios, os quais vão monitorar suas ações para que suas metas sejam alcançadas, referindo aos padrões pessoais do indivíduo. Estes processos autorregulatórios irão direcionar as ações do indivíduo para o alcance de suas metas, de modo que estejam direcionados à satisfação com os resultados obtidos (BANDURA, 2008).

A quarta e a última capacidade, a *autoreflexividade*, é quando o indivíduo ativa sua metacognição³, ou seja, é o momento em que, por meio da auto-observação, atenta-se aos seus pensamentos, nos seus resultados esperados e em suas crenças pessoais, podendo afetar seu comportamento futuro (AZZI, 2012). Esta é a capacidade humana mais distintiva da agência, segundo Bandura (2008), pois o indivíduo pode alterar o curso de seu pensamento e comportamento, o que pode incluir percepções sobre suas crenças de autoeficácia. Que por sua vez, ao acreditar que possui capacidade de organizar e executar cursos de ação para se manter e gerenciar situações vindouras, afeta diretamente o comportamento humano, inclusive suas escolhas (BANDURA, 1986).

Por conta das interações sociais os indivíduos se tornam agentes no decorrer de sua construção social, interagindo entre si. No início da vida o indivíduo não apresenta senso de individualidade e agência pessoal, entretanto, Bandura (2008), considera que o funcionamento do comportamento humano amplia-se através dos sistemas sociais, oportunizando o desenvolvimento da agência pessoal por meio de influências socioestruturais, conseqüentemente, criando sistemas sociais para organizar, guiar e regular o comportamento, os quais acabam trazendo limitações, como também possibilitam continuidade para o funcionamento da agência pessoal.

³ Termo utilizado para definir o conhecimento que as pessoas têm sobre seus processos cognitivos e a forma de controlá-los de maneira que, ativamente monitoram, organizam e modificam a fim de atingir objetivos pré-estabelecidos. Ou melhor, a capacidade de refletir sobre determinada tarefa e desenvolver estratégias para executá-la (FLAVELL, 1976).

A agência humana pode ser dividida em três categorias: pessoal, delegada e coletiva. Na agência pessoal o indivíduo influencia diretamente o próprio funcionamento e o meio que está inserido; na agência delegada há a condição do indivíduo delegar funções que refletirão na ação do outro, a fim de direcionar o comportamento para que atuem de acordo com que as delegou, visando seus interesses, um exemplo claro são as leis da constituição federal que delegam o comportamento das pessoas para que não ultrapassem limites civis; e por fim, a agência coletiva determina que por meio das ações coletivas, várias pessoas cooperem para que o curso de suas ações alcance resultados comuns, por exemplo, as escolas, que coletivamente desenvolvem em um espaço apropriado ações que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário o esforço coletivo utilizando recursos, habilidades e conhecimento para que se possa ajudar a delinear o percurso futuro (BANDURA, 2008).

De acordo com a TSC, o agente tem a capacidade de direcionar e examinar seu próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental, regulando-os interna e externamente (POLYDORO, 2017). A partir desse momento, apresentam-se dois construtos que possuem explicação acerca do direcionamento do comportamento humano, que são fundamentais para a compreensão dessa teoria: as Crenças de Autoeficácia e a Autorregulação.

As Crenças de Autoeficácia referem-se às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações (BANDURA, 1997). Ou melhor, é quando o indivíduo possui a crença em sua capacidade para percorrer determinados planos de ações, visando alcançar suas metas estabelecidas. A autoeficácia está ligada diretamente a autorregulação, pois interferem na capacidade de antecipação, na fixação de metas e preparação para ações (POLYDORO; AZZI, 2008), interligando assim os dois construtos. Esta contextualização prévia contribui para a compreensão do construto que norteará os caminhos desta dissertação, a saber: a Autorregulação.

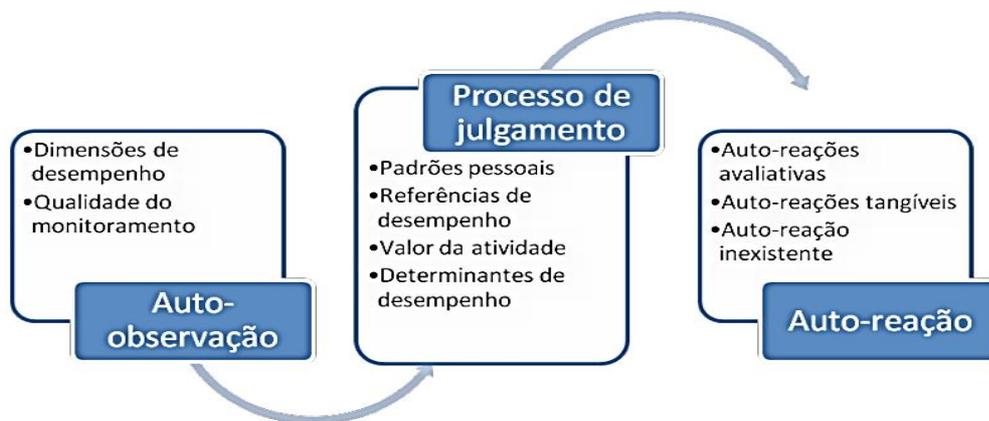
1.1.1. Autorregulação

Partindo da ideia de que fatores internos e externos contribuem para mudanças no comportamento, por intermédio do exercício do autodirecionamento, o indivíduo exerce algum controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, determinando que este possa regular as interações da reciprocidade triádica, principalmente as influências externas e autogeradas (BANDURA, 1986). De acordo com a perspectiva sociocognitiva, a

autorregulação é um processo consciente e voluntário em que o indivíduo desenvolve a gerência do próprio comportamento, sentimentos e pensamentos, através de um modelo cíclico voltado pra a obtenção de metas pessoais e padrões gerais de conduta (BANDURA, 1991).

Este construto liga a pessoa e seu comportamento ao contexto e ambiente, pois trata-se de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, estabelecimento de padrões, julgamento avaliativo, autoavaliação e autorreação afetivo (BANDURA, 1991), tais processos subsidiários estão classificados em um conjunto de subfunções psicológicas que abrangem a *auto-observação*, o *julgamento* e as *autorreações*, como mostra a Figura 3. Por meios destas subfunções a autorregulação do comportamento opera, pois quando fomentadas e desenvolvidas promovem direcionamento e mudanças. Vale ressaltar, que estas subfunções foram divididas apenas para fins explicativos, de acordo com a teoria estes ocorrem ciclicamente e um processo alimenta o outro de maneira que, estão sempre interligados.

Figura 3 – Sub-funções do sistema de autorregulação do comportamento.



Fonte: Polydoro e Azzi (2009).

A autorregulação do comportamento inicia-se pela da *auto-observação*, em que ao realizar uma autoanálise o indivíduo percebe a necessidade de mudanças e, segundo Bandura (1991) as pessoas não podem influenciar em suas motivações e suas ações adequadamente se não monitorarem seu desempenho (BANDURA, 1991). A *auto-observação* possui duas importantes funções do processo de autorregulação; fornece informações necessárias para o estabelecimento de amostras realísticas de desempenho e avaliação das mudanças que acontecem com o comportamento; configurando suas principais dimensões, que são: *dimensão de desempenho* e *qualidade de monitoramento* (BANDURA, 1986); ou seja, o

indivíduo projeta uma possível intenção de desempenho para contribuir com mudanças no seu comportamento de forma autodirecionada, já que houve percepção e identificação dos aspectos relevantes, porém não há mudanças no comportamento, pois não há base suficiente para que o indivíduo reaja de acordo com o autodirecionamento. Os principais subprocessos envolvidos na *dimensão de desempenho* são: qualidade, produtividade, originalidade, sociabilidade, moralidade, desvio⁴ (BANDURA, 2008) e na *dimensão qualidade de monitoramento* são: informativa, regularidade⁵, proximidade temporal⁶, acuracidade⁷ e *feedback*⁸. A autoobservação, também tem a função de autodiagnóstico, mais um dos processos subjacentes aqui explorados, a pessoa analisa seus pensamentos, reações emocionais e condições para observar e direcionar padrões de comportamento recorrentes (BANDURA, 1991).

A segunda subfunção, *o julgamento* é o momento em que a direção da mudança no comportamento se define, antecipando a autorreação, havendo o surgimento de novos processos subjacentes. Por meio dos *padrões pessoais* (nível, explicitidade, proximidade e generalidade), o indivíduo utiliza como exemplo o comportamento que julga significativo e que poderá contribuir nas influências consideradas positivas para o próprio comportamento. Além dos padrões pessoais, fazem parte dos processos de julgamento às *referências de desempenho* (normas padrão, comparação sócia, autocomparação e comparação coletiva) onde o indivíduo irá referenciar o comportamento por meio de comparações coletivamente e individualmente, possibilitando agregar ao processo de julgamento mais de uma referência; o *valor da tarefa*: o indivíduo irá considerar o real valor da tarefa, se é de alto valor, neutro ou sem valor; e a percepção dos *determinantes do comportamento* que é a percepção e o julgamento da influência da tarefa em condições pessoais e externas. (BANDURA, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008; 2009).

Segundo Bandura (1986), o indivíduo não planeja autoincentivos, apenas monitora o início, o meio e o fim do curso da ação, e não planeja como permanecer autorregulado, a

⁴ Desvio: trata-se de um dos processos referente à condição que as motivações ocorrem e aos efeitos imediatos e distais que produzem. Podendo ocorrer mudança na direção, ou até mesmo mudança de estratégia (BANDURA, 1986);

⁵ Regularidade: dentre os processos incluídos na dimensão de qualidade de monitoramento, este se trata de como os processos são percebidos e sua qualidade (BANDURA, 1986);

⁶ Proximidade Temporal: neste processo o indivíduo estabelece a distância de tempo para que alcance suas metas, de acordo com suas percepções e ações (BANDURA, 1986);

⁷ Acuracidade: trata-se da proximidade do objetivo estabelecido equacionado às suas ações (BANDURA, 1986);

⁸ *Feedback*: refere-se ao fato do indivíduo realimentar ou dar uma resposta a determinado um determinado processo pré-estabelecido, sendo fornecidas informações necessárias para referenciar suas atividades (BANDURA, 1986).

partir dos resultados promove recompensas ou ações punitivas de acordo com o resultado alcançado. É previsível o fato de que, se a tarefa for cumprida com êxito, haverá consequências favoráveis ao indivíduo, caso contrário às consequências são desfavoráveis, o terceiro subprocesso, a *autorreação*, possibilita diretamente a mudança autodirigida do comportamento de acordo com o resultado, possui subprocessos como *autorreções avaliativas* que podem variar entre positivas, negativas ou neutras, *auto-reações tangíveis* consideradas reforçadoras e punitivas conforme o resultado e a *autorreação inexistente* como propõe o nome não há uma reação presente aos três processos. Tal subfunção assim como a auto-observação, auxilia na relação cíclica das três subfunções fornecendo subsídios para que a autorregulação aconteça. (BANDURA, 2008; POLYDORO; AZZI, 2008; 2009).

Para Zimmerman (2000) a autorregulação caracteriza-se de forma gradual, em que o indivíduo tende a diminuir sua dependência social para que atinja um comportamento autorregulado. Diante da explicação da estrutura e funcionalidade da autorregulação, e seus processos subsidiários, percebe-se que não se trata de um processo isolado (ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992). Ou seja, o indivíduo sofre influências tanto do contexto que está inserido, como dos próprios sujeitos participantes de sua esfera social, proporcionando circunstâncias ambientais que auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades, utilizando estratégias cognitivas, metacognitiva e de autorreforçamento (POLYDORO; AZZI, 2009; EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

A autorregulação trata de percepções e influências sofridas pelo meio em que o indivíduo se mantém combinada com o julgamento de crenças para a realização e utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para atingir metas fixadas. Este construto tem sido explorado em diversas pesquisas, bem como, percebe-se o surgimento em outros domínios, como a autorregulação do comportamento moral, que mais recentemente tem sido abordado por Bandura (2016); a autorregulação comportamental, que se trata da capacidade do indivíduo controlar seus impulsos e suas ações (BANDURA, 2008); a autorregulação cognitiva que busca o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, ambos capacitam o indivíduo a transitar em vários contextos (BANDURA, 1986); autorregulação emocional/afetiva refere-se ao controle de suas emoções como sugere o nome, auxiliando a compreensão do próprio comportamento (JACOB; GROSS, 2014; PEKRUN et al., 2002); autorregulação da motivação que pode ser descrita de acordo com o grau de intencionalidade dos indivíduos aplicam a determinada atividade, a fim de obter suas metas. A qual demanda a intervenção proposital na gestão e controle de processos autorregulatórios que influenciam a motivação (WOLTERS, 2003) e a autorregulação da aprendizagem, que se dá a partir do

controle e direcionamento do aluno em seu domínio acadêmico, ressaltando as capacidades de promover estratégias facilitadoras de aprendizagem diante de tarefas e desafios (ZIMMERMAN, 2000; BORUCHOVITCH, 2014). A partir deste ponto, se tratará da Autorregulação da Aprendizagem, aplicado ao contexto dos estudantes, participantes desta pesquisa.

1.2. Autorregulação da Aprendizagem

Diversas teorias de aprendizagem têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, como por exemplo, a Teoria do Aprendizado Experimental de Carl Rogers; a Teoria da Inclusão de David Ausubel, as quais buscam estudar e aprimorar conhecimentos sobre a dinâmica no ensino-aprendizagem reconhecendo a importância da evolução cognitiva do indivíduo, buscando explicações na relação entre conhecimento pré-existente e o conhecimento adquirido sem deixar de considerar as características do indivíduo e a sua interação com as pessoas (SILVA, 2007). Neste estudo, será considerada a estrutura da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem – ARA, estudada e desenvolvida inicialmente no campo educacional por Barry Zimmerman e Dale Schunk, por meio da perspectiva sociocognitiva de Albert Bandura, aqui explorada. Entretanto, a aprendizagem autorregulada tem sido amplamente explorada possibilitando o desenvolvimento de diversos modelos teóricos como os de Boekaerts; Winne e Hadwin; Pintrich e Efklides; e Hadwin, Järvelä e Miller (PANADERO, 2017).

Barry Zimmerman desenvolveu o conceito de Autorregulação da Aprendizagem à luz da Teoria Social Cognitiva, definido principalmente por ser um processo proativo, onde o indivíduo sistematicamente organiza e gerencia seus pensamentos, emoções, comportamentos e estrutura seu ambiente para atingir objetivos acadêmicos (RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011). Esse conceito entende que o estudante possui competências suficientes para participar e manter o controle ativando a metacognição motivacional e comportamental em seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989). Os aspectos metacognitivos abrangem o planejamento, a organização, a autoinstrução e autoavaliação dos estágios que sistematizam o processo de aquisição da aprendizagem; os motivacionais a partir da percepção dos próprios como autoeficazes, autônomos e motivados a realizar determinadas etapas; os comportamentais iniciam-se quando o aluno seleciona, estrutura ou até mesmo cria um ambiente estruturado física e socialmente para otimizar a aquisição do conhecimento (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988). Zimmerman (2000) define, que a ARA se dá conforme o investimento cognitivo que o estudante proporciona para atingir suas metas

acadêmicas, a contar o controle de seus pensamentos, sentimentos e ações que de forma planejada e ciclicamente adaptados auxiliam no processo da ARA.

Em definição operacional a ARA engloba processos autodirigidos, encobertos e motivacionais. Os processos autodirigidos remetem a regulação comportamental e ambiental (ex.: planejamento e estabelecimento de metas, automonitoramento, auto-avaliação do desempenho e estruturação ambiental); os processos encobertos remetem à metacognição como, por exemplo, uso de estratégias relacionadas à tarefa, imagens e auto-instruções verbais. Por fim, os processos motivacionais que justificam a dinâmica do esforço como a autoeficácia (ZIMMERMAN, 2008). Este modo operacional acentua a importância do entendimento de que a ARA não se trata de um comportamento ou uma autocracia, mesmo que ambos sejam integrantes do construto (ZIMMERMAN, 2013).

Por apresentar uma natureza cíclica de *feedback*, Zimmerman e Cleary (2009) entendem que as informações obtidas a partir de determinado comportamento são úteis para otimizar o ajuste em esforços futuros, isto é necessário as mudanças nos fatores pessoais, comportamentais e ambientais são constantes durante o curso do desempenho e aprendizagem, os quais podem ser monitorados por três ciclos de *feedback*⁹ auto-orientados. A saber, a autorregulação comportamental que abrange a observação do desempenho e se necessário o ajuste das estratégias; a autorregulação ambiental que refere-se a observação e os ajustes ambientais e a autorregulação encoberta que se dá por meio do monitoramento e ao ajuste da metacognição (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2009). Tais ajustes se configuram e dependem da atenção dada ao exercício das fontes triádica de autocontrole dos estudantes (ZIMMERMAN, 2000).

Por ser um processo retroalimentado, a ARA envolve a capacidade de o aluno planejar, monitorar e regular seu processo de aprendizagem, ocorrendo de forma simultânea e dinâmica, através da interação entre diferentes processos e componentes do processo, de forma sistematizada e cíclica (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Por meio da ARA, tem-se a oportunidade de gerar incentivos aos alunos a planejarem tarefas, desenvolver estratégias, monitorar a execução e analisar os resultados de seus empenhos gradualmente, de maneira que o mesmo se torne mais independente socialmente e focado em sua tarefa (BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

⁹ Incorporado à perspectiva sociocognitiva, este termo refere-se ao retorno que o aluno se proporciona ou o próprio professor, para que tenha condições de possuir uma referência da realização sua atividade, de seus aspectos negativos e positivos, desenvolvendo o ajuste de estratégias (ZIMMERMAN; CLEARY, 2009).

O grau de autorregulação pode variar de acordo com o contexto que o aluno está inserido e com a especificidade das tarefas envolvidas por ele, o que explica a capacidade de alguns alunos se autorregularem em algumas atividades e outras não (ZIMMERMAN, 2000; CLEARY; CALLAN; ZIMMERMAN, 2012). Entretanto, outra questão abordada é a de alunos com baixa regulação pessoal, que apenas reagem e utilizam apenas métodos de resposta e inoperantes, que não lhes proporcionam estruturação de objetivos e estratégias de planejamento, caracterizado como alunos reativos (ZIMMERMAN, 2011). Estes na maioria dos casos comparam-se socialmente, e se seus resultados forem negativos, atribuem o fracasso à competência, diminuindo assim suas crenças de eficácia e posteriormente à perda de interesse pelas tarefas acadêmicas.

Schunk e Usher (2013) reconhecem que a contribuição de Zimmerman para a aprendizagem autorregulada é imensa, e que pode ser visto em pesquisas de valor imensurável sobre as dimensões, níveis e fases da autorregulação. Os estudos acerca das dimensões da ARA mostram os principais processos e estratégias que os alunos podem utilizar para aprender ou realizar uma tarefa, e as pesquisas que se remetem aos níveis mostram como é possível desenvolver a ARA em estudantes e o modelo cíclico das fases de maneira inovadora, demonstrando que os processos da ARA acontecem antes, durante e depois da tarefa de maneira proativa. A fim de explicitar mais a contribuição do autor na temática desta pesquisa, seguem-se as dimensões, níveis e fases da autorregulação da aprendizagem.

1.2.1. Dimensões da ARA

Em sua trajetória Zimmerman (2000) desmitificou a autorregulação da aprendizagem como um processo de simples atuação acentuando suas múltiplas dimensões, que incluem: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social. Cada dimensão possui uma questão fundamental para o entendimento da aprendizagem; a pergunta “por quê?” corresponde à motivação, “como?” corresponde a método, “quando?” a tempo, “o quê?” a comportamento, “onde?” ao ambiente físico e “com quem?” ao ambiente social. Sendo considerada a transformação das habilidades mentais dos estudantes em habilidades acadêmicas (ZIMMERMAN, 2000). Cada dimensão será explicada posteriormente, entretanto, Shunck e Usher (2013) destacam que o aluno pode estar engajado na ARA com uma ou mais dimensões, basta que este escolha e controle cada uma delas. Deste modo, caso as dimensões sejam desenvolvidas de modo externo, por exemplo, professores, pais, colegas e outros que possam influenciar; entende-se que a ARA se dá de maneira reativa de ensino e

não proativa. O que demonstra a necessidade dos alunos promoverem a ARA em seu ambiente acadêmico, e gradativamente por escolha própria possam ser controladas suas habilidades estratégicas de aprendizagem, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, promovendo assim a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; 2008).

A seguir, o Quadro 01 indica os processos que ocorrem em cada dimensão, segundo Schunk e Usher (2013) cada dimensão compreende diferentes tipos de processos regulatórios que, por sua vez, atuam de maneira combinada e em conjunto.

Quadro 01 – Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem.

DIMENSÃO	PROCESSO PRINCIPAL
Motivo	Objetivos; Autoeficácia
Método	Estratégias; Rotinas de Realização
Tempo	Gerenciamento de tempo
Comportamento	Auto-observação; Autojulgamento; Autorreação
Ambiente Físico	Estrutura Ambiental
Ambiente Social	Relacionamento social; Busca de ajuda seletiva

Fonte: Elaborado pela Autora, baseado em Zimmerman (1994; 1998; 2000).

Dimensão Motivo (por quê?): refere-se à necessidade (o por quê?) que levou o aluno a engajar-se na ARA, na intenção de serem auxiliadas pela aprendizagem e pela busca de por melhores resultados, as pessoas recorrem aos processos regulatórios, neste caso a motivação auxilia no comprometimento inicial com a tarefa e a conservar esta crença (ZIMMERMAN, 1998; 2000).

Existem dois processos principais na Motivação, a saber, os *objetivos* e a *autoeficácia*. Os *objetivos* distinguem-se em *meta-performance* e *meta-aprendizagem*; na *meta-performance* a intenção é obter um julgamento positivo do nível de competência pessoal e evitar julgamento negativo; na *meta-aprendizagem* é fazer um autojulgamento positivo em decorrência ao aumento de determinada competência pessoal, sendo considerada a mais vantajosa para o aluno e sua aprendizagem (PINTRICH, 2000). A *autoeficácia* se dá pela crença pessoal que o indivíduo apresenta para realizar suas tarefas (BANDURA, 1997). Estudos demonstram que quanto maior o nível de autoeficácia de um indivíduo, maior o seu nível de controle e regulação, além de torná-los mais confiantes na realização de suas tarefas (BANDURA, 1986, 1997; RAMOS 2015; FERNANDEZ, 2015).

Dimensão Método (como?): nesta dimensão irá ser determinada a forma com que a ARA será operacionalizada de acordo com as estratégias escolhidas. Seus dois processos incluem, *estratégias* e *rotinas de realização*. Rosário (2004; 2007) entende que alunos com maior repertório de estratégias são mais eficazes e contribuem mais facilmente para o seu processo de aprendizagem. Que por sua vez, levam os estudantes a desenvolverem uma rotina de realização, visto que as estratégias necessitam ser exercidas para verificar sua eficácia (ex.: revisão das atividades fora de sala, monitoramento das atividades, busca pela informação) (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; 1990; ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 1994; 1998).

Dimensão Tempo (quando?): neste caso, a temporalidade remete-se a questão de quando o estudante se envolverá com a tarefa e por qual período de tempo este se propõe a executá-la, seu processo principal é o gerenciamento de tempo (ZIMMERMAN, 2000). Esta estratégia de gerenciar o tempo torna-se um aporte para que o aluno possa administrar e realizar tarefas de acordo com o tempo disponível (BURKA; YUEN, 1991; PELISSONI, 2016).

Dimensão Comportamento (o quê?): refere-se ao comportamento que o estudante pretende exercer para realizar uma atividade de aprendizagem ou aperfeiçoar seu nível de competência de um determinado domínio ou assunto (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997c). Incluem os processos de *auto-observação*, *autojulgamento* e *autorreação*, tais processos foram identificados por Bandura (1991), de modo que, ao realizar uma tarefa o aluno precisa observar seu desempenho, julgar seu desenvolvimento utilizando os próprios objetivos, podendo reagir, descontinuando a tarefa ou modificando os métodos, ou desistir da tarefa.

Dimensão Ambiente Físico (onde?): nesta dimensão está incluso o ambiente físico em que irá ocorrer o processo da aprendizagem. Alunos autorregulados lançam mão de conciliar o aprender com o espaço físico e seus elementos, a fim de aperfeiçoar os mecanismos autorregulatórios tornando o ambiente mais produtivo. O principal processo é a *estrutura ambiental* (ZIMMERMAN, 2000; 2011).

Dimensão Ambiente Social (com quem?): compreende com quais pessoas o aluno autorregulado irá se engajar, por exemplo, os professores, pais e alunos. Seus principais processos são relacionamento social e *busca por ajuda seletiva*. Zimmerman (2011) entende que quando estes alunos não se envolvem socialmente de maneira efetiva, a aprendizagem e autoeficácia são atingidas e conseqüentemente o rendimento escolar.

Schunk e Usher (2013) entendem que devido a ARA ser um processo multideterminado e multifacetado, e que pode ser desenvolvido gradualmente, é importante que os professores e participantes da educação estimulem o desenvolvimento da ARA em seus alunos e sejam participantes deste exercício, fomentando para que a aprendizagem se torne cada vez mais autônoma. Deste modo, ao entender sobre estas dimensões, os educadores possuem mais possibilidades para auxiliar na aprendizagem do aluno, considerando cada aspecto fundamental que pode ser abordado em sala de aula. A seguir, definem-se os níveis da ARA.

1.2.2. Níveis de desenvolvimento da ARA

Além do modelo multidimensional, Zimmerman (2000; 2008; 2011) propôs uma abordagem em níveis da ARA sobre a forma com que a autorregulação é desenvolvida no indivíduo, que evolui de forma gradual perpassando por quatro níveis (Quadro 02), partindo das fontes sociais mais externas às fontes individuais internas.

Quadro 02 – Níveis de Desenvolvimento da ARA.

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	PROCESSO PRINCIPAL
Observacional	Observação de modelos e descrição verbal
Emulativo	Prática guiada, refinamento da habilidade baseada no <i>feedback</i> e encorajamento
Autocontrolado	Prática independente, internalização de habilidades
Autorregulado	Adaptação das habilidades e estratégias para auto-motivação

Fonte: Elaborado pela Autora, baseado em Zimmerman (2000).

No Quadro 02 percebe-se que do nível observacional ao autorregulado, os estudantes desenvolvem gradativamente seu nível de competências autorregulatórias conforme as interações com o meio social, servindo de suporte para que este indivíduo se torne mais autônomo. Entretanto, a necessidade deste suporte social vai diminuindo de acordo com habilidades de autorregulação adquiridas por estes. Sendo assim, cada nível significa uma etapa na evolução de suas competências, (1) observacional e (2) emulativo são os primeiros níveis, em que há maior dependência social; (3) autocontrolado e (4) autorregulado, os

últimos níveis, sugerem que o aluno possui fontes internas, e sua autonomia é praticada. A seguir, uma explicação mais detalhada de cada nível de desenvolvimento (ZIMERMANN, 2000; 2008; 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Observacional: neste nível é possível que o estudante aprenda a partir de um modelo vivo (ex: professores, familiares ou amigos) ou simbólico (vídeos, filmes ou imagens), por exemplo, reconhecer estratégias que possam ser utilizadas na aprendizagem, porém este ainda não consegue reproduzir e aplicá-las em suas tarefas, apenas forma representações mentais do que possa realizar para aumentar suas competências e adquirindo conhecimentos elementares a partir da observação¹⁰ e modelação¹¹, conceitos da TSC. Porém, para que este processo seja ativado automaticamente, o indivíduo necessita associar elementos observados à sua condição, além de outros processos autorregulados adjacentes, como: desempenho, orientações motivacionais e valores, os quais poderão ser utilizados nos níveis posteriores (ZIMERMANN, 2000; 2008; 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Emulativo: neste, há a tentativa do estudante realizar o comportamento observado, ainda atrelado ao modelo observado e de forma primitiva, assim como os professores da educação infantil, que desenvolvem um modelo de representação para que os alunos possam seguir e conforme suas condições e especificidades prosseguir de forma mais autônoma, mas gradualmente. A diferença entre este nível e o anterior se dá pelo fato dos estudantes conseguirem desempenhar alguma habilidade ou comportamento, mesmo que de forma rudimentar e por influência externa, enquanto que o nível observacional é mais vicário (ZIMERMANN, 2000; 2008; 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Autocontrole: a partir deste nível o indivíduo possui a capacidade de empregar e dominar as competências ou estratégias por si só, no entanto, ainda depende do modelo observado. Deste modo, a principal característica deste nível é que há indícios de internalização, ou seja, o estudante consegue desenvolver as suas atividades, baseando-se ao modelo de representação observado. Comparado aos outros níveis e processos subjacentes à autorregulação, neste surge o autorreforçamento, pois mesmo que ainda dependa do modelo,

¹⁰ Neste caso, a observação pode ser entendida como experiência vicária. A qual se trata das experiências de outras pessoas executando determinadas tarefas que dão subsídios e informações ao indivíduo acerca de suas capacidades (BANDURA, 1969).

¹¹ No contexto da teoria, este termo é utilizado para referir-se ao processo em que o observador padroniza seus pensamentos, sentimentos, emoções e ações utilizando como base a *performance* de um modelo (SCHUNK, 2000). O modelo pode variar de um elemento vivo ou apenas simbólico, onde é observado o comportamento servindo de aporte para a modelação subsequente (BANDURA, 1986).

as fontes externas deixam de ser prioritárias (ZIMERMANN, 2000; 2008; 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

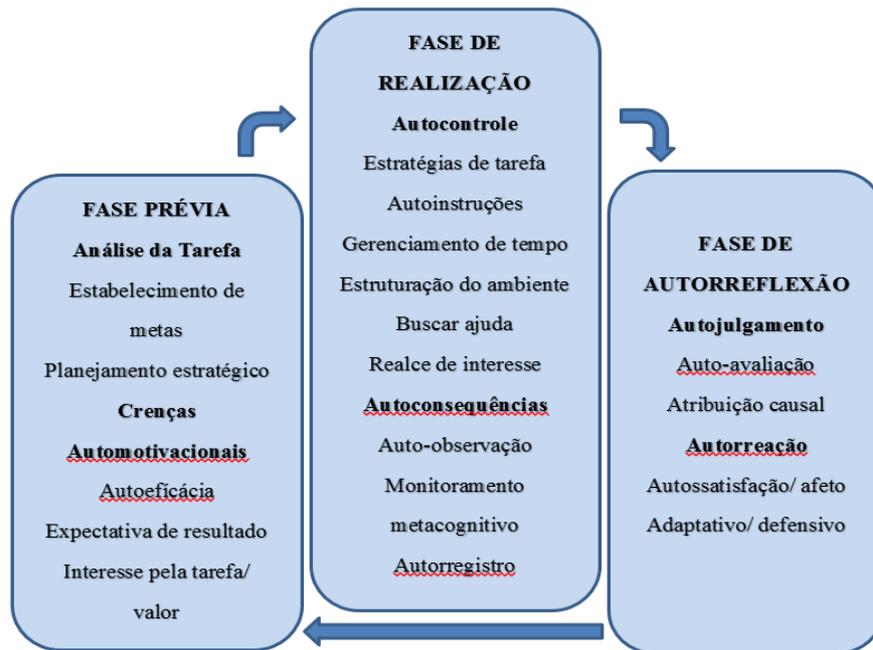
Autorregulado: neste, de acordo com suas tarefas e contexto o aluno consegue adaptar sistematicamente o desempenho de suas competências, pois já ocorreu a internalização das habilidades, oportunizando a prática (escolha da estratégia) e conforme o contexto ajustá-la, mantendo motivação através dos objetivos pessoais, percepção de progresso e autoeficácia. Sendo considerado o nível mais alto de autonomia do aluno (ZIMERMANN, 2000; 2008; 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Zimmerman e Schunk (2011) entendem que a autorregulação não deve ser vista como um modo individual de aprendizagem, pois seu processo envolve fatores contextuais, como pedir ajuda, consultar meios de aprendizagem, sendo considerado um importante aspecto do processo autorregulatório. Entretanto, alguns contextos facilitam a fluidez do processo, havendo o alcance a níveis mais elevados enquanto outros dificultam, necessitando assim de um suporte social mais ativo (ROSÁRIO, 2007). Zimmerman em consonância com a Teoria Social Cognitiva, reciprocidade triádica e o construto de autorregulação, sugeriu o amplo modo multidimensional e os níveis que a ARA se desenvolve no indivíduo, deste modo, a seguir destaca-se o processo que faz com que a ARA aconteça, o modelo das fases da ARA.

1.2.2. Fases da ARA

Na perspectiva sociocognitiva, Zimmerman e Moylan (2009) propõem um modelo teórico cíclico composto por três grandes fases sequenciais: *fase prévia*, *fase de realização* e *fase de autorreflexão*, as quais possuem processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais, subjacentes a cada uma das fases aqui citadas, como mostra a Figura 04.

Figura 04 - Modelo de fase cíclica de autorregulação que integra processos metacognitivos e principais medidas de motivação.



Fonte: Adaptado de Zimmerman e Moylan (2009).

A *fase prévia* remete aos processos metacognitivos que precedem os esforços para que haja o aprendizado, influenciando na preparação do estudante e suas motivações para aprender; a *fase de realização* reporta-se aos processos comportamentais que ocorrem durante o exercício da aprendizagem, que afetam a concentração e o desempenho das atividades e a *fase de autorreflexão* que aponta os processos motivacionais que ocorrem após a execução da aprendizagem, ou melhor, é o momento em que o aluno reflete sobre suas ações, erros e acertos e até mesmo pode utilizá-lo para a propulsão de uma nova fase. De acordo com o autor, estas fases atuam de maneira interdependente e de modo cíclico, considerando que a fase prévia influencia na fase de realização, de modo que a mesma fornece subsídios suficientes para que possa se iniciar a fase de autorreflexão; a qual de acordo com o êxito em suas metas, não desconsiderando os resultados ruins, auxilia na geração de um novo ciclo (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

A *fase prévia* abarca duas categorias de processos: (1) *análise da tarefa* e (2) *crenças automotivacionais*. A primeira envolve o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico, que segundo estudos alguns alunos através do estabelecimento de metas conseguem melhorar seu desempenho acadêmico (PRINTRICH, 2000), além de aperfeiçoarem suas tarefas com a identificação e utilização de estratégias de aprendizagem

(WEINSTEIN, 1975; 1979). Entretanto, apenas esta categoria não é o suficiente para que haja a realização da tarefa, há o acompanhamento de outros subprocessos que fazem parte das *crenças automotivacionais*, envolvendo a autoeficácia, a expectativa de resultado, o interesse pela tarefa/valor e a orientação de objetivos.

Na autoeficácia há a crença do indivíduo em suas capacidades de organizar e executar determinadas tarefas, sendo considerado um subprocesso muito importante nesta fase, pois o indivíduo determina o grau de investimento na tarefa, refletindo diretamente no desempenho acadêmico (BANDURA, 1986; 1993; 1997); A expectativa do resultado há uma referência de um possível resultado alcançado que foi pré-estabelecido pelo indivíduo e que possivelmente servirá de direcionamento para o planejamento de novas metas (ZIMMERMAN, 2011). No interesse pela tarefa/valor defende-se o ideal do quanto à tarefa é importante individualmente para o aluno e não por suas características instrumentais que favorecem a obtenção dos demais resultados (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

A orientação de objetivos divide-se em duas subcategorias, a saber, a orientação de objetivos da aprendizagem ou *meta-aprendizagem* que diz respeito à importância que o aluno dá a principal finalidade da aprendizagem, neste caso é o domínio de uma tarefa e aumentar suas competências, sendo de grande valia para a aprendizagem autorregulada, pois incrementa e motiva o indivíduo a aperfeiçoar seus domínios acadêmicos; ao contrário da primeira, a orientação de objetivos do desempenho ou *meta-performance* tende a ser o julgamento positivo do seu nível de competências, porém o julgamento negativo passa a ser evitado, o que deixa a desejar na ARA, devido ao modo como as motivações a aceitar atividades desafiadoras que testem seu desempenho são conduzidas à negação. Ademais, caso as crenças de eficácia do indivíduo esteja alta a *meta-performance* auxilia suas motivações para aprender (ZIMMERMAN, 2008; 2011; PELISSONI, 2016).

A *fase de realização* envolve duas categorias de processos: (1) *autocontrole* e (2) *auto-observação*. A categoria de *autocontrole* diz respeito às estratégias utilizadas para orientar a aprendizagem, por exemplo, estratégias relacionadas a tarefa, autoinstruções verbais, representações por imagens, gerenciamento do tempo, estruturação de um ambiente eficaz, busca por ajuda, realce de interesse e autoconsequência (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; LABUHN, 2012). Esta categoria envolve sete subprocessos, a saber: estratégias de tarefa, autoinstrução, gerenciamento de tempo, estruturação do ambiente, buscar ajuda, realce de interesse e autoconsequência.

O subprocesso relacionado às estratégias de tarefa define o modo como o aluno desenvolve estratégias para facilitar a aprendizagem, liquidando determinados conceitos

apenas às suas partes essenciais e reorganizando-os de maneira sistemática, assim como ocorrem nas apresentações de um seminário, em que o aluno para dinamizar e otimizar o conteúdo recorre à estratégias como descrever a apresentação em tópicos, sendo considerados apenas aqueles que possuem relevância para o aluno, elaborar relações entre um tópico e outro; As autoinstruções reportam-se a forma descritiva de realizar determinadas tarefas, como exemplo os mapas mentais que indicam os principais itens de cada etapa de uma determinada atividade, as imagens mentais que auxiliam no processo de fixação da informação; O gerenciamento de tempo, relaciona-se ao tempo estimado para cada ação relacionada à atividade, estimando o uso de estratégias pré-estabelecidas e acompanhando o desempenho da tarefa (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Na estruturação do ambiente é o meio em que o aluno encontra pra aumentar a eficácia do ambiente, se preciso, reestruturando aspectos que diminuam seu aproveitamento, como a iluminação do ambiente, diminuição de ruídos, manutenção do local e outros itens relacionados ao ambiente físico; Busca por ajuda, claramente dá-se a procura por assistencialismo nas atividades de aprender, como consultar professores, livros, internet e outros; O realce de interesse é o ato a fim de melhorar a rotina acadêmica, torná-la mais interessante, por exemplo, aprender sobre o balanceamento de equações químicas por meio de softwares específicos; E, finalizando, a autoconsequência refere-se ao momento em que o aluno determina se suas ações dentro da atividade merecem punições ou recompensas, como a utilização de redes sociais caso concluídos os exercícios escolares, maior dedicação de tempo para atividades inacabadas (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

A categoria auto-observação abrange dois subprocessos: monitoramento metacognitivo e autorregistro. Na primeira, o aluno exerce o pensar sobre o pensar, exercer questionamentos sobre a eficácia de suas estratégias, como readaptá-las com intenção de aperfeiçoá-las; o segundo subprocessos auxilia o primeiro, pois de maneira documentada o aluno comprova sucessos e fracassos de seu desempenho, através dos exercícios e resultados de avaliações tanto positivas quanto negativas, por exemplo. Segundo Pelissoni (2016), é importante ressaltar que quanto maior o conhecimento de estratégias de aprendizagem por parte do aluno, maiores são as chances para que este possa agir com desenvoltura em suas tarefas, isto ocorre, devido à capacidade de realizar adaptações necessárias, atenuando o foco e otimizando os esforços (PELISSONI, 2016; EMILIO; POLYDORO, 2017; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

A *fase de autorreflexão* possui duas categorias: (1) *autojulgamento* e (2) *autorreação*. O *autojulgamento* se dá pela auto-avaliação que o aluno faz de seu desempenho no decorrer das atividades, comparados a um padrão ou um objetivo, há pelo menos três padrões avaliativos que são: níveis anteriores de desempenho, aperfeiçoamento das competências e comparações sociais (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009); e pela *atribuição causal*, que se trata da crença com que o aluno atribui a causa de resultados negativos ou positivos, por exemplo, a utilização de estratégias ineficazes na fase de realização que prejudicam o desempenho do restante do ciclo autorregulatório. Tal atribuição impacta diretamente na motivação do aprender, pois o aluno pode identificar erroneamente a fatores individuais como a falta de habilidade, podendo motivar a desistência da atividade (WEINER, 1979).

Na categoria *autorreação* há dois subprocessos: *autossatisfação/afeto* e *adaptativo/defensivo*. Na primeira subcategoria enquadram-se os sentimentos de satisfação quanto ao seu desempenho diante das tarefas, que vai desde os sentimentos positivos (ex.: euforia) até os negativos (ex.: ansiedade); já na segunda (*adaptativo/defensivo*) pode variar de *adaptativas*, que leva o aluno a aperfeiçoar suas estratégias e direcionar suas metas para novas aprendizagens e *defensivo*, onde o aluno recua em sua aprendizagem a fim de proteger-se de frustrações, influenciando em ações futuras (ex.: adiamento das tarefas, procrastinação acadêmica, desgastes) (ZIMMERMAN; CLEARY, 2009; ZIMMERMAN, 2000).

Entretanto, o fato da ARA possuir natureza cíclica e interdependente, entende-se que os níveis elevados de autossatisfação aumentam os níveis das crenças motivacionais positivas (ex.: autoeficácia) e as inferências adaptativas auxiliam nas mudanças de objetivos e planejamento estratégico, para que na próxima fase do ciclo possa ser avaliado e enfim, exercido na aprendizagem dos estudantes (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Deste modo, conforme explanado anteriormente, Zimmerman (2008; 2011) entende que o modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem auxilia nos esforços para aprender, devendo ser considerados os processos precedentes e adjacentes referentes à realização da tarefa. Ou melhor, o autor sugere que os educadores não estimulem o ensino da ARA somente na fase de realização da tarefa, é importante que haja o conhecimento das demais fases e seus subprocessos que acontecem antes, durante e depois da tarefa, facilitando o entendimento, fortalecendo o engajamento e autonomia dos alunos. Ajudar a clarear os processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais articulando às suas respectivas fases, beneficia cada estudante à sua especificidade e dificuldades em cada fase, as quais podem ser negligenciadas durante o percurso da aprendizagem (SCHUNK; USHER, 2013). A seguir, a

autorregulação da aprendizagem aplicada ao contexto acadêmico, mais especificamente com estudantes universitários.

1.3. Autorregulação da Aprendizagem em Estudantes Universitários

Os níveis de exigências e complexidade que os setores da vida estudantil proporcionam aumentam cada vez mais a necessidade do desenvolvimento das capacidades humanas, seja em termos de políticas ou de currículo. O aprender a aprender e o aprender a ensinar requerem dedicação e aprimoramento mais profundo do indivíduo, para que haja de acordo com as mudanças contextuais e comprometido com seu processo de conhecimento (BERBEL, 2011). Deste modo, é imprescindível repensar nas universidades como instituições formadoras e rever hábitos envolvidos nos processos de ensino que por ela são desenvolvidos, além de delinear uma breve reflexão a respeito do papel do estudante como protagonista de sua formação e do desenvolvimento ao longo de sua vida pessoal, no entanto desenvolver no aluno aspectos internos.

Segundo Zimmerman (1990), ao ingressar no ensino de graduação, o aluno, de maneira geral, depara-se com dificuldades acadêmicas para discernir e ter como meta a aprendizagem. Para superar tal situação, ele precisa desenvolver práticas de estudo autônomas, sustentando a motivação para aprender e apresentar iniciativas, buscando ajuda sempre que preciso. Autores como Magalhães (2012), Veiga Simão (2004b), Rosário, Núñez e Pienda (2006), Veiga Simão e Frison (2013), Boruchovitch (2014) e Álvarez e Oliveira-Smith (2014) sugerem que neste cenário a autorregulação pode se tornar fundamental para auxiliar no processo de aprendizagem, pois quando desenvolvida de acordo com suas bases, fornece percepções e estratégias importantes que podem ser utilizadas para potencializar a aprendizagem, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais.

Zabalza (2009) acentua que a o aluno em formação necessita de atenção por parte dos professores, pois é um indivíduo que está em amadurecimento no seu processo de aprendizagem. Ao ingressarem nas Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes enfrentam vários tipos de dificuldades, dentre elas o encontro com sua própria vida, objetivos, ansiedade, saúde, profissão e principalmente disposição física e mental para lidar com as novidades e exigências que a universidade proporciona. Principalmente, no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais e hábitos estudantis, que são os primeiros a sofrerem efeitos e adaptações na vida universitária.

Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008) o primeiro contato (primeiro ano) com a universidade possui uma importância crucial para o desenvolvimento ao longo de sua vida acadêmica. Pois, a forma com que o universitário irá encarar as situações e vivenciá-las é um fator determinante para a sua permanência no curso, observando seu grau de comprometimento e investimento pessoal para suprir as necessidades como recursos pessoais, repertório acadêmico e as demandas institucionais e da carreira.

Tais mudanças podem abalar a qualidade de vida do recém-ingresso no contexto acadêmico, podendo gerar aumento no nível de stress, ocasionando decepções e até abandono do curso (ALMEIDA, 2007). Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) corroboram tais informações por meio de pesquisas onde indicam a procrastinação acadêmica como falha ou baixo nível de autorregulação da aprendizagem. Deste modo, o compartilhamento de estratégias de aprendizagem deve ocorrer de forma recíproca entre alunos e professores. Para isto, é necessário que o professor vivencie em seu período de formação o aprender a aprender, que participe ativamente das experiências estudantis, organizando, planejando, monitorando seu aprendizado, para que possa ser um guia e direcione seus futuros alunos a utilizar estratégias autorregulatórias (BORUCHOVITCH, 2014).

Segundo Zimmerman (1989), a eficácia e o comprometimento dos alunos com a ARA fazem com que estes se tornem conscientes de seus padrões de pensamento e ações, referidas aos estudos, modificando seu contexto. Deste modo, reforça-se o pensamento de Bandura e Zimmerman explicitado anteriormente, que entendem que o ambiente necessita de estruturação favorável ao estudante, pois este influencia diretamente o comportamento e seus resultados. O uso eficaz destas estratégias melhora o desempenho dos alunos, suas percepções de autocontrole e proporciona auto percepções positivas, que auxiliam em suas motivações e crenças de autoeficácia (ZIMMERMAN, 2000; 2011). O aluno, ativo e autônomo desenvolve, altera e sustenta por conta própria suas práticas de aprendizagem, além de planejar, organizar e instruir suas ações, bem como monitorar e avaliar suas metas acadêmicas (ZIMMERMAN, 2011).

Neste cenário, é de suma importância a aplicação de métodos e processos autodiretivos que estimulem este professor em formação inicial a utilizar suas capacidades cognitivas. Rosário, Nuñez e González-Pienda (2006), ressaltam que os estudantes universitários não devem atuar de forma passiva à sua aprendizagem como recipientes vazios de informações e sim de maneira ativa, capaz de manter o controle de suas experiências e regular suas estratégias acadêmicas.

Assim, observa-se a necessidade de verificar que este processo envolve vários aspectos como a motivação do aluno, sua determinação e estabelecimento de metas, desenvolvendo suas habilidades e aprimorando suas capacidades. Considera-se, ainda, que o processo de autorregulação da aprendizagem baseia-se, também, no grau de consciência de suas possibilidades e limitações, por ser um mecanismo dinâmico, no qual é possível estabelecer objetivos norteadores e estratégias, proporcionando uma trajetória acadêmica universitária mais produtiva.

1.4. Formação de Professores

A formação de professores é um elemento central na promoção e qualidade na educação, para que isto ocorra é necessário que as políticas públicas e o próprio indivíduo estejam em harmonia, abrangendo as demandas de uma boa formação. Diante dos problemas sociais e educacionais vivenciados nas últimas décadas, como a desvalorização profissional, educação precária, massificação do ensino, políticas ineficazes e outros, uma importante mudança no contexto educacional parte da formação de professores dentro das universidades. Se levada em consideração uma formação inicial bem estruturada, autônoma e de boa qualidade, os ganhos serão de professores mais seguros de suas atividades profissionais e preparados para lidar com as problemáticas de seu tempo (CERICATO, 2016).

Um dado importante levantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é a proporção de 48,8 milhões de alunos matriculados na rede de Educação Básica para 2,2 milhões de professores registrados no ano de 2016, sendo que 81,6% são da rede pública. Isto pode indicar que a docência é uma das profissões mais populosas sendo necessário, portanto, um grande número de cursos de formação de professores em licenciaturas e na pedagogia. Os cursos de bacharelado possuem predominância na procura pela educação superior, com uma participação de 69% nas matrículas, os de licenciatura representam 18,9% e os tecnológicos 11,8%. Entretanto os cursos de licenciatura apresentaram aumento nas matrículas de 48,5% entre os anos de 2006 a 2016. Destaca-se, por ser o segundo grau acadêmico mais procurado pelos estudantes, fator este que gradativamente eleva a demanda pelo ensino superior, no campo da formação de professores. Tratando-se dos cursos mais procurados, o Direito lidera a posição com 862,3 mil matrículas, seguido do curso de Administração com 711 mil matrículas e por fim, o curso de Pedagogia com 679,3 mil matrículas, (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2016). Estes índices sugerem que devido à grande procura pelo curso de pedagogia a demanda pela

qualidade no curso e um currículo capaz de suportar as necessidades da profissão são essenciais para a formação de professores.

O caminho não está nivelado, mesmo com as mudanças nas últimas décadas, Barreto (2015) ressalta que com a renovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, modificada constitucionalmente, o leque de ofertas para a formação docente aumentou inclusive à distância, entretanto, a melhoria da qualidade da educação básica não acompanhou o processo de titulação dos professores. O aumento deliberado oportunizou a expansão dos cursos influenciando e questionando a qualidade destes. Estes e alguns pontos serão abordados a seguir, considerando que o tema formação de professores possui um vasto campo.

1.4.1. Incursão histórica da Formação de Professores

Inicialmente, a educação foi instituída no contexto brasileiro possuindo um perfil religioso desenvolvido através de catequizadores jesuítas, sendo considerada meramente cultural a fim de seguir uma doutrina ocidental. Em meados do final do século XIX e início do século XX, com a chegada das transformações sociais e a industrialização, as exigências capitalistas progrediram na economia brasileira, demandando à sociedade e ao Estado a ampliação do modelo educacional, almejando crescimento econômico (TEIXEIRA, 2005). A partir desse momento, a educação tornou-se algo conveniente e necessário para o Estado, tornando-se universal e gratuita para todos, apesar da distinção de classes, dificultando o avanço das classes mais baixas.

Saviani (2009) contextualiza o início da formação de professores acentuando seu primeiro estabelecimento de ensino que teria sido instituído por São João Batista de La Salles, no ano de 1684 em Reims. Porém, em meados do século XIX após a Revolução Francesa e com os avanços sociais, a necessidade de uma instituição voltada apenas para a formação de professores aumentou, evidenciando o problema da instrução popular, surgindo assim, as Escolas Normais, as quais seriam responsáveis pelo preparo dos professores. No ano de 1795, foi instalada a primeira Escola Normal em Paris, partindo daí a distinção entre a Escola Normal Superior e a Escola Normal (também conhecida como Escola Normal Primária). A Escola Normal Superior encarregava-se de formar professores de nível secundário e a Escola Normal (Escola Normal Primária) era responsável pelo preparo de professores de nível primário, porém ambas postergavam o preparo didático dos professores. Disseminando assim, por toda a Europa e Américas os modelos das Escolas Normais.

No Brasil, a sociedade almejava mudanças no cenário da educação, as quais ocorreram por meio de crises e movimentos sociais e quanto mais o país se equipava de novas tecnologias, maior a sua necessidade de educação, a qual estava sendo dada a qualquer modo (TEIXEIRA, 2005). Segundo Teixeira (2005), a escola pública era vista, pelo Estado, como um instrumento para o desenvolvimento da civilização industrial e sua qualidade era pouco considerada. De maneira explícita, o campo da formação de professores emergiu a partir da independência do Brasil, momento em que a necessidade da instrução popular aumentou, porém discutida de maneira mais específica, articulando as questões pedagógicas ao contexto de mudanças na sociedade brasileira ao longo dos séculos (SAVIANI, 2009).

No dia 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual tinha vasta preocupação com a formação dos professores. Em seu artigo 4º, a lei estipulava que os professores deveriam ser treinados pelo método mútuo, evidenciando a preocupação com o preparo didático, porém sem referenciar as questões pedagógicas. No ano de 1834, por meio do Ato Adicional, para o campo da formação de professores foi adotada a instrução primária, de inteira responsabilidade das províncias, sendo criadas as primeiras Escolas Normais de acordo com os moldes europeus. As quais foram aderidas por maior parte das províncias, porém, com existência intermitente, mantendo-se em processo de abertura e fechamento periodicamente (SAVIANI, 2009).

Apesar das Escolas Normais sugerirem uma formação específica, guiadas pela associação pedagógico-didática, este processo não ocorreu conforme a expectativa, estas escolas priorizavam o conhecimento dos conteúdos para que houvesse a transmissão destes para as crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Surgindo assim, contribuições opositoras às Escolas Normais, identificando-as como inoportunas, onerosas, de baixa qualidade e com um quantitativo alto, disseminando aquele método ineficaz, além de formar poucos alunos.

Notavelmente, o processo de profissionalização docente foi marcado por avanços e recuos, com a institucionalização da escola, os professores passaram a ser reconhecidos como os profissionais responsáveis pela aprendizagem dos futuros cidadãos modernos. Percebe-se ao longo dos períodos apresentados, o despreparo da institucionalização dos estabelecimentos de ensino, principalmente no que diz respeito ao planejamento e as práticas didático-pedagógicas, tornaram-se questões preocupantes no ensino.

Porém, após reformas (no período de 1890-1932) no plano de estudos, modificando e enriquecendo o currículo e práticas de ensino, no ano de 1932, ainda com o impulso reformador foram criados os Institutos de Educação com objetivos bem mais abrangentes, de

ensino e pesquisa, sendo implementadas e concebidas no Distrito Federal por Anísio Teixeira (1932) e São Paulo por Fernando de Azevedo (1933). Neste período também surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento escrito por 26 intelectuais de todo o Brasil, incluindo Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Anísio Teixeira e outros, tornando-se marco inaugural na renovação da educação, pois exigia mudanças neste cenário, indicando um contexto de desorganização e propunha que o Estado organizasse, sugerindo um plano geral de educação, além de defender a educação gratuita, única, pública, laica e obrigatória (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

No sentido de Escola Nova, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, modificando e restabelecendo o currículo (SAVIANI, 2009). Nesse período, torna-se nítida a preocupação e organização dos Institutos de Educação, incorporando as exigências pedagógicas, caracterizando a busca do conhecimento científico, além de reparar os erros das Escolas Normais que haviam sido estabelecidas anteriormente.

Certamente, em meio às mudanças contrastantes no cenário da formação de professores, a partir do ano de 1939, os Institutos de Educação de São Paulo e Distrito Federal foram promovidos a nível universitário, incorporados às respectivas universidades tornando-se base de estudos superiores de educação, havendo assim, a implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura aos moldes das Escolas Normais. No ano de 1961, foi criada a primeira versão das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), inicialmente nomeadas como Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN - 9394/96), que regulamentava o sistema educacional público e privado de ensino do básico ao superior. Com o golpe militar em 1964, este cenário necessitou se adaptar às legislações do ensino, até então modificadas de acordo com o cenário político. Modificando os ensinos primário e médio, alterando-os para primeiro-grau e segundo-grau, definindo assim, as Escolas Normais. Instituído a habilitação específica do Magistério (por meio do Parecer n. 349/72, aprovado no ano de 1972), Saviani (2009) acentua a diminuição na abrangência e currículo do Magistério determinando assim um quadro de precariedade no ensino, culminando a criação de medidas emergenciais que possuíam um caráter revitalizado, porém descontinuadas por conta da amplitude em seu quantitativo. Concomitantemente, a partir de 1980 houve a necessidade de reformulação nos cursos de pedagogia e licenciatura utilizando a “docência como base profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003), atribuindo assim aos cursos de Pedagogia a formação de professores ao ensino infantil e para as séries iniciais do 1º grau.

A partir do ano de 1996, com a promulgação Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), suas alterações reafirmavam os direitos e deveres do

Estado quanto à educação, garantidos pela Constituição Federal. Estabelecendo a educação escolar sobre ordem da esfera pública, atribuindo as responsabilidades em regime de colaboração da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, estando dividida em dois níveis, a educação básica e superior, quanto às instituições privadas de ensino superior caberia à União fiscalizar e autorizar o funcionamento.

Nesta nova LDB a formação de professores passa a ser prevista por lei, determinando que todos os professores devessem passar por um curso de formação superior, sendo regulamentados os cursos normais superiores para fornecer formação pedagógica para bacharéis e formação continuada, inclusive em serviço, e a educação de jovens e adultos. Reconheceu-se, ainda a Educação à Distância (EAD) como modalidade formal em todos os níveis de ensino (GOMES, 2015; SIQUEIRA DE SÁ BARRETO 2015; GATTI, 2010).

Contraditoriamente a LDB criou os Institutos Superiores de Educação que emergiram como Institutos de Nível Superior e lançaram mão, em alguns casos, de uma formação aligeirada, de baixa qualidade e barata, e com cursos de curta duração por meio dos Cursos Normais Superiores. Houve maior atenção aos cursos de bacharelado, permanecendo novamente o sentimento de descaso e desvalorização profissional, principalmente à formação de professores. Outro marco importante ocorreu no ano de 2001, sendo instituído o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) por meio da Lei no 10.172 no dia 9 de janeiro, e vigorou durante os dez anos seguintes, caracterizado por ser um plano de Estado, ou seja, independente da gestão governamental sua continuidade nas políticas educacionais eram as mesmas. O PNE tinha o objetivo de ampliar a educação básica abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive no que diz respeito ao financiamento, gestão, avaliação e acompanhamento do PNE, por meio de 20 metas. Saviani (2008) aponta a estrutura do PNE/2001, a qual está dividida em seis partes:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades; A segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior; A terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; A quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério. A quinta parte versa sobre o financiamento e gestão; Finalmente, a sexta parte aborda, à guisa de conclusão, o tema do acompanhamento e avaliação do Plano; Cada um dos 11 pontos mencionados é considerado sob três aspectos: diagnóstico; diretrizes; objetivos e metas (SAVIANI, (2009).

No entanto, as metas não alcançaram a totalidade de seu plano no prazo estabelecido. No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formações de professores, e posteriormente as licenciaturas foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI, 2010). Sendo reformulada novamente, através das novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, no ano de 2006 (SAVIANI, 2009), deixando a desejar em alguns aspectos novamente, como a qualidade no currículo do curso que ocasiona a precarização da formação docente. Porém, não somente houve formação de professores dentro da problemática de institucionalização, já havia professores que exerciam a profissão. Entretanto o foco principal das universidades estava distante de uma boa formação de professores, desencadeando problemas relacionados à educação transmitida de maneira precária.

Seguido os moldes educacionais, surgiram dois modelos de formação: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos em que o professor se formava ligeiramente, limitado a disciplina que lecionaria; e modelo pedagógico-didático capaz de desenvolver o professor como um indivíduo mais complexo, contrapondo-se ao primeiro aqui citado. Compreendendo que o problema das universidades estava na falta de professores específicos, isto é, que necessitavam de preparo pedagógico-didático.

No ano de 2014, foi instituída uma nova versão do Plano Nacional de Educação, o PNE 2014 – 2024. Quanto à meta que compete à universalização de acesso à pré-escola e ao ensino médio, a META 12, OLIVEIRA (2013) e Vieira (2012) atentam para a questão do aumento no contingente estudantil para garantir a universalização do ensino infantil ao ensino médio. Este cenário aumenta a exigência do poder público e de instituições formadoras no que diz respeito à abrangência de profissionais formados nas áreas e níveis de ensino. Os autores suscitam dados referentes à educação básica e superior, que para universalizar o acesso a esse nível de ensino, de acordo com a Lei nº 12.796 que altera a LDB, promulgada no ano de 2013, serão necessários o quantitativo de 200 mil professores.

O atendimento as creches ampliarão de 16% para 50%, e, de acordo com a meta, para os próximos dez anos a demanda aumentará a necessidade de mais 210 mil trabalhadores docentes. Entretanto, esta modalidade de formação encontra-se em desigualdade, pois das 307 mil matrículas em cursos presenciais de Pedagogia, 42,9% são em faculdades, 8% em centros universitários e 14,4% em universidades, todas de cunho privado, quanto às instituições públicas apenas 33,9% concentram esses cursos presenciais. Nos cursos à distância a problemática se põe da mesma forma, a privatização toma frente, 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, 61% são em universidades, 27,3% estão concentrados

em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades, nas instituições de ensino superior públicas apenas 12,6% são matriculas em cursos de pedagogia a distância. Tais dados sugerem que com o estabelecimento da Meta 12 o aumento exacerbado na demanda por professores que compreenda o ensino infantil e médio, exigirá, também, por parte das instituições formadoras o acompanhamento deste fenômeno, por outro lado, a qualidade na formação deste profissional é colocada em questão em alguns casos, sendo uma característica de suma importância para o desenvolvimento da autonomia deste e de seus futuros alunos (VIEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Desde o final da Era Moderna até o início do século XX, com as transformações sociais e adequação ao sistema capitalista, conforme apresentado anteriormente, percebe-se a importância da educação e o papel do professor, para isto, faz-se necessário o reconhecimento atribuído à formação de professores. Nesse contexto, evidencia-se que com o surgimento do capitalismo, a escola e o professor perderam prestígio e autonomia, a massificação na educação objetivava a promoção de mão de obra qualificada ao novo perfil industrial, livre de rebuscamento acadêmico, sendo de cunho eficiente e prática. Saviani (1999) explora a ideia de que foi tirado o direito de alcançar educação consistente e de qualidade da classe proletária e o professor deveria ser considerado o elemento central, tornando-se mediador do processo de ensino, favorecendo a constituição uma nova caracterização ao processo de profissionalização, utilizando elementos como melhores salários, carreira, políticas eficazes, condições de trabalho, além de, principalmente uma boa formação e autônoma.

Entretanto, as políticas públicas reforçam a diminuição na autonomia dos professores, que demonstram grandes divergências entre os que planejam a forma de educar e os que executam a educação, ou seja, os responsáveis pela elaboração dos currículos e programas, e os que concretizam o planejamento pedagogicamente parecem seguir em sentidos contrários. Além de a qualidade do processo educacional ser substituída pela quantidade, que se dá pelo fato da intensificação e realocação das tarefas administrativas serem impostas a este profissional perdendo a essência de suas competências (OLIVEIRA, 2013; CERICATTO, 2016).

Cericatto (2016) levanta alguns aspectos voltados aos desafios que a profissão docente vem enfrentando nas últimas décadas, como a desvalorização da profissão diante da sociedade e a retração salarial que estão interligadas, sendo consideradas consequências de uma política de (des)valorização. A autora traz estudos que corroboram a ideia de que as perdas salariais e o desprestígio estão ligados ao processo de ampliação do acesso à educação básica, como citado anteriormente, acompanhado do aumento de instituições formadoras incluindo as

particulares, que massificaram o ensino e demandaram contenção de salários dos professores da rede pública, desencadeando diversos outros problemas sociais e políticos no âmbito educacional.

Outro aspecto apontado por Cericatto (2016) é a questão da precarização da formação, seja a nível inicial ou continuado. A autora faz uma relação da qualidade da educação oferecida com as raízes que constituem a educação, que se apoiam no desenvolvimento e futuro da nação. Um ponto importante da discussão utilizando Saviani (2009) se dá pela importância da superação da dissociação dos modelos que ora objetivam uma educação específica, ou seja, voltada para a disciplina ministrada e ora determinam um aprendizado pedagógico-didático. Tais modelos são imprescindíveis para tornar o professor mais “completo”, bem como um indivíduo mais autônomo em sua profissão, se somados e trabalhados concomitantemente. Essa dicotomia arremete aos problemas do crescimento exacerbado das instituições formadora de professores de cunho privado, sendo muitas das vezes de baixa qualidade (PENIN, 2009).

Além da problemática na formação em si, existe também, assim como outros problemas, a qualidade das condições oferecidas para a ação e trabalho, que devem ponderar fatores como salário e carreira, levantando a questão da satisfação no trabalho e do trabalhador, que certamente desestimula a procura pela profissão docente, inclusive aos estudos. Sendo um desafio posto frente às políticas públicas diante de uma era de cortes orçamentários e contenção de gastos, que exaustivamente deveriam contemplar de forma articulada melhores salários, investimentos e condições favoráveis na educação, carreira e formação inicial e continuada de qualidade (SAVIANI, 2009; FREITAS, 2007; CERICATTO; GATTI, 2016).

Outro fator importante se dá pelo fato da estrutura e currículo das licenciaturas, inclusive dos cursos de pedagogia, não sofrerem algum tipo de inovações e avanços eficazes que possam qualificar o futuro professor a enfrentar no início da sua carreira as demandas sociais e pedagógicas condizentes com o contexto atual (GATTI; CERICATTO; 2016). Os fatores apresentados acentuam o surgimento de questões relacionadas ao verdadeiro papel do professor na sociedade e suas implicações nas questões educacionais e políticas.

No que diz respeito ao profissionalismo da classe dos professores, a identidade profissional e a profissionalidade (condições oferecidas para o trabalho) são elementos centrais na promoção da educação, que são gerados por processos interpessoais e adquiridos durante a convivência dentro e fora da instituição. A profissionalidade pode ser desenvolvida pelos professores durante a sua formação básica e o período da graduação. O seu próprio

contexto facilita a percepção do professor ou futuro professor, gerando relações interpessoais, adquirindo novas experiências, construindo assim a identidade profissional do indivíduo, integrando ações como o modo de agir ou pensar, como lidar com situações cotidianas, desenvolvimento de métodos de aprendizagem, experiências essas que vão mais além do que competências operativas-técnicas compreendidas por uma formação tradicional (GATTI, 2016).

Diante dos eventuais processos que a educação e a formação de professores sofreram e ainda sofrem é importante salientar que as leis que regem esta profissão são passíveis a diferentes interpretações e deixando lacunas em suas leis e diretrizes. Há também, a possibilidade de mudanças em seu texto, que podem ser renovadas ou incluídas a cada nova gestão política, implicando diretamente na educação e na formação do professor, que fica à mercê de novos ideais de cunho político (GOMES, 2015).

A formação do professor caminha junto com a formação de pessoa autônoma e com a superação de toda a sorte de inibições (GIOLO, 2008). É de fundamental importância o fomento de atividades autorreferenciadas tais como autogerenciamento, autoavaliação, automonitoramento e autorreações, respectivos à aprendizagem. O indivíduo põe em prática a capacidade de desenvolver suas atividades de acordo com o meio em que vive e conforme as necessidades, utilizando a autorregulação como mecanismo psicológico de autocontrole, facilitando e melhorando o desempenho na sua formação. De forma alguma, desconsiderando problemas sociais, estruturais, políticos e econômicos em que os cursos de formação enfrentam, porém sugere-se o conceito da Autorregulação como foco nas atividades metacognitivas e afetivo-emocionais, as quais demandam atividades autorreguladas associadas à aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014).

1.4.2. Desempenho de estudantes universitários no curso de Pedagogia - UFPA

Os cursos voltados para a graduação possuem como função principal o desenvolvimento pleno do potencial acadêmico, levando em consideração suas habilidades para que possam aperfeiçoar as competências profissionais e exercê-las diante do mercado de trabalho. Deste modo o Parecer CES/CNE 146/2002, de 3/04/2002 definiu que “[...] as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização”, surgindo à objetividade dos cursos de graduação, que estão entre a percepção das condições de ensino ofertadas aos estudantes, envolvendo a didática

organizada, corpo técnico e estrutura física; verificação da articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Político Pedagógico - PPC, currículo, importância social, vocação institucional e a análise da compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's (DE BRITO, 2008; LACERDA; FERRI, 2015).

Para atuar na regulação das Instituições de Ensino Superior - IES, no ano de 2004, foi estabelecido o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o SINAES, criado por meio da Lei 1086/04, para promover o processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) o qual possui cinco critérios fundamentais que preveem: responsabilidade com a qualidade no ensino superior; reconhecimento das diversidades do sistema; respeito as particularidades de cada instituição; compreender e avaliar sua totalidade considerando os seus indicadores de qualidade; e a continuidade do processo de avaliação (LACERDA; FERRI, 2015). Surgindo assim, três componentes de avaliação, que dão origem a outros sub-componentes:

- A avaliação das IES (Avalies), realizada por atores internos das IES sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA). A autoavaliação integra dez dimensões que abrangem desde os documentos norteadores da instituição até a sustentabilidade financeira. Essa avaliação tem como produto final o relatório de autoavaliação, que é reeditado a cada dois anos.
- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada pelos avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS), por meio de um instrumento específico de avaliação composto por indicadores em escala ordinal agrupados em três dimensões – corpo social, infraestrutura e organização didático-pedagógica – e utilizada para regulação dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.
- A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio de provas de formação geral e específica que compõem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (LACERDA; FERRI, 2015).

Das modalidades citadas, o ENADE é a que mais predomina no processo de regulação a nível nacional, sendo realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), seguindo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O exame faz parte do componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, aplicados durante o primeiro período, destinado aos ingressantes, e no último período, para os concluintes, a fim de serem comparados para a percepção e avaliação do desempenho dos alunos envolvidos. Seu principal objetivo é o acompanhamento no processo de aprendizagem e desempenho de acadêmicos no que diz respeito a sua grade curricular prevista nas diretrizes do curso, tendo como resultados dados sobre a instituição onde o exame foi aplicado, categoria administrativa, organização e disposição acadêmica, município, estado, região geográfica e nacionalmente. Oportunizando a construção de

referências que podem delinear estratégias voltadas para promover melhorias na qualidade do curso, no seu corpo técnico, administrativo e as autoridades educacionais. Entretanto, no ano de 2011, os alunos que ingressaram no ensino superior deixaram de realizar as provas, sendo substituída pelo Inep no ano de 2012, a utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como variáveis da composição do ENADE (MEC, 2018; LACERDA; FERRI, 2015).

A versão do Enade 2014 contou com a participação de cursos como Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Civil, Mecânica, Pedagogia e outros, de IES distribuídas pelo território nacional. Em se tratando do contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA), o Relatório de Curso – Pedagogia, publicado pelo Ministério da Educação, apresenta dados específicos sobre o desempenho dos alunos no Enade de 2014. Segundo a fonte 555 discentes, com status de concluintes, realizaram a prova no ano de 2014, indicando aumento de 80,9% no número de discentes, comparado ao ano de 2011 (106 discentes realizaram a prova).

Na caracterização do Questionário Sócio-demográfico do Enade 2014 - UFPA, a maioria dos estudantes se considera pardos ou negros (83,6%), seguido dos que se consideram brancos (14,6%). Dentre os participantes, 39,1% afirmaram possuir renda até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00) e o mesmo percentual indicou receber de 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00), atentando para a ideia de que a maioria dos estudantes estão em situação de baixa renda ou recebem até 3 salários mínimos (MEC, 2018).

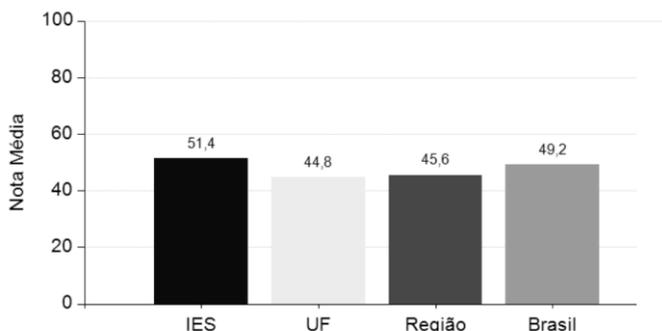
Outro dado importante em relação aos participantes diz respeito a sua contribuição financeira com a família, 31,7% afirmaram possuir renda e contribuir com o sustento da família, seguido dos 26,3% que não possuíam renda e os gastos eram financiados pela família ou por outras pessoas e apenas 8% não possuíam renda e os gastos eram financiados por programas governamentais, como bolsas de estudo ofertadas por agências de fomento a educação (MEC, 2018).

Quanto ao grau de escolarização dos pais, a maioria dos participantes respondeu que seus pais não tiveram qualquer formação ou fizeram só as primeiras séries do ensino fundamental ou médio (94,8%), seguido dos que cursaram uma graduação (4,7%). Na escolarização apenas das mães, o percentual das que não tiveram formação ou fizeram só as primeiras séries do ensino fundamental ou médio é levemente menor (93,4%), seguido das que cursaram um ensino superior (4,9%), havendo um singelo aumento. Tais índices sugerem que a maioria dos estudantes é proveniente de famílias com estrutura educacional limitada, e que a busca por conhecimento e uma profissão oportuniza melhorias e progresso a situação familiar (MEC, 2018).

O questionário de caracterização, também aborda qual o tipo de escola que os alunos cursaram no Ensino Médio. A maioria cursou em escola pública (78%), seguido dos que estudaram todo o ensino médio em escola privada (14,1%). Há os que cursaram parte do ensino médio em escola pública e privada e vice-versa, 5,6% cursaram a maior parte em escola pública e apenas 2,3% estudaram parte do ensino médio em escolas privadas (particulares) (MEC, 2018).

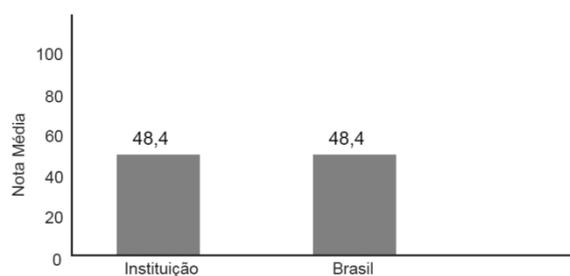
No que diz respeito ao desempenho dos alunos na prova do Enade 2014, observou-se que a nota da UFPA (51,9) está acima da média do estado (44,8), da região (45,6) e do país (46,7) como mostra o Gráfico 01. Entretanto, ano de 2011, o desempenho dos alunos na prova foi menor do que a versão do Enade 2014. A nota média da instituição foi equivalente à média nacional (48,4), de acordo com o Gráfico 02.

Gráfico 01 - Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova, do curso de Pedagogia – UFPA 2014.



Fonte: Relatório ENADE - MEC, 2014.

Gráfico 02 - Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova, do curso de Pedagogia – UFPA 2011.



Fonte: Relatório ENADE - MEC, 2011.

No Enade 2014 o curso de Pedagogia da UFPA de Belém, recebeu o conceito “3”, como mostra o Quadro 03. Contudo, mesmo com o leve aumento na média do desempenho dos estudantes ao longo das duas versões do Enade, o conceito do curso permaneceu o mesmo do Enade 2011. A linha destacada no quadro refere-se ao conceito obtido pelo curso.

Quadro 03 – Quadro de conceitos do ENADE correspondente ao intervalo de notas.

Conceito ENADE	Notas finais
1	0,0 a 0,94
2	0,95 a 1,94
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,0
Sem Conceito	

Fonte: ENADE – MEC (2014).

Para compreensão do conceito, é importante destacar que estes podem variar de 1 a 5, correspondendo a quanto mais próximo for o valor de 5 melhor terá sido o desempenho no exame. Nota-se que os discentes que participaram das duas versões do ENADE alcançaram desempenho mediano.

É importante enfatizar que são vários os fatores associados ao desempenho, notas e conceitos são apenas alguns desses indicadores, que podem, inclusive, ser afetados pelo contexto ou/e por aspectos de demanda pessoal, coletiva ou institucional, por exemplo. Lacerda e Ferri (2015) investigaram as relações dos indicadores do Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos cursos de Pedagogia a nível nacional, baseando-se no ENADE realizado no ano de 2008. As relações entre alguns indicadores foram exploradas, sendo: “percentual de doutores, percentual de mestres, percentual de docentes em regime integral ou parcial, infraestrutura, organização didático pedagógica, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e nota no Enade”. Os resultados indicaram correlação significativa entre desempenho acadêmico e o sistema organizacional das instituições. Os dados revelaram ainda que a qualificação dos professores (titulação) influencia a qualidade do ensino, que, conseqüentemente afeta o desempenho dos alunos.

Alves (2016), por sua vez, analisou o desempenho em leitura de alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, dos anos de 2003 e 2004, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Participaram da pesquisa 77 estudantes, os quais se avaliaram como leitores regulares, porém a maioria respondeu que a leitura está limitada apenas ao universo acadêmico. Deste modo, a autora acentua a ideia de que a leitura acadêmica é de suma importância, sendo fundamental para a ascensão profissional e seu papel social, porém, há a necessidade de que o indivíduo utilize leituras diversificadas para ampliar sua visão de mundo, crítica e criatividade.

Este estudo indicou, ainda, que embora a leitura não seja “ideal”, os estudantes não podem ser considerados unicamente culpados, o estudo apresenta outras variáveis que interferem no desempenho dos alunos, como a família, que representa papel fundamental no incentivo, apontando os pais como os primeiros a proporcionarem esse contato inicial, porém de maneira errônea, por meio de revistas, jornais e livros religiosos (ALVEZ, 2016).

Outro ponto importante é a forma com que os alunos classificam a leitura, a maioria (88%) se detém apenas a capítulos de livros, os quais desarticulam e fragmentam a literatura, restringindo o pensamento crítico no meio acadêmico. No entanto, os estudantes afirmam praticar a leitura para aprimorar os conhecimentos acadêmicos (69%) e buscam motivação nas atividades exigidas na universidade (40%), sendo assim a autora constatou que a busca pela leitura, em poucos casos, se dá por divertimento ou prazer. O estudo também aponta para a importância dos professores na constituição de sujeitos leitores, que se incentivados despertarão incentivos e motivações para o universo literário. No entanto, a pesquisa conclui que os estudantes do curso de Pedagogia da UFPA possuem imaturidade diante do que se espera do desempenho de um leitor que possa ser crítico e apto a linguagem exigida pelo curso, que possua um desenvolvimento prático e eficaz e não estritamente acadêmica (ALVEZ, 2016).

Diante do exposto, destaca-se o construto da autorregulação como alternativa de potencializar o desempenho acadêmico, bem como auxiliar o estudante a apropriar-se de habilidades autorregulatórias, fazendo com que o mesmo se torne agente principal na sua aprendizagem, possibilitando certo grau de controle por parte destes indivíduos. É possível que o fomento de um comportamento autorregulado oportunize ao estudante modificar a maneira com que observa a sua aprendizagem, seu rendimento e seu desempenho, e de forma bidirecional, por meio das influências internas e externas, este possa equipar-se de autonomia e satisfação no meio acadêmico, podendo autorregular-se em outras esferas da vida (BANDURA, 1991; ZIMMERMAN, 1986; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2001).

No entanto, enfatiza-se que caso o estudante se proponha a autorregular sua aprendizagem, considera-se que este possa monitorar, regular e controlar aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais, tendo em vista os objetivos que o mesmo preestabeleceu (ZIMMERMAN, 1986; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2001). O estudante que age de forma menos eficiente no seu processo de aprendizagem, ou caso o mesmo não consiga atingir determinadas metas podem surgir eventos prejudiciais, emergindo assim, a procrastinação. Neste evento, o indivíduo tende a manter-se em uma zona de conforto, onde o qual desconsidera suas principais metas, adiando suas estratégias e ações, por motivos

personais como o medo da falha ou fracasso escolar (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Contudo, neste cenário é imprescindível o fomento de habilidades autorregulatórias para que o rendimento e desempenho escolar aumentem de maneira eficaz e sólida.

Ressalta-se que o desempenho, em suas diferentes dimensões, pode ser mensurado academicamente por meio de instrumentos de medida e podem, inclusive, sugerir melhorias a fim de facilitar as metodologias de ensino-aprendizagem, políticas públicas e outros aspectos. A seguir, apresenta-se um tópico relacionado ao desenvolvimento e validação de instrumentos.

1.4.3 Desenvolvimento de instrumentos e evidências de validade de medidas

As descobertas científicas avançam de acordo com o desenvolvimento de estudos com percursos metodológicos e instrumentos de investigação selecionados pelos pesquisadores, tais instrumentos quando avaliados positivamente fornecem subsídios para testes empíricos, a fim de comprovar ou redirecionar teorias, como na Teoria Social Cognitiva, em que pesquisadores da área desenvolvem instrumentos para a avaliação de determinantes do comportamento humano (BANDURA, 2006; ALMEIDA et al., 2009; BZUNECK, BORUCHOVITCH; RUFINI, 2014; BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

Para que um instrumento possua relevância no meio científico é necessário que este possua precisão no que está proposto a medir, ou melhor, um instrumento possui validade quando sua construção e aplicabilidade são fidedignos ao que se pretende dimensionar, apresentando assim evidências de validade, requisito principal para a realização de pesquisas empíricas. As técnicas mais conhecidas para a validação de instrumentos são: validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto, pode-se eleger essas técnicas para validar instrumentos, por exemplo, as escalas. (ALENCAR et al., 2012; BELLUCCI JÚNIOR; MISUE MATSUDA; 2012).

A validade de conteúdo se trata da comprovação de que os itens, que compõe o instrumento, são fiéis à perspectiva teórica, sendo capaz de quantificar o que se pretende. Para que isto ocorra é necessário realizar uma análise detalhada dos itens, contestando e comparando com pressuposto teórico, além da possibilidade de ser analisada por juízes especialistas da área. Como exemplo, tem-se um teste em que o autor pretende analisar a fala de um indivíduo, nele é necessário que os indivíduos sejam analisados por sua fala e não pela sua escrita, do contrário o teste não apresentaria evidências de validade. Nesta técnica de

validade não são utilizados tratamentos estatísticos para a avaliação e análise dos resultados (DA SILVA, 2007).

A validade de critério se dá quando a confirmação dos resultados obtidos pelo instrumento corrobora para a validade, apresentando algum índice de correlação significativa frente a outra variável relevante. Existem dois tipos de validade de critério, a validação preditiva e validação concorrente, se outra variável apresenta natureza diferente da que se pretende validar, então a validação é nomeada de validação preditiva, porém, se esta outra variável apresentar medida diferente da mesma variável que se pretende medir, a validação se caracteriza como concorrente (DA SILVA, 2007).

Por último, a validade de construto se caracteriza por ser mais ampla, pois envolve as duas validades supracitadas. Um dos métodos para colocá-la em prática, é a realização da construção de hipóteses, fundamentadas de acordo com a teoria, afim de que sejam testadas para definir se há ou não correlação destas com as variáveis relacionadas ao construto. Outra metodologia se dá pela identificação empírica de grupos diferentes relacionados ao construto, neste caso a validade se dá pela confirmação de diferenças significativas nos resultados de cada grupo, caracterizado como método dos grupos conhecidos (DA SILVA, 2007).

Sendo assim, estudos que envolvem pesquisa de campo, tendo por finalidade o delineamento ou a análise de características de ocorrências ou fenômenos, exigem o uso de técnicas quantitativas, objetivando a coleta sistêmica de dados, sendo nomeadas pesquisas quantitativo-descritivas. Este tipo de pesquisa demanda o uso de instrumentos para medir o que se pretende, sendo formulados em forma de escalas e testes validados nacional e internacionalmente para viabilizar a coleta sistêmica de dados, avaliando quantitativamente os fenômenos envolvidos e ainda, a correlação entre as variáveis, por meio de testes estatísticos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Deste modo, de acordo com a metodologia de técnicas quantitativas surgem os instrumentos de avaliação, dentre eles as escalas são bastante utilizadas nas coletas sistêmicas de dados. Para que estas possam ser aplicadas a outros estudos deve-se submetê-las a um processo de validação, conforme explicado anteriormente. Segundo Bandura (1997; 2001; 2006) uma teoria que envolve a psicologia não deve ser utilizada apenas por suas contribuições explicativas e preditivas, e sim por sua operacionalidade para que possa mudar cursos e efetuar mudanças, e os instrumentos favorecem a aplicabilidade de mudanças e o surgimento de sugestões.

No processo de construção de uma escala para medir as crenças de autoeficácia, por exemplo, os participantes são expostos a itens que representam diferentes níveis de demandas

de tarefas e avaliam suas crenças em sua capacidade de executar suas tarefas, Bandura (2006) indicou que uma escala em que os indivíduos registram a força de suas crenças de eficácia em respostas de 100 pontos, com intervalos de 10 unidades a partir do 0. O “0” corresponde ao nível mais baixo, aumentando gradualmente, “50” corresponde à centralidade da escala e “100” ao nível mais alto de resposta.

Bandura (2006) afirma que escalas que apresentam menor número de respostas devem ser evitadas, por conta de sua menor sensibilidade e confiabilidade, pois as pessoas normalmente evitam posições extremas e as escalas com menores respostas limitam e encolhem as respostas. Este encolhimento das respostas oportuniza a perda de informações, mas caso as categorias de respostas intermediárias forem incluídas, os participantes têm a oportunidade de diferir o nível e sensibilidade de resposta. Ou um formato com respostas mais simples, preserva a estrutura da escala e descritores, utilizando formatos de resposta mais curtos, variando de 0 a 10. Deste modo, escalas que apresentam um maior leque de respostas são mais confiáveis e sensíveis às variações do comportamento humano (BANDURA, 2006).

Outro ponto fundamental é a exclusão de números negativos em um dos polos da escala, pois as variáveis estão relacionadas aos construtos de uma teoria comportamental e o autor entende que o indivíduo possui um limite de julgamento de incapacidade total que seria “0”, não havendo gradações inferiores. Em suma, as escalas bipolares que apresentam níveis de respostas abaixo de “0” com variáveis referentes a um determinado nível de realização de atividade, não fazem sentido (BANDURA, 2006).

As escalas podem ser adaptadas de acordo com seu público-alvo, para estudantes, trabalhadores, bem como para o contexto infantil. Como por exemplo, para crianças que ainda não possuem dimensão de escala ou níveis de intensidade, podem-se substituir os itens por uma tarefa que exija desempenho físico, pinturas, clima, numerações, no caso de uma escala de eficácia percebida, o desempenho físico segue a fim de familiarizar o seu esforço com a sua eficácia percebida (BANDURA, 2006).

Para evitar vieses no processo de aplicação e análise das respostas da escala, Bandura (2006), incentiva os pesquisadores a identifica-las por meio de códigos e não pelo nome dos participantes, conscientizando os entrevistados de que os dados são confidenciais, voluntários e da importância de sua contribuição para a pesquisa. O autor ressalta também, a importância de subtender os construtos para que não influencie nas respostas e incentive a respostas francas.

Vale ressaltar a importância da revisão das variáveis da escala por juízes adaptados ao tema; é aconselhável o descarte de itens ambíguos ou reescrevê-los; a eliminação de itens em que as pessoas pontuem com frequência, pois não diferenciam os participantes ou outra solução seria aumentar o nível de dificuldade do item (BANDURA, 2006). Os itens que utilizam os mesmos domínios do construto devem estar correlacionados entre si, apresentando pontuação total. No caso a técnica de Análise Fatorial verificará a homogeneidade dos itens, a confiabilidade limitará a correlação máxima que pode ser obtida entre as variáveis. Bandura (2006) sugere que a confiabilidade da consistência interna seja calculada utilizando medidas estatísticas como o alfa de Cronbach, se por ventura os coeficientes não apresentem índices de confiabilidades sólidos, os itens deverão ser descartados ou reformulados.

O processo de validação de um construto trata-se de um processo contínuo, em que a validade da estrutura causal construída a partir do esquema conceitual e as medidas do construto devem ser avaliadas a todo o momento. Esta avaliação auxilia na previsão e no fornecimento de diretrizes para adaptar a escala de acordo com a necessidade individual (BANDURA, 2006).

Deste modo propõe-se a construção de um instrumento norteado pelas diretrizes do construto da autorregulação. Entende-se que em algum momento de sua vida acadêmica, o estudante poderá desenvolver algum nível de autorregulação, porém alguns desenvolverão os padrões autorregulatórios de maneira mais tímida e menos eficiente, e se realizados de forma inadequada poderá interferir nos métodos desenvolvidos e seus resultados, nas crenças motivacionais e emotivas e no comportamento adotado culminando no surgimento de eventos prejudiciais e possivelmente na procrastinação acadêmica (ROSÁRIO, 2007; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004; ZIMMERMAN, 1998; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Do contrário, alunos autorregulados tendem a estabelecer metas e adaptá-las se necessários, a fim de ter sucesso acadêmico em níveis motivacionais, metacognitivo e comportamental (ZIMMERMAN, 2001). Desta forma, tem-se como problema da pesquisa a seguinte questão: Quais as evidências de validade da “Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA)” para medição da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários?

1.5. Justificativa

A partir do contexto apresentado defende-se que este projeto justifica-se pela necessidade de desenvolver em alunos, mais especificamente nos professores em formação – do curso de pedagogia da UFPA e IFPA (Campus Belém) – mecanismos cognitivos e

comportamentais autorregulatórios que possam auxiliar o discente em sua trajetória acadêmica, gerando melhor desempenho, bem como qualificando o processo de formação. Considera-se que uma postura autônoma, autorregulada, exercida por um sujeito ativo é uma característica fundamental “para uma adaptação adequada às exigências das constantes mutações sociais” (SOUZA, 2006). No entanto, em se tratando de formação de professores tais elementos podem ser determinantes para o sucesso na trajetória de formação inicial, gerando, inclusive, efeitos na posterior prática docente.

Deste modo, entende-se que se incorporado o construto da autorregulação em alunos do ensino superior, maiores são as chances de desenvolver alunos autônomos capazes de solucionar problemas, interpretar e compreender informações, reflexivos, críticos e outros (RIBEIRO; SILVA, 2007). De acordo com Souza (2006) para maximizar o desempenho acadêmico é necessário “potencializar e atualizar a capacidade do aluno para aprender, devendo estes coordenar aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais”, pois são fundamentais no processo de aprendizagem em qualquer nível ou modalidade de ensino. Porém, caso o indivíduo se mantenha em estado de reação, em que apenas reage a estímulos e não adota um comportamento proativo, seu nível de autorregulação se manterá baixo, estando propenso a falhas na obtenção de metas e possivelmente a procrastinação, abandono e rejeição ao conteúdo acadêmico (ROSÁRIO; NUÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006; ZIMMERMAN, 2011; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

Por tais, elementos considera-se que a proposta apresentada neste projeto possui dois tipos de relevância, a *prática institucional* e a *acadêmica*, para os alunos que estão em processo de formação inicial, no curso de pedagogia da UFPA. No que diz respeito a *prática institucional*, quando os estudantes adotam padrões autorregulados eles tendem a estarem mais concentrados em suas metas acadêmicas, regulando seu tempo e investindo em estratégias de aprendizagem que facilitam seu contexto promovendo o desempenho acadêmico eficaz, como explicitado anteriormente. Se trazido contexto do Ensino Superior, principalmente aos cursos de formação de professores como a Pedagogia, o desenvolvimento das habilidades estudantis e investimentos em estratégias de aprendizagem se tornam essenciais para a formação de um professor e posteriormente alunos autorregulados que praticam no seu dia-a-dia o hábito de estudar e aprimorar seus conhecimentos, além da contribuição dos resultados originados por este estudo no sentido de indicador de aspectos que possam ser trabalhados e aperfeiçoados com os alunos participantes, visando o desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios que auxiliem e amplifiquem sua aprendizagem.

Considera-se, ainda, que este projeto possui também, *relevância acadêmica*, pois pode contribuir para a problematização e discussão do tema na medida em que explora elementos que são fundamentais na formação universitária, sobre o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada. Ressalta-se, ainda, que os resultados podem somar na pesquisa e divulgação da temática nesta área de conhecimento, mais especificamente envolvendo o PPGED – UFPA (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará). A partir de um levantamento realizado no banco de dados do PPGED, para a obtenção de materiais referentes a pesquisa, percebeu-se a necessidade de elaboração de mais pesquisas relacionadas ao desempenho acadêmico de professores em formação inicial e mais especificamente à Autorregulação da Aprendizagem em estudantes de Pedagogia, como mostra o Quadro 04.

Quadro 04 – Dissertações publicadas no PPGED/UFPA no período de 2005 a 2018 sobre o tema: Formação Inicial de Professores.

ID	TÍTULO	TIPO	ANO	AUTOR (A)	ESCOPO DO TRABALHO	ORIENTADOR(A)
1	ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ (2003-2013)	Dissertação	2014	EURICLÉIA DO ROSÁRIO GALÚCIO	Objetiva-se examinar o que é dito, na literatura relevante, sobre Formação Docente no estado do Pará, com ênfase no processo de identidade e profissionalização do Professor.	Prof. ^a Dr. ^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó	Dissertação	2014	SOLANGE PEREIRA DA SILVA	Analisar se a Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência.	Prof. ^o Dr. Gilmar Pereira da Silva
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA A ESCOLA INCLUSIVA: Os Projetos Político Curriculares das IES Públicas do município de Belém-PA em análise.	Dissertação	2012	ADIEL SANTOS DE AMORIM	Identificar as características da educação e escola inclusivas; descrever, a partir da vigência da Lei 9.394/96 (LDBEN), que prescrições oficiais foram definidas nessas propostas para tornarem o licenciado em matemática apto para trabalhar na escola inclusiva; identificar que propostas curriculares as IES públicas de Belém elaboraram para seus cursos de licenciatura em matemática, a partir da atual legislação, no sentido de atender as prescrições legais para a atuação desse profissional na escola inclusiva; e, identificar quais as concepções de competências e habilidades foram adotadas nos PPC dos cursos de licenciatura em matemática das IES públicas UFPA, UEPA e IFPA, no município de Belém-PA, em função da necessidade de formar o professor de matemática inclusivo.	Prof. ^o Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DO GRÃO PARÁ: Os discursos de seus administradores acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838 – 1871)	Dissertação	2012	ROGÉRIO GUIMARÃES MALHEIROS	Analisar os discursos dos Presidentes, de forma que pudessemos depreender os objetivos destes para a implantação de uma Escola Normal, assim como as influências externas e internas, e, mais detidamente, a ambiência política e social em que foi constituído estes discursos em favor do “modelo” normalista de formação de professores.	Prof.º Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)	Dissertação	2011	RAFAELA PAIVA COSTA	Investigar o modo como o contexto de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais – manifestas na ascensão da República e na forte influência positivista e evolucionista da <i>sciencia</i> do final do século XIX – orientou, aqui no Pará, a Educação dessas novas gerações de republicanos, civilizados e racionais cidadãos que se queria construir	Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho
6	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: Uma análise do projeto político-pedagógico	Dissertação	2008	SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO	Analisar o tratamento dado à formação de professores para atuar na Educação Básica a partir do atual PPP do curso de História da UFPA. Mais especificamente analisamos como é abordada a formação para a docência na Educação Básica no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPA; identificamos a importância atribuída às disciplinas pedagógicas nessa matriz curricular; e destacamos quais são as perspectivas formativas para o licenciado pleno do curso de História da UFPA, previstas no atual Projeto Político Pedagógico deste curso.	Prof.ª Dr.ª Josenilda Maria Maués da Silva

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A partir do levantamento exposto no Quadro 4, observou-se que foram encontrados apenas seis dissertações e nenhuma tese ao longo do período de vigência do programa (2005 – 2018) que estivessem relacionados com a formação inicial de professores, além de nenhuma das pesquisas utilizarem a técnica de Revisão Sistemática da Literatura. Não houve também pesquisas que envolvessem a Teoria Social Cognitiva e o conceito abordado, a Autorregulação, ou mesmo seu enlace com o desempenho acadêmico de estudantes de Pedagogia. Deste modo, entende-se que o presente estudo contribuirá com novos horizontes para o tema no contexto investigado, complementando os trabalhos encontrados e atribuindo a novas pesquisas a utilização de teorias da psicologia para fundamentar comportamentos de indivíduos envolvidos na formação de professores.

1.5. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral: Construir e validar um instrumento a fim de avaliar a autorregulação em estudantes universitários.

Objetivos específicos:

- Construir um panorama das pesquisas desenvolvidas nacionalmente e internacionalmente sobre a autorregulação da aprendizagem em universitários;
- Construir e validar uma escala para medir a autorregulação da aprendizagem, a saber, a Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA;

2. ARTIGO 1

Panorama das Pesquisas sobre Autorregulação da Aprendizagem no Domínio Acadêmico

Resumo

A autorregulação tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como no caso da educação. As pesquisas desenvolvidas neste âmbito buscam auxiliar a aprendizagem dos estudantes, bem como no campo da formação dos professores, proporcionando o uso de estratégias de estudo e volição, oportunizando a participar ativamente deste processo de ensino-aprendizagem. Este artigo tem como objetivo construir um panorama das pesquisas desenvolvidas nacionalmente e internacionalmente sobre a autorregulação da aprendizagem em universitários. Para tanto, se desenvolveu uma Revisão Sistemática da Literatura, entre os anos de 2008 e 2018, com artigos nacionais e internacionais (inglês e espanhol) das bases de dados CAPES, SCIELO, LILACS e REDALYC. Quanto à análise de dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, utilizando o software IRAMUTEq, tendo como corpus os objetivos e as palavras-chave dos artigos. Foi selecionado um total de 22 artigos, e de acordo com as análises, inferiu-se que 11 artigos (50%) foram escritos em português, enquanto que 7 artigos (31,8%) inglês e apenas 4 (18,1%) estavam na língua espanhola, sendo que a maioria (86,36%) dos estudos são empíricos e apenas 13,64% são teóricos. Quanto às pesquisas empíricas, 36,36% foram de caráter qualitativo, 31,82% quantitativo e 22,73% optaram pelas duas abordagens, são quanti e quali. Os resultados do panorama indicam que as pesquisas apresentaram queda entre 2016 e 2018, entretanto, em 2014 e 2015, houve um crescimento no número de publicações, atingindo o dobro, 3 e 6 artigos, respectivamente. Embora, ainda assim, considere-se um número baixo, esses achados investigaram com mais intensidade a autorregulação da aprendizagem e suas ramificações como as estratégias de aprendizagem, o desempenho acadêmico, a procrastinação acadêmica e outros. Sugere-se que pesquisas futuras possam investigar as estratégias de promoção da autorregulação da aprendizagem de professores em formação inicial e continuada, e seus efeitos para os alunos, tanto nos de Ensino Básico quanto os de Educação Superior.

Palavras-chave: Revisão Sistemática, Autorregulação da Aprendizagem, Universitários.

2.1. Introdução

Nos últimos anos a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1986) tem sido utilizada com mais frequência pelos pesquisadores por desenvolverem estudos relacionados ao comportamento, que compreendem diversas áreas do conhecimento como o esporte, administração, saúde, inclusive a educação (PAJARES; OLAZ, 2008). A autorregulação é um dos construtos desenvolvidos pela teoria e trata-se de um processo que ocorre conscientemente por vontade própria do indivíduo e que pode ser influenciada por fatores internos e externos.

Os processos autorregulatórios desenvolvem a gerência do indivíduo em seu comportamento, pensamentos, ações e emoções, por meio de um modelo cíclico voltado para a obtenção de metas pessoais e padrões gerais de conduta, determinando que este possa regular as interações da reciprocidade triádica¹², e principalmente, as influências externas e autogeradas. Este construto liga a pessoa e seu comportamento ao contexto, considerado um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, tais como o automonitoramento, julgamento de avaliativo, autoavaliação e autorreação afetivo e outros, inclusos no conjunto de subfunções psicológicas que abrangem a auto-observação, o julgamento e as autorreações, as quais estão ligadas ciclicamente. Por meio destas subfunções a autorregulação do comportamento opera e quando fomentadas podem auxiliar no processo de direcionamento e mudanças no comportamento (BANDURA, 1986; 1991).

A autorregulação vem sendo considerada um construto fundamental para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, por ser um conceito autodiretivo fundamental para a ascensão neste domínio (BANDURA, 1991; ZIMMERMAN, 2000; 2008). Segundo Zimmerman (1989), o comportamento do estudante é fundamental no desenvolvimento de suas habilidades, pois ele possui competências suficientes para participar e manter o controle ativando a metacognição, os componentes motivacional e comportamental em seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989). Por meio da Autorregulação da Aprendizagem (ARA), o aluno pode gerar incentivo a si mesmo, planejando tarefas, desenvolvendo estratégias, monitorando a execução de suas atividades e analisando os resultados de seus empenhos gradualmente, sustentando seu comportamento autorregulado, desprendendo-se de seus modelos e tornando-se mais independente socialmente (BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

¹² Este termo refere-se à interação de eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento que operam conjuntamente, determinando eventualidades uns dos outros (BANDURA, 1986)

O nível de autorregulação pode variar de acordo com o contexto que o aluno está inserido e com a especificidade das tarefas envolvidas por ele, incluindo a escolha de suas estratégias, o tempo dedicado para a aprendizagem, o que pode explicar a capacidade de alguns alunos se autorregularem em algumas atividades e outras não (ZIMMERMAN, 2000; CLEARY; CALLAN; ZIMMERMAN, 2012). Entretanto, outra questão abordada é a de alunos com baixa regulação pessoal, que apenas reagem e utilizam apenas métodos de resposta inoperantes, que não lhes proporcionam estruturação de objetivos e estratégias de planejamento, caracterizando-os como alunos reativos (ZIMMERMAN, 2011). Estes, na maioria dos casos, comparam-se socialmente, e se seus resultados forem negativos, atribuem o fracasso à competência, diminuindo assim suas crenças de eficácia e posteriormente à perda de interesse pelas tarefas acadêmicas. Entende-se que a ampliação dos estudos sobre essa temática potencializará a discussão sobre o contexto da autorregulação na formação de universitários e o levantamento de alternativas para o melhoramento do desempenho em nível acadêmico, pesquisas de revisão sistemática podem auxiliar nesta tarefa.

2.1.1. Revisão Sistemática da Literatura

Estudos que envolvem a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) tendem a obedecer a critérios metodológicos que são pré-estabelecidos, a fim de evitar ao máximo, vieses nas buscas, seleções e análises dos estudos. Caracterizado como um trabalho original, sua técnica e rigor metodológico são peculiares de cada estudo, sendo assim constituído por método moderno em que o pesquisador avalia dados de pesquisas simultaneamente (ATALLAH; CASTRO, 1997).

A RSL responde uma pergunta específica, norteando-se por meio de estudos que apresentam relevância e compatibilidade com o tema, seguindo os passos pré-estabelecidos a serem seguidos, a fim de identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos selecionados, coletando-os e analisando os dados a serem incluídos, delineando assim, o percurso metodológico. Entretanto, a RSL pode ser composta por técnicas estatísticas na análise e síntese dos estudos, tendo então, uma Revisão Sistemática com Meta-Análise (ROTHER, 2007; FIGUEIREDO et al., 2014; RAMOS, 2015; COUTO, 2018).

A disseminação do uso de revisões sistemáticas, proposta pela Fundação Cochrane, surgiu principalmente nas áreas da medicina e da biologia para evitar duplicações de esforços, sendo mais frequentes em estudos de intervenção para a obtenção de provas científicas na área da saúde. No caso da medicina que se baseia por meio de evidências, a RVL auxilia no

desenvolvimento de pesquisas que fortalecem a tomada de decisões, detectando tratamentos com métodos inadequados em seus estágios iniciais de uso, eliminando a exposição de pacientes a efeitos desnecessários e adversos ao tratamento (ATALLAH; CASTRO, 1997; RAMOS, 2015; COUTO, 2018).

Esta técnica de revisão tem sido utilizada em outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais e humanas, podendo adequar suas etapas a fim de garantir seu enquadramento em outros contextos. O seu uso na educação proporciona um leque de vantagens e inovações para a pesquisa na área, bem como a descoberta por outros ângulos acerca de um determinado tema, ofertando ao pesquisador uma visão mais ampla do objeto que está sendo investigado e proporcionando novos entendimentos (RAMOS, 2015; COUTO, 2018).

Ao se propor realizar uma investigação científica como a RSL, tem-se como meta reunir, sintetizar, avaliar criticamente informações que serão relevantes para a pesquisa por meio de estudos primários, com possibilidades de construir um resumo geral sobre uma temática, surgindo e apontando lacunas que necessitam ser preenchidas a partir da realização de novas pesquisas (RAMOS, 2015; COUTO, 2018).

No contexto do Brasil, a produção de pesquisas tem sofrido avaliações que sugerem lacunas em investigações científicas na área, dentre elas a importância das novidades unidas ao acúmulo de conhecimento, destacando-se os estudos com inovações metodológicas (ALVES-MAZZOTI, 2001). Nesta pesquisa, o uso da RSL no cenário da educação, possibilita a ampliação e discussão do conhecimento que vem sendo produzido a nível global acerca do tema pesquisado, auxiliando no preenchimento e apontamento de lacunas. Desta forma, considerando o contexto apresentado, este estudo tem como objetivo construir um panorama das pesquisas desenvolvidas nacionalmente e internacionalmente sobre a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários.

2.2. Método

O perfil metodológico do respectivo estudo se apresenta da seguinte maneira: (1) a abordagem do problema se caracteriza por ser quanti-qualitativa, pois as análises são textuais, matemáticas e computacionais; (2) quanto à natureza dos objetivos é de cunho exploratório e descritivo, pois se busca levantar similaridades e informações com a temática investigada, explorando as possibilidades de estudos publicados; por fim (3), os procedimentos técnicos caracterizam-se por ser do tipo “levantamento”, definindo o estudo por sua originalidade (RAMOS, 2015; COUTO, 2018). Devido à utilização de sistematização nos critérios de

buscas, análise crítica e síntese dos materiais encontrados, o estudo configura-se como uma Revisão Sistemática da Literatura. Segundo Ramos (2015), o estudo de revisão sistemática exige a sequência de passos metodológicos que garantam o rigor da pesquisa.

Inicialmente foi criado um protocolo de revisão sistemática da literatura – RSL, a fim de explorar o que tem sido pesquisado em torno do tema da Autorregulação da Aprendizagem nos últimos 10 anos. Esta RSL foi baseada nas diretrizes da Colaboração Cochrane, organização conhecida pelo seu rigor na qualidade das pesquisas e fonte segura de orientações para a realização de RSL (RAMOS, 2015). Deste modo, foram utilizados os seguintes passos: 1- formulação da pergunta/problema; 2 – localização e seleção dos estudos; 3 – avaliação crítica dos estudos; 4 – coleta dos dados; 5 – análise e apresentação dos dados; 6 – interpretação dos dados; 7 – aprimoramento e atualização da revisão (RAMOS 2015; COUTO, 2018).

No primeiro passo, foi definida a pergunta utilizada para nortear a pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da formulação do problema. Para tanto foi utilizada a técnica P.V.O.:

Esta técnica remete-se ao modelo PICO (modelo aplicado a estudos clínicos, onde P = participantes; I = intervenção; C = controle; e O = resultados), a fim de atender pesquisas que tratam temáticas relacionadas à área da psicologia e afins (RAMOS, 2015, p. 65).

Sendo que (P) refere-se à situação problema, participantes ou contexto; (V) trata-se da variável do estudo; e (O) refere-se aos *outputs*, que são os resultados esperados. Desta forma, utilizando a técnica P.V.O., formulou-se a seguinte questão: Qual o panorama das pesquisas sobre Autorregulação Acadêmica?. Tendo como P – estudantes universitários/ acadêmicos; V – autorregulação; e O – construir um panorama das pesquisas relacionadas à autorregulação (Quadro 01):

Quadro 01 – Aplicação da técnica P.V.O. aos dados referentes à caracterização da pesquisas encontradas, 2019.

Componentes	Aplicação
P – Participantes	Estudantes Universitários/ Acadêmicos
V – Variável	Autorregulação
O – Outputs	Identificar o panorama das pesquisas

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Na segunda etapa realizaram-se as buscas e seleção dos estudos. Neste caso, foram definidos os diretórios, descritores para a busca, cruzamentos dos descritores e escolha dos critérios de inclusão e exclusão. Os diretórios escolhidos para a busca são reconhecidos, tanto nacional quanto internacionalmente, pela qualidade de seus materiais, sendo estes: CAPES, SCIELO, LILACS E REDALYC. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação, a qual atua na expansão e consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Além disso, possui um portal de periódicos, com características de biblioteca virtual onde se encontram publicações de produções científicas de cunho internacional e nacional.

A base de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online) é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) juntamente com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), que tem como objetivo preparar, armazenar, disseminar e avaliar a produção do conhecimento científico em formato eletrônico. Possui caráter de biblioteca virtual, incorporando novos títulos à coleção da biblioteca. A base de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) acomoda pesquisas relacionadas às ciências da saúde, possui banco de dados virtual, com estudos gratuitos e com abrangência internacional e nacional. Assim como o projeto REDALYC (Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal) suportado pela Universidade Autônoma do Estado do México, e possui acesso livre às revistas, com estudos nacionais e internacionais.

Além da definição dos diretórios para a busca foram definidos os descritores, ambos no português e inglês, os quais são elementos essenciais para direcionar a fundamentação, análise e discussões, bem como basear as buscas dos objetos nas bases de dados (SAMPAIO E MANCINI, 2007). Seguindo a lógica da Técnica P.V.O., foram eleitos os seguintes descritores (Quadro 02):

Quadro 02 – Descritores utilizados nos diretórios na localização dos estudos, 2019.

GRUPO DE DESCRITORES 1 (participantes)	GRUPO DE DESCRITORES 2 (variável)	GRUPO DE DESCRITORES 3 (contexto)
Estudantes Universitários	Autorregulação	Formação inicial de professores
Acadêmicos	Self-Regulation	Pedagogia
Discente		Initial teacher training
University Students		Pedagogy
Academics		
Students		

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Logo após a definição dos descritores foram elaboradas estratégias. Continuando o percurso metodológico, construíram-se estratégias de buscas para os diretórios, aplicando-se operadores booleanos aos descritores selecionados. Os operadores booleanos são conectivos que auxiliam na busca, combinando os termos da pesquisa. Para este estudo foram utilizados os seguintes: AND e OR. Assim, formaram-se duas estratégias de busca em forma de equação (português e inglês) que se apresentam abaixo:

Equação em Português:

“(Estudantes universitários OR acadêmicos OR discentes OR formação inicial de professores OR pedagogia) AND Autorregulação”

Equação em Inglês:

“(University students OR Academics or Students OR Initial Teacher Training OR Pedagogy) AND Self-Regulation

A partir das estratégias de busca elaboradas, foram definidos os cruzamentos das categorias. Foram construídos 10 cruzamentos, como mostra a Quadro 03, provenientes de 12 descritores, sendo aplicados em seguida, nos diretórios previamente selecionados.

Quadro 03 - Tabela de cruzamentos utilizados nos diretórios, 2019.

Cruzamentos
Autorregulação x Estudantes Universitários
Autorregulação x Acadêmicos
Autorregulação x Discente
Autorregulação x Formação de professores
Autorregulação x Pedagogia
Self Regulation x University students
Self Regulation x Academics
Self Regulation x Students
Self Regulation x Initial Teacher Training
Self Regulation x Pedagogy

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Os cruzamentos já citados foram submetidos aos diretórios, em duas versões de línguas: português e inglês; no entanto, os resultados das buscas em português apresentaram estudos em espanhol, os quais foram selecionados de acordo com sua relevância para o estudo. A fim de refinar as buscas foram empregados critérios de inclusão, que foram: artigos com dez anos de publicação; descritores no título ou nas palavras-chave; artigos empíricos e teóricos; disponíveis e gratuitos; e artigos na íntegra; e para os critérios de exclusão foram: estudos que envolvessem acadêmicos da área da saúde.

A etapa de avaliação crítica dos estudos (terceira etapa) foi realizada por meio de dois Testes de Relevância. O primeiro aplicou-se aos resumos para verificar se atendiam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos. O Teste de Relevância I foi aplicado por apenas um avaliador, a própria pesquisadora, sendo aplicadas perguntas que investigam a relevância do estudo para a pesquisa como: O estudo se enquadra na mesma temática? Envolve a Teoria Social Cognitiva? É aplicada ao contexto acadêmico?.

Após a aplicação do Teste de Relevância I, foram eliminados os estudos que não atenderam aos critérios pré-estabelecidos. Após o primeiro teste, os que resultaram foram submetidos ao Teste de Relevância II (ANEXO 1), o qual foi realizado por dois juízes com experiência na área, que avaliou a adequação à temática e ao objetivo da revisão sistemática, a estrutura e a organização do artigo, bem como a coerência entre objetivo, metodologia e resultados alcançados. Sendo assim foram aplicados alguns questionamentos a respeito do

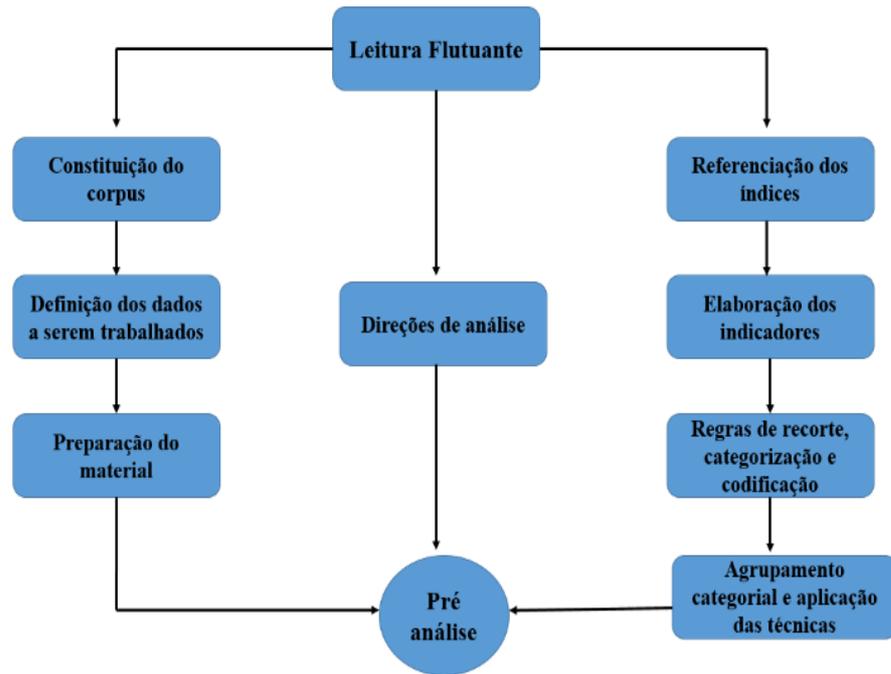
material coletado como: o objetivo está relacionado com a abordagem do tema? O método está sendo desenvolvido com clareza? Os resultados são aptos de credibilidade? Este estudo deve ser incluído na Revisão Sistemática?

Depois de selecionados os artigos que permaneceriam com a aplicação do teste de Relevância II, iniciou-se a quarta etapa. Nesta etapa os dados foram coletados dos artigos, para caracterizá-los. Para análise optou-se pelos seguintes aspectos: (1) caracterização dos artigos (ano), (2) dados metodológicos (tipo de estudo e natureza da pesquisa), (3) resumos. Ressalta-se que nesta revisão utilizou-se como elementos textuais para análise em software específico, apenas os resumos dos artigos. Em seguida, na quinta etapa, para o estudo qualitativo, utilizou-se a Análise de Conteúdo, técnica de análises de dados, preconizada por Laurence Bardin, que através de procedimentos específicos extrai informações textuais que podem contribuir com a decodificação das mensagens de um texto. (BARDIN, 2011; COUTO, 2018)

Laurence Bardin definiu a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011). A autora francesa tornou-se uma das maiores pesquisadoras em torno da técnica, a qual é aplicada a pesquisas de cunho qualitativo e auxilia na interpretação de dados. Tal técnica tem como objetivo interpretar a ligação entre os textos, inferir suas significações e realçar as nuances ocultas (BARDIN, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2014; COUTO, 2018).

A técnica de Análise de Conteúdo possui credibilidade no meio científico por sua sistematização, sendo constituída por três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise o pesquisador organiza o material que será analisado, entretanto essa fase compreende: (a) leitura flutuante, ou seja, o contato superficial com o material, por meio de uma leitura panorâmica; (b) escolha dos documentos para análise; (c) formulação de hipóteses/ questões principais e objetivos; (d) elaboração de indicadores, preparando para a próxima etapa (BARDIN, 2011; COUTO, 2018). As subfases da pré-análise podem ser observadas na Figura 01.

Figura 01 – Esquema das subfases da pré-análise, 2019.



Fonte: Couto (2018).

Na etapa de exploração do material ocorre a codificação, onde as palavras serão selecionadas, trechos ou frases emergem a temática do texto e a categorização, trata-se das unidades semânticas encontradas organizam-se em categorias similares, auxiliando o processo de interpretação (BARDIN, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2014; COUTO, 2018).

No tratamento e interpretação dos resultados (sexta etapa), ocorreu a inferência dos dados obtidos nas etapas anteriores. O desenvolvimento desta etapa dependerá da qualidade das fases anteriores, enfatizando que a interpretação dos resultados foi de acordo com a Teoria Social Cognitiva.

Para a análise dos dados foi utilizado o software *Iramuteq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Trata-se de uma interface visual ancorada no *software R* a fim de produzir análise de texto, um de principais métodos é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite analisar estatisticamente discursos, questionários e ajudar na interpretação textual, a partir da identificação do contexto, vocabulário, separação e especificidade de palavras, diferença entre autores, entre outras possibilidades, como a análise de gráficos, grafos, dendrograma e a nuvem de palavras (IBPAD, 2017). Este método será utilizado para análise desta Revisão Sistemática da Literatura. Na sexta e sétima etapa, como anunciado, foram realizadas a finalização e atualização dos dados coletados.

2.2 – Resultados e Discussões

Neste tópico serão apresentados os dados referentes ao processo de refinamento dos artigos coletados, definindo a abordagem dos textos para que possam ser selecionados de acordo com a temática do projeto.

2.2.1. Resultados das buscas e caracterização dos artigos

Na busca pelos artigos para nortear o panorama das pesquisas relacionadas ao tema, foram levantados 802 artigos utilizando os descritores mencionados acima. Inicialmente, para o processo de refinamento, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, resultando no total de 22 artigos aptos para o levantamento. A Tabela 01 mostra o levantamento inicial e o processo de refinamento dos artigos, após a aplicação dos critérios, com o número total de artigos.

Tabela 01 - Levantamento e refinamento dos artigos após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, 2019.

Diretórios	Levantamento inicial	“n” após exclusão dos repetidos	“n” após aplicação dos critérios	Total final
CAPEs	294	2	9	9
LILACS	17	4	5	5
SCIELO	490	6	8	8
REDALYC	1	0	0	0
TOTAL	802	12	22	22

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

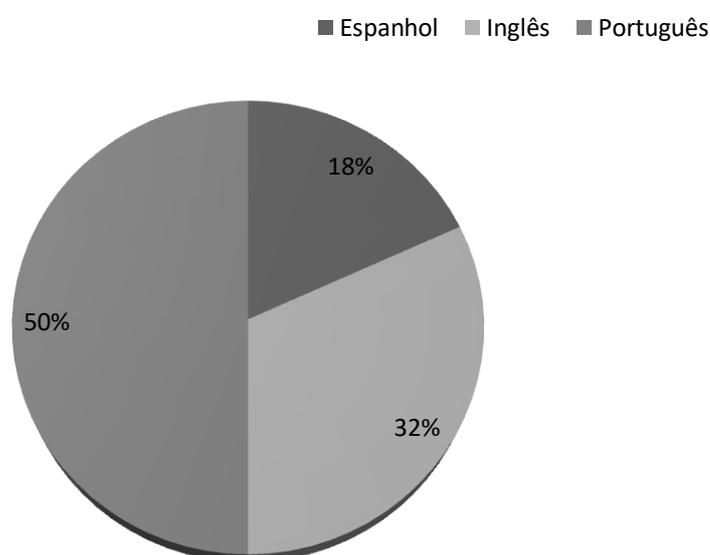
Na seleção dos artigos, das 802 pesquisas do levantamento inicial, 780 artigos (97,26%) foram excluídos por não se enquadrarem aos critérios de inclusão e de exclusão. Do valor total 12 artigos (1,50%) foram excluídos por serem repetidos, ou melhor, por terem sido selecionados em buscas de outros diretórios, restando o total de 22 artigos (2,74%) para compor o levantamento final.

No segundo teste de relevância foram selecionados 22 artigos para a análise de dois juízes adaptados ao tema, os quais analisaram o resumo dos artigos, norteados pelas perguntas do Teste de Relevância II (ANEXO 1). Os resultados do Teste de Relevância II

apresentaram concordância em 100% dos artigos, que responderam as seguintes perguntas: (1) O objetivo está relacionado com a abordagem do tema? (2) O método está sendo desenvolvido com clareza? (3) Os resultados são aptos de credibilidade? (4) Este estudo deve ser incluído na Revisão Sistemática?.

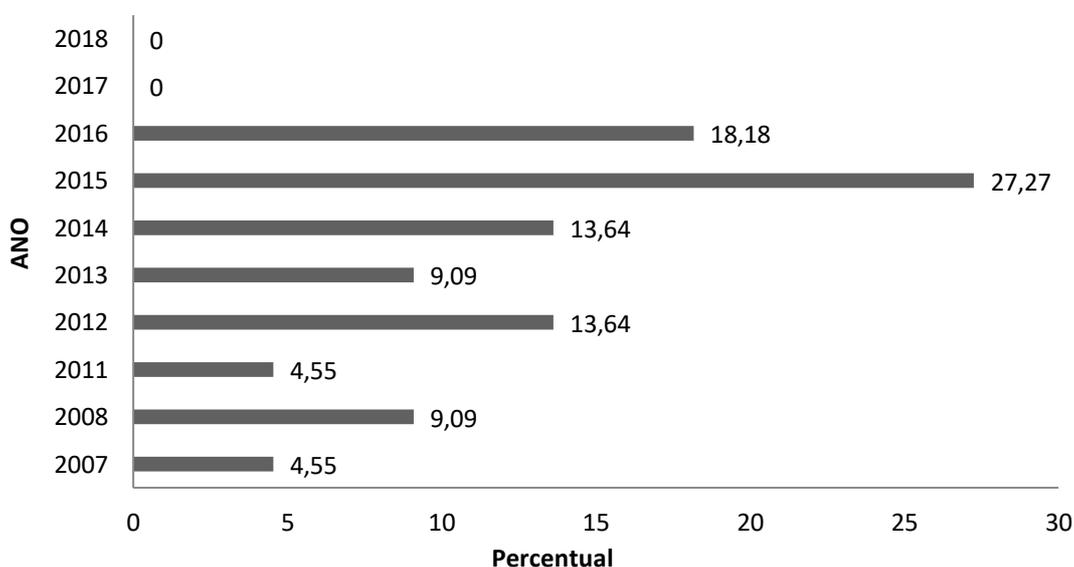
No processo de caracterização dos artigos foram analisados o idioma, ano de publicação e a metodologia (tipo do estudo e pesquisa). No Gráfico 01 é possível visualizar o percentual dos idiomas utilizados nas publicações investigadas.

Gráfico 01 - Percentual de artigos encontrados, por idioma, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O Gráfico 01 apresenta o percentual dos idiomas utilizados pelos pesquisadores. Observa-se que 11 artigos (50%) optaram pelo português, enquanto que 7 artigos (32%) apresentaram-se na língua inglesa, seguido dos 4 (18%) que estavam na língua espanhola. Quanto ao número de publicações por ano, no Gráfico 02 é possível visualizar o percentual no período de 2007 ao início do ano de 2018.

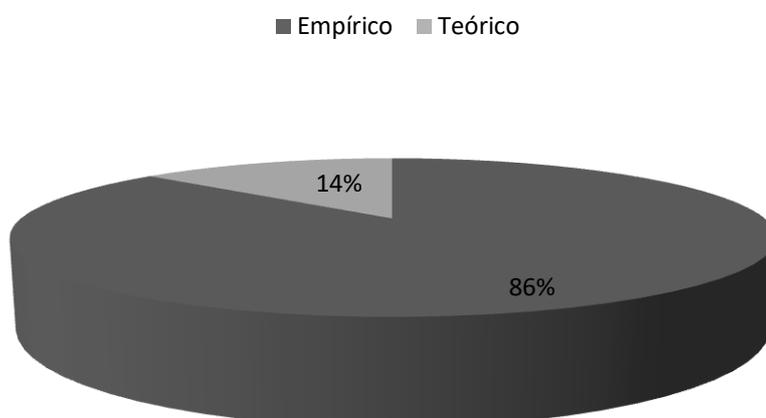
Gráfico 02 - Percentual das publicações dos artigos analisados, por ano, 2019.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Observa-se que 2015 e 2016 foram os anos com maior percentual de publicações, sendo 27,27% (6 artigos) e 18,18% (4 artigos), respectivamente, seguido dos anos de 2012 e 2014, que tiveram 13,64% (3 artigos) em cada ano, e os anos de 2008 e 2013, com 9,09%, o que representa apenas 2 publicações em cada ano. Ressalta-se que em 2017 e 2018 não foram encontrados registros que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. Destaca-se que as buscas nos diretórios foram realizadas até o mês de abril de 2018, o que pode ter interferido na frequência de artigos neste ano.

No Gráfico 02 percebe-se o aumento no número de publicações até o ano de 2015, o que permite inferir o aumento do interesse pelo tema, aperfeiçoando os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, no entanto é possível notar significativa queda nos anos de 2016 e 2017. Quanto à metodologia o Gráfico 03 apresenta o percentual dos tipos de pesquisas encontradas nos artigos analisados.

Gráfico 03 - Percentual dos tipos de pesquisas dos artigos analisados, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

No que diz respeito às metodologias empregadas pelos estudos, 86,36% são empíricos, o que corresponde a 19 de um total de 22 artigos, e apenas 13,64% (3 artigos) foram de cunho teórico, de acordo com o Gráfico 05. Dos artigos analisados apenas um apresentou uma revisão sistemática da literatura, indicando a baixa incidência desse tipo de abordagem e por ser um estudo ainda pouco explorado nas áreas das ciências humanas e sociais (ZOLTOWSKI et al., 2014; COUTO, 2018). Quanto ao tipo da pesquisa, do total de artigos analisados, 8 artigos (36,36%) são de cunho qualitativo, seguido de 7 artigos (31,82%) quantitativos, 4 pesquisas optaram por uma metodologia de caráter misto (quali-quant) (22,73%), e 3 artigos (9,09%) eram de cunho teórico. Os dados relacionados à abordagem metodológica corroboram com estudos que confirmam desequilíbrio entre as áreas de conhecimento de ciências humanas e sociais quanto às abordagens quantitativas e qualitativas realizadas no país (ALVES-MAZOTTI, 2001 ; GATTI, 2012; GÜNTHER, 2006; COUTO, 2018). Sendo assim, avançou-se para a etapa de Análise de Conteúdo, utilizando o Software Iramuteq.

2.2.1 Análise de Conteúdo com o Iramuteq

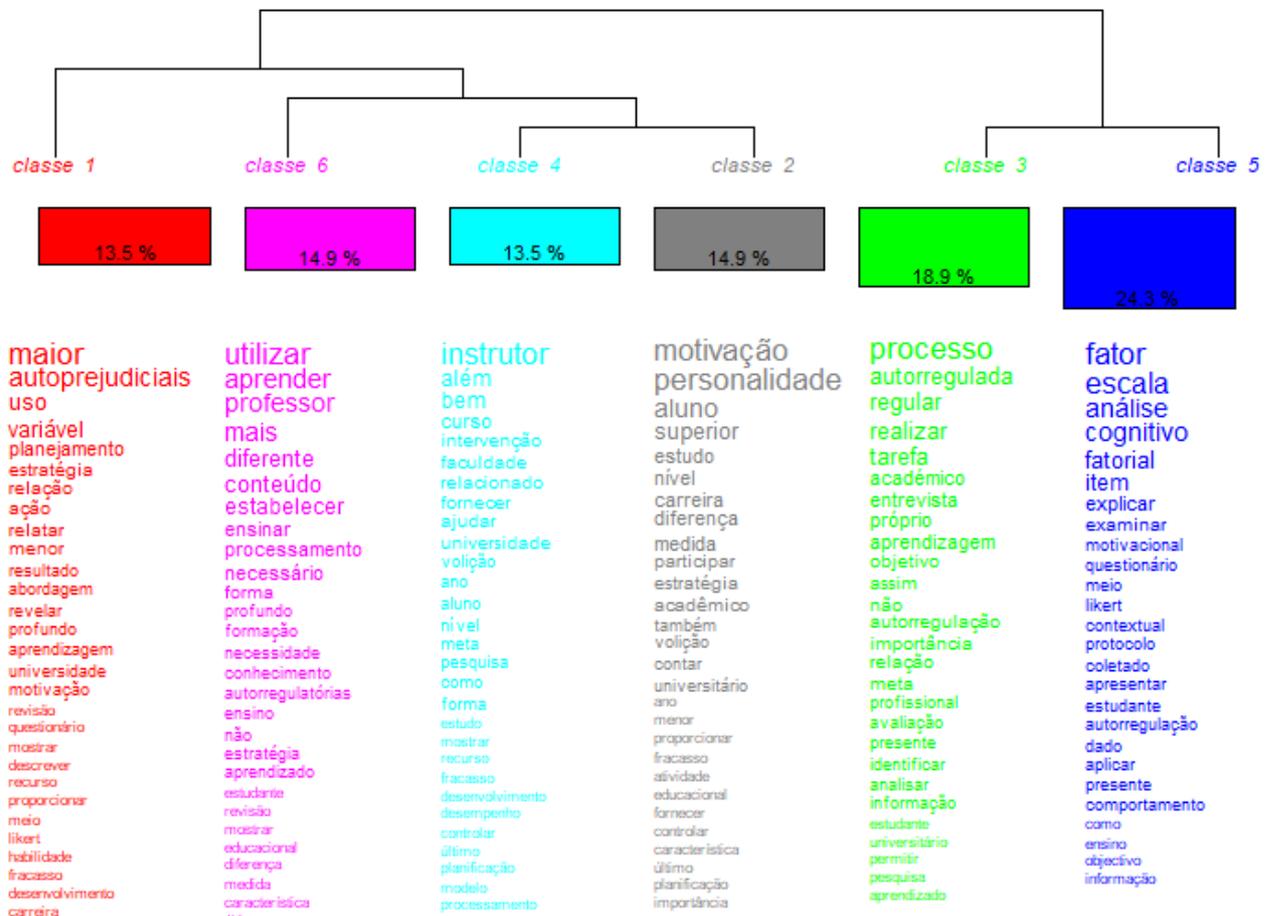
O corpus geral dos dados coletados foi formado por apenas 1 texto, considerando composto pelo agrupamento dos resumos dos 22 artigos selecionados para esta revisão sistemática, sem objetivo de realizar análises comparativas. Este texto foi separado em 99 seguimentos de texto (ST), com aproveitamento de 74 STS (74,7%). Destaca-se que é

recomendado retenção de no mínimo 70% dos seguimentos para realizar as análises no Iramuteq. Foram identificadas 3.535 ocorrências (formas, palavras, vocabulários válidos), destas, 475 foram termos distintos que se repetiram e 518 palavras com apenas 1 ocorrência. Os conteúdos analisados pelo software foram categorizados em 6 grupos, a saber: grupo 1, com 10 ST (13,5%); grupo 2, com 11 ST (14,8%); grupo 3, com 14 ST (18,9%); grupo 4, com 10 ST (13,5%); grupo 5, com 18ST (24,3%); grupo 6, com 11 ST (13,5%).

2.2.2 Classificação Hierárquica descendente

Por meio desta técnica de classificação textual foi realizado o agrupamento dos termos, correlacionando-os por conteúdo ou similaridade semântica, num esquema hierárquico de classes. Com esta técnica é possível identificar o agrupamento de temáticas/ideias que emergem do banco de dados. Ressalta-se que os conglomerados são formados a partir de conteúdos comuns. Para fins de visualização das classes estabelecidas utilizou-se dendograma dos conteúdos com seus respectivos percentuais de ocorrência (Figura 02). Para a identificação dos elementos válidos dos grupos e de seu conteúdo emergente utilizou-se medidas estatísticas, sendo estas porcentagens de ocorrência, Qui-quadrado (χ^2) tomando como ponto de corte $\chi^2 < 3,80$, nível de significância de associação ($p < 0,05$), pois estes são escores representativos de indicação estatística de relação neste contexto.

Figura 02 – Dendograma da classificação hierárquica descendente, com percentual de ocorrência das classes.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Após a identificação dos conteúdos das classes indicou-se as categorias representativas de cada uma delas. Para tanto se considerou os termos mais incidentes em suas Unidades de Contexto (recortes textuais mais amplos que permitiram maior compreensão dos conteúdos destacados). Sendo assim, denominaram-se as classes das seguintes formas: grupo 1 – estratégias autoperjudiciais; grupo 2 - motivação; grupo 3 – Processos de aprendizagem; grupo 4 – papel do professor; grupo 5 – fatores associados a autorregulação; grupo 6 - estratégias de ensino. Para ampliar compreensão da composição das classes são apresentados os exemplos de palavras a partir dos escores resultantes do teste qui-quadrado e do nível de significância das associações.

Estratégias autoperjudiciais

Nesta classe, o software identificou a similaridade semântica em torno das estratégias autoprejudiciais. Os estudos analisados nesta classe, no contexto da formação de professores, revelaram que alunos que são motivados intrinsecamente apresentam maior uso de estratégias de aprendizagem e menor uso de estratégias autoprejudiciais, ou seja, os alunos que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso foram os que apresentaram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais. Sendo assim, os estudos associam que o nível motivacional do discente deve ser associado ao uso de estratégias de aprendizagem, promovendo atividades auto-avaliativas, de automonitoramento, planejamento, investimento nas horas de estudos semanais, para que possam estender seu potencial, diminuindo assim a frequência no uso de estratégias autoprejudiciais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; VILLALOBOS et al., 2011; PUNHAGUI, 2012; JOLY et al., 2015; SILVA; VEIGA SIMÃO, 2016). Na Tabela 02 podem-se observar as palavras com maior frequência na classe, elencando o termo “autoprejudiciais” com $f = 6$, $\chi^2 = 39,3$ e significância 0,0001.

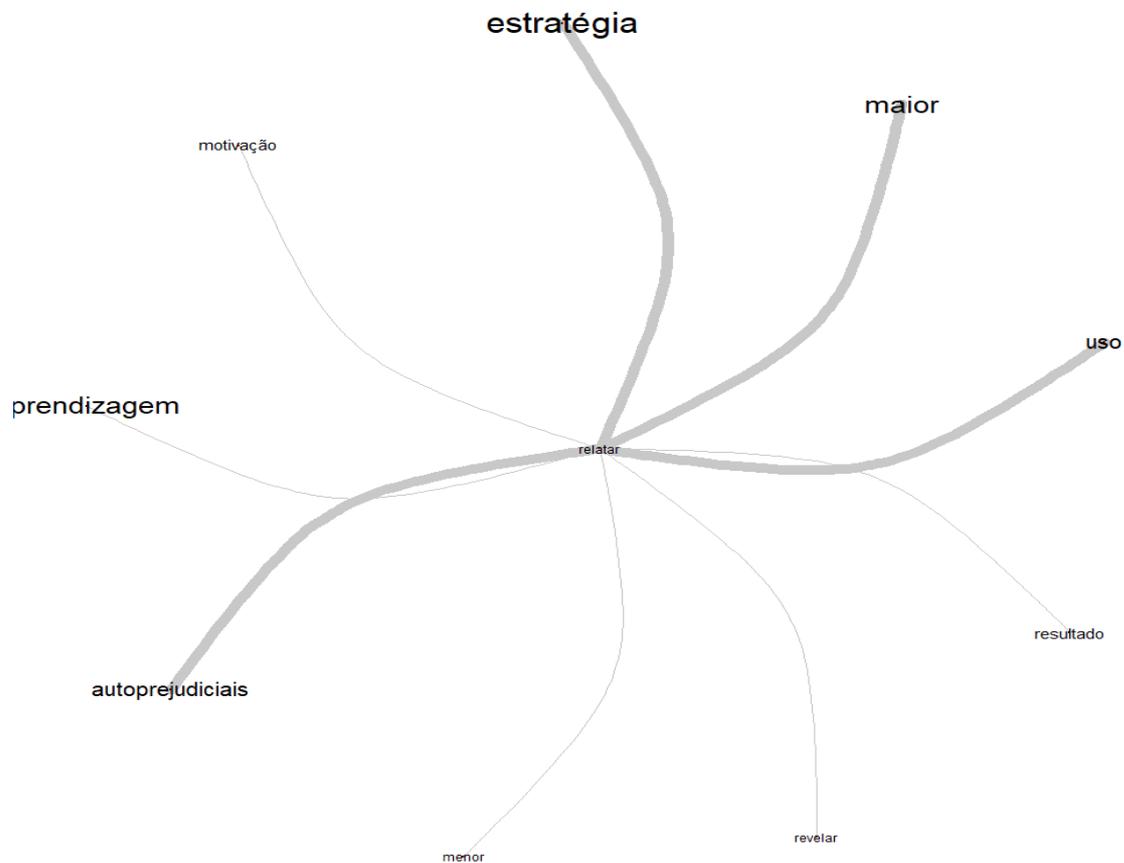
Tabela 02 - Classe 1 - ST 10 (13,5%) – Estratégias autoprejudiciais.

Palavras	f	χ^2	p
MAIOR	7	49,7	0,0001
AUTOPREJUDICIAIS	6	39,3	0,0001
USO	5	27,2	0,0001
PLANEJAMENTO	3	13,6	0,0002

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Esta classe possui 13,5% do corpus total analisado ($f = 10$ ST), dentre os termos que a compõem está formada por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 49,4$ (maior) e $\chi^2 = 2,09$ (motivação). Está constituída por palavras como “escola” ($\chi^2 = 49,4$), “autoprejudiciais” ($\chi^2 = 39,3$), “uso” ($\chi^2 = 27,2$), “planejamento” ($\chi^2 = 13,6$). Por meio da Figura 03 é possível perceber as conexões entre os principais termos deste grupo.

Figura 03 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Estratégias Autoprejudiciais.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em estudo envolvendo as estratégias autoprejudiciais Ganda e Boruchovitch (2016) por meio de uma pesquisa empírica de cunho quantitativo e qualitativo investigaram duas variáveis envolvidas no processo da autorregulação, as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais em 164 estudantes, matriculados no curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. A primeira variável refere-se ao ato do indivíduo atribuir ou interpretar causas a eventos que ocorrem com eles e com outros, podendo influenciar no desempenho, na afetividade, nas expectativas de sucesso, além do fracasso acadêmico e motivação para aprender; e a segunda variável corresponde ao uso de estratégias autoprejudiciais, ou seja, ao ato ou escolha feita antes ou durante uma tarefa, utilizando estratégias que prejudicam a realização. No geral, o uso de estratégias autoprejudiciais ocorre em momentos em que o aluno não se sente capaz de realizar determinada tarefa, deste modo, com a expectativa de fracasso, ele dificulta a realização, tendendo a falhar, sendo provocado

por imposição de obstáculos e não por falta de capacidade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016).

Marini e Boruchovitch (2014) optaram por uma pesquisa empírica de cunho quantitativo. Para isso, participaram 107 estudantes de duas instituições de ensino superior privadas de São Paulo, com o objetivo de relacionar a motivação para aprender, com teorias implícitas de inteligência e estratégias autoprejudiciais no contexto acadêmico, além de empregar as estratégias de aprendizagem às variáveis supracitadas. As autoras trazem estudos que compreendem a motivação de alunos que passam a utilizar estratégias de aprendizagem, sendo, a motivação uma variável importante no processo de autorregulação, além da maneira como as informações são processadas pelos alunos. Entretanto, este estudo, corrobora a ideia de Ganda e Boruchovitch (2016) que embora haja um consenso entre pesquisadores de que alunos motivados estão mais envolvidos na sua aprendizagem utilizando estratégias, há também, os que tendem a utilizar estratégias autoprejudiciais, procrastinando, utilizando substâncias alcóolicas, aprendendo a utilizar apenas estratégias emergenciais, ou seja, que podem ou não funcionar no último minuto, gerando um sentimento de incapacidade no aluno, ou melhor, uma crença de incapacidade.

O primeiro estudo indicou, em seus resultados, que os alunos que atribuíram as causas internas e externas ao fracasso foram os que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais. No segundo estudo, os alunos que relataram maior motivação intrínseca foram os que apresentaram menor uso de estratégias autoprejudiciais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; MARINI; BORUCHOVITCH; 2014).

Motivação

O software identificou a similaridade semântica do termo “motivação”. Nesta classe, as estratégias de ensino impactam nas estratégias de aprendizagem, entretanto a motivação é uma variável fundamental neste processo. Equipar os alunos com estratégias de autorregulação e crenças motivacionais, a fim de valorizar seus estudos, os prepara e mantém suas crenças para enfrentar as diversidades do ensino superior, proporcionando alternativas para aumentar a participação ativa no seu processo de aprendizagem. Os estudos sugerem o incentivo as universidades a implementar programas de intervenção para auxiliar alunos que apresentam dificuldades em seus estudos. Deste modo, evidencia-se a necessidade dos estudantes receberem apoio sobre a escolha de estratégias para motivar o enfrentamento dos desafios e confrontar o fracasso, alterando estratégias de estudo e até mesmo estratégias de volição (DONCHE et al. , 2013; KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008; TURNER;

HUSMAN, 2008; CAMACHO; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2015). A Tabela 03 mostra as palavras mais frequentes da classe, ressaltando o termo “motivação”, com $f = 7$, $\chi^2 = 24,2$ e significância de 0,0001.

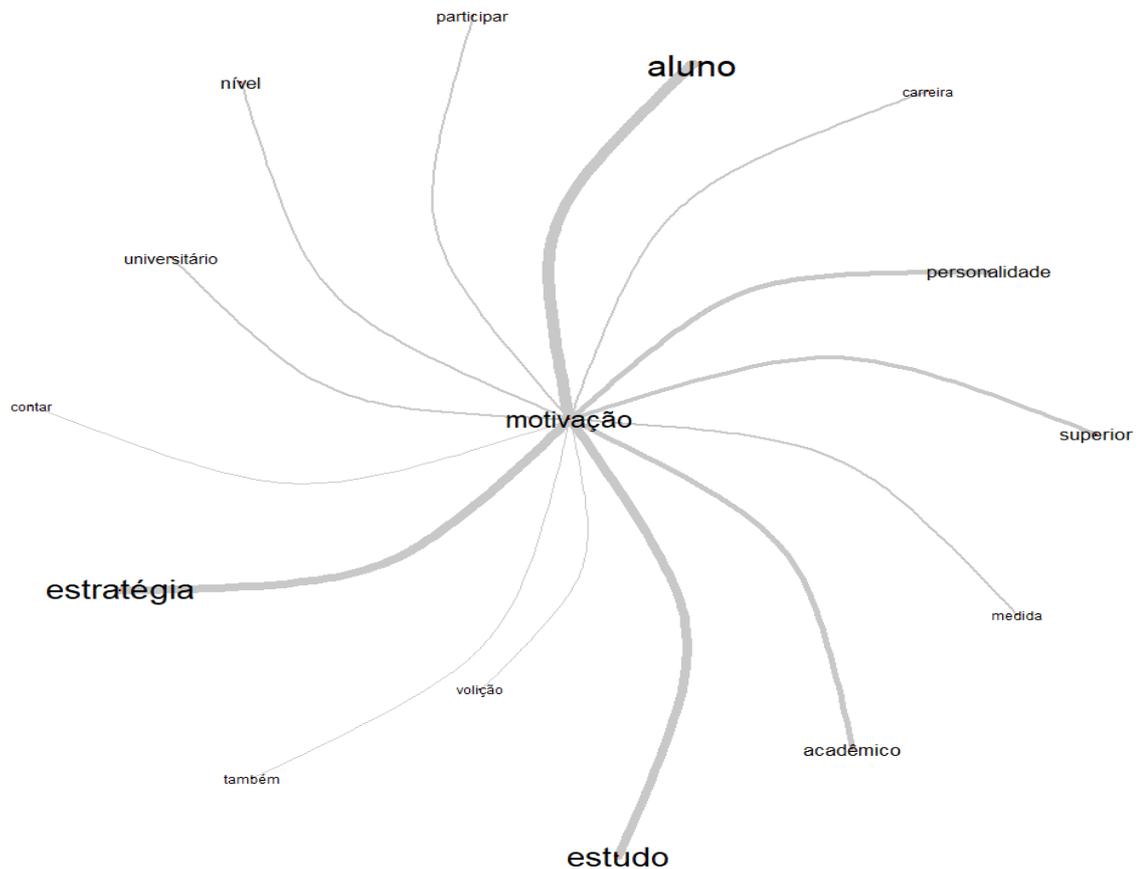
Tabela 03 - Classe 2 - ST 11 (14,8%) – Motivação.

Palavras	f	χ^2	p
Motivação	7	24,2	0,0001
Personalidade	4	24,2	0,0001
Aluno	10	14,5	0,0001
Estudo	9	7,4	0,005

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A classe “Motivação” possui 14,8% do corpus total analisado ($f = 11$ ST), dos termos que compõem a classe, está composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 24,2$ (motivação) e $\chi^2 = 2,09$ (universitários). Está constituída por palavras como “aluno” ($\chi^2 = 14,5$), “personalidade” ($\chi^2 = 24,2$), “estudo” ($\chi^2 = 7,4$). A Figura 04 mostra as conexões entre os principais termos da classe.

Figura 04 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Motivação.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em estudo que aborda a temática “motivação”, Donche et. al. (2013) desenvolveram um estudo qualitativo que contou com a participação de 1.126 estudantes de graduação e 90 professores de oito programas de bacharelado profissional em uma faculdade universitária em Flandres, na Bélgica. Os autores examinaram os efeitos conjuntos da personalidade, motivação acadêmica e estratégias de ensino nas estratégias de aprendizagem de alunos que fazem parte do mesmo contexto educacional, o ensino superior. Os autores trouxeram estudos que abordam a associação da aprendizagem do estudante com fatores pessoais e contextuais, ambos exercendo influências ao indivíduo. Já com os fatores pessoais, têm-se a motivação para estudar e os traços da personalidade, e fatores contextuais têm-se a qualidade de ensino, a sobrecarga de estudo ou a rigidez na avaliação, que permitem compreender melhor as diferenças na aprendizagem de cada indivíduo. Os autores concluíram que se devem considerar as características do estudante, e também, encontraram estratégias de ensino

associadas a estratégias de aprendizagem. Entretanto, não pode ser negligenciado ou superinterpretado que o impacto das estratégias de ensino nas estratégias de aprendizagem, se dão devido a importância da motivação e da personalidade dos estudantes, que são fatores relevantes para a explicação de cada um e da forma como aprendem.

Kitsantas, Winsler e Huie (2008), por sua vez, investigaram alunos de cursos superiores como Psicologia e Comunicação, de uma universidade pública do Meio Atlântico, por meio de uma pesquisa empírica. Abordando técnicas quantitativas, os autores salientaram a importância dos processos de autorregulação e motivação na aprendizagem, maximizando o potencial dos estudantes, além de reconhecer e implementar nas universidades programas de intervenção que podem auxiliar os alunos a persistirem e ultrapassar as dificuldades, . Os autores sugerem que os responsáveis administrativos e docentes possam se concentrar em programas de intervenção, de modo que instiguem o senso saudável de autoeficácia e que possam administrar seu tempo eficazmente. Desse modo, se motivados e equipados com estratégias autorregulatórias os estudantes desenvolvem e progredem academicamente. A seguir, a próxima classe semântica.

Processos de Aprendizagem

Nesta classe, o software identificou similaridade semântica no termo “processos de aprendizagem”. Os estudos ressaltam que, ao se propor a realizar determinada tarefa o aluno analisa seu contexto e suas capacidades, fatores fundamentais no seu processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada tem se mostrado crescente no meio científico, a qual se desenvolve por meio de processos cognitivos em que o aluno seleciona, monitora e executa atividades a fim de alcançar metas. Vale ressaltar que, ao identificar um comportamento autorregulado, o indivíduo potencializa e orienta sua aprendizagem. Entretanto, quando o aluno não planeja suas atividades ou regula seu comportamento, ele tende a procrastinar, podendo prejudicar seu desempenho distanciando-o de seus objetivos (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; SERRANO; SOTO; TAMAYO, 2013; PUNHAGUI, 2012; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012; VILLALOBOS et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2014; SILVA; VEIGA SIMÃO, 2016). A Tabela 04 exibe as palavras mais frequentes desta classe, dentre eles, destaca-se o termo “aprendizagem” com $f = 11$, $\chi^2 = 8,7$ e significância de 0,004.

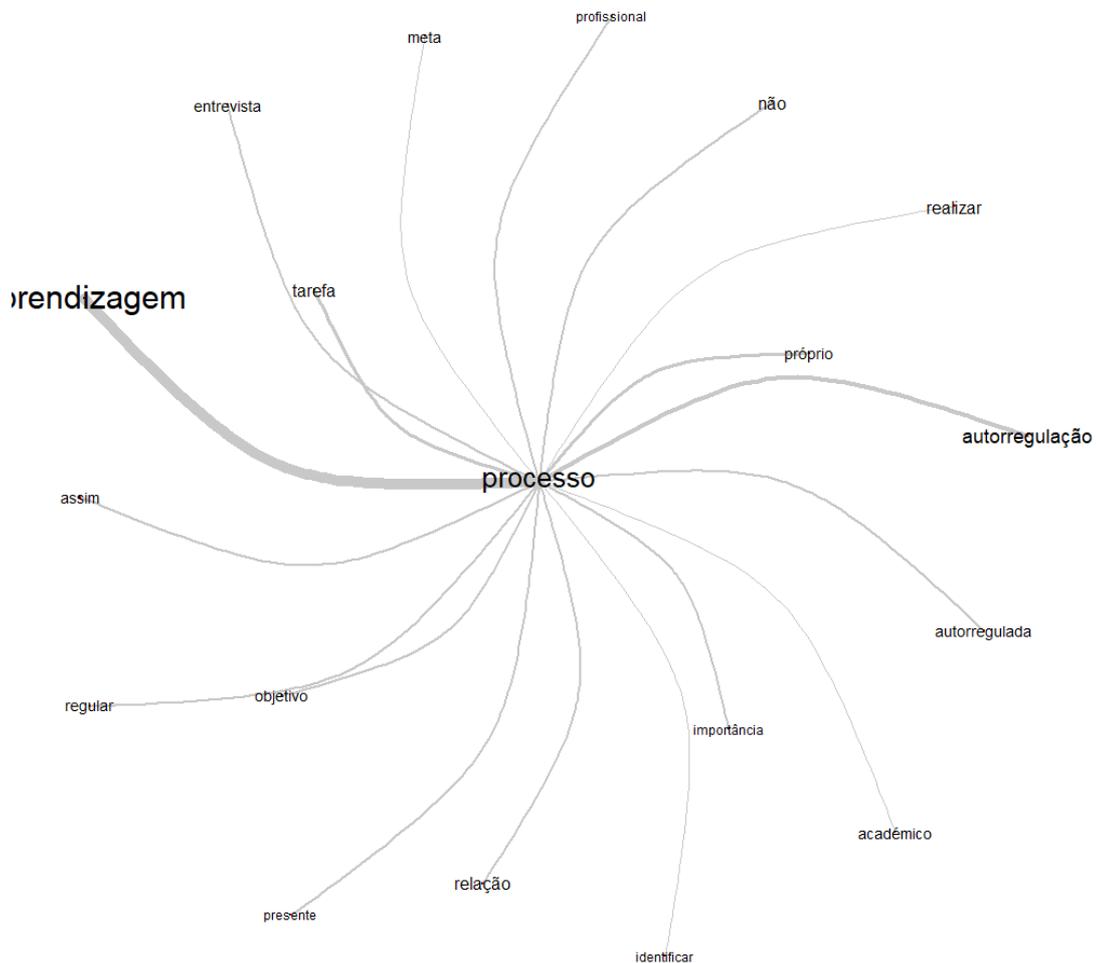
Tabela 04 - Classe 3 - ST 14 (18,9%) – Processos de Aprendizagem.

Palavras	<i>f</i>	χ^2	<i>p</i>
Processos	9	23,1	0,0001
Autorregulada	3	13,4	0,0002
Aprendizagem	11	8,7	0,004
Regular	3	7,4	0,0002

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A classe “Processos de aprendizagem” possui 18,9% do corpus total analisado ($f = 14$ ST), dos termos que compõem a classe, está formada por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 23,1$ (processos) e $\chi^2 = 2,66$ (identificar). Está constituída por palavras como “autorregulada” ($\chi^2 = 13,4$), “regular” ($\chi^2 = 7,4$). Na Figura 05 estão representadas as conexões entre os principais termos desta classe.

Figura 05 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Processos de Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em estudo abordando a temática, “processos de aprendizagem”, Serrano, Soto e Tamayo (2013), exploraram a relação entre aprendizagem autorregulada, metas acadêmicas e rendimentos acadêmicos de universitários, por meio de entrevistas semi-estruturada, observação direta de uma sessão de estudo e protocolos verbais durante e depois da sessão, aplicada a 08 estudantes universitárias matriculadas no segundo e terceiro semestre do curso de Psicologia. Os autores conceituaram a autorregulação da aprendizagem, por meio de estudos que afirmaram que alunos que apresentaram altos índices de regulação obtiveram melhores qualificações, diferente dos que apresentaram baixos índices de autorregulação. Entretanto, alunos que planejam suas metas proporcionam ao seu desempenho melhores

resultados. Estes alunos se propõem a compreender os conteúdos que abordam, por meio de metas de domínio por aproximação (MDA), se preparam para obter boas notas e superar pares, por meio das metas de execução por aproximação (MEA), se preparam para evitar erros de compreensão, por meio das metas de domínio por evitação (MDE) e para evitar notas ruins e sentir-se inferior aos demais pares, por meio de metas de execução por evitação (MEE). Os resultados do estudo mostraram que os alunos que foram orientados uma única vez sobre a prática de um tipo de meta ou múltiplas metas acadêmicas, obtiveram calcificações aprovatórias na avaliação, independente dos níveis de autorregulação e orientação a respeito das metas acadêmicas (SERRANO; SOTO; TAMAYO, 2013).

Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), por sua vez, descreveram e analisaram empiricamente, utilizando um Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e a Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), com abordagem mista, a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica de 663 estudantes de 8 universidades do estado de São Paulo e outras regiões do país, sendo 3 privadas e 5 públicas. Os autores desenvolveram a pesquisa em torno da autorregulação da aprendizagem - ARA, que de acordo com a literatura, quando o estudante se propõe a autorregular seu processo de aprendizagem, ele monitora, regula e controla os processos cognitivos e metacognitivos, a sua motivação e seu comportamento a fim de alcançar objetivos pré-estabelecidos, porém, quando a ARA é realizada de modo inadequado, há a possibilidade de alteração no percurso, no que se refere às crenças de eficácia, aos métodos e comportamento, ocasionando eventos prejudiciais, como a procrastinação. Os resultados da pesquisa indicaram que os participantes autorregulam sua aprendizagem entre “algumas” e “muitas vezes” e procrastinam entre “poucas” a “algumas vezes”, além de tenderem a avaliar e planejar mais seu processo de aprendizagem, do que executar as ações planejadas. Deste modo, o estudo percebeu que os estudantes se envolvem nas fases da autorregulação, porém, tendem a procrastinar entre “poucas” e “algumas vezes” (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

Papel do Professor

Nesta classe, a similaridade semântica correspondeu ao termo “papel do professor”. Conforme os estudos analisados, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento e crescimento do estudante, pois se considera que o professor deve fornecer aos alunos modelos bem sucedidos para que suas crenças de autoeficácia sejam favoráveis à demanda do curso. Para auxiliar este processo de aprendizagem, as universidades podem fornecer professores que possam instruir aos alunos o uso de estratégias de aprendizagem e volição,

para que possam estar cada vez mais envolvidos e ligados ao seu desempenho, afetando positivamente no seu desenvolvimento no curso, além de, atentar para os alunos que tendem a procrastinar, informando aos alunos sobre comportamentos específicos que possam adotar para obter êxito e até mesmo, incentivando na busca por ajuda quando necessário (CAMACHO; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2015; PUNHAGUI, 2012; TURNER; HUSMAN; KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008). A palavra com maior frequência nesta classe é “instrutor”, que possui $f = 6$, $x^2 = 41,7$ e significância 0,0001, como mostra a Tabela 05.

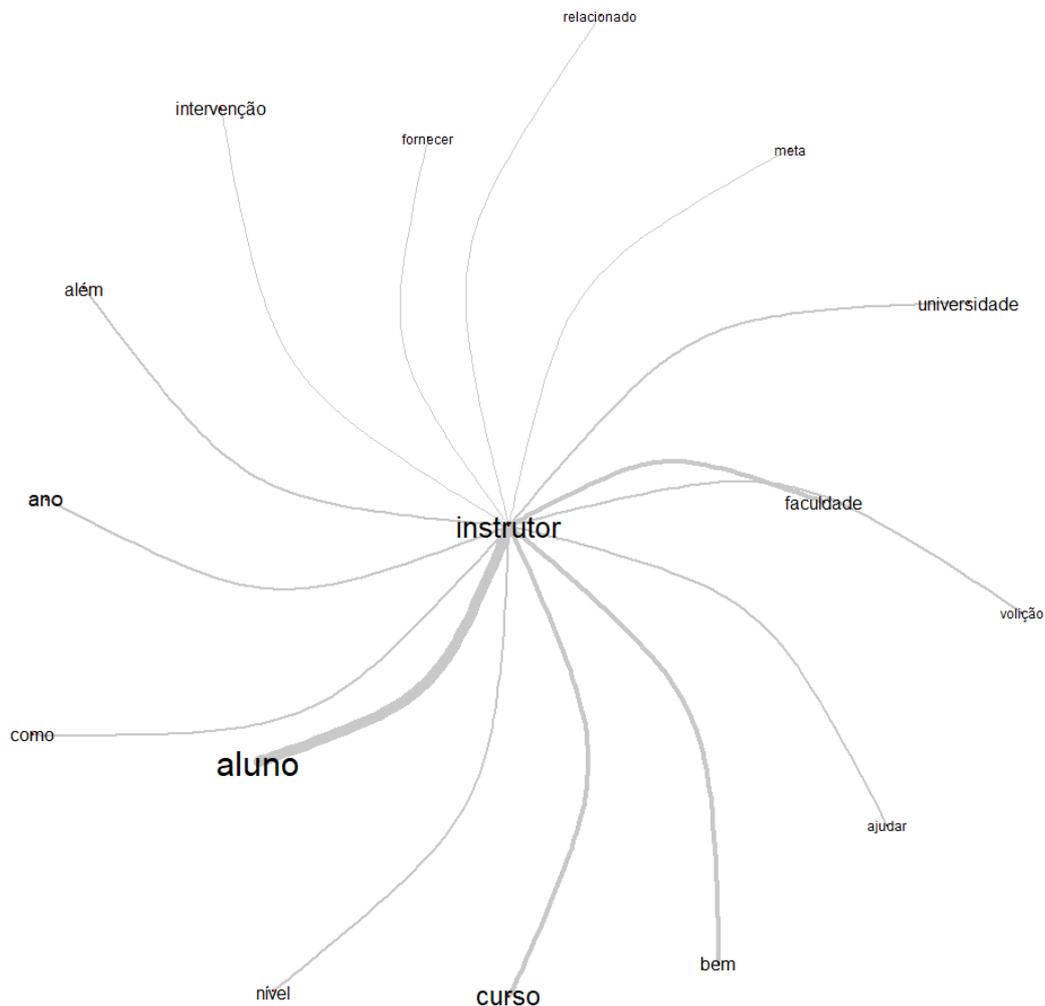
Tabela 05 - Classe 4 - ST 10 (13,1%) – Papel do Professor.

Palavras	<i>f</i>	<i>x</i>²	<i>p</i>
Instrutor	6	41,7	0,0001
Curso	5	13,1	0,0002
Intervenção	5	9,3	0,001
Ajuda	3	7,4	0,0002

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Na classe “Papel do Professor”, do corpus total analisado, está representado 13,1% ($f = 10$ ST) de seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 41,7$ (instrutor) e $x^2 = 2,19$ (pesquisa). Há a presença de palavras como “intervenção” ($x^2 = 9,3$), “ajuda” ($x^2 = 7,4$), “curso” ($x^2 = 13,1$). A Figura 06 representa as principais conexões semânticas desta classe.

Figura 06 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Papel do Professor.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em estudo, Turner e Husman (2008) investigaram 126 alunos do curso de psicofarmacologia da Universidade de Midwestern, sendo que 106 participaram de questionários e 8 alunos de entrevistas semi-estruturadas, os quais preencheram a Escala de Vergonha Experiencial e foram entrevistados, a fim de identificar as estratégias de estudo e volição dos estudantes. Os autores salientam o papel fundamental que o professor exerce na aprendizagem dos alunos, os quais podem transformar seus fracassos em comportamentos mais discretos que possam direcionar. Segundo as autoras, o professor tem a oportunidade de facilitar esse processo apresentando aos alunos estratégias de estudo e volição, as quais modificam o comportamento e os torna mais específicos, ou seja, voltados a aprendizagem, na busca por êxito nas atividades acadêmicas. As autoras afirmam, por meio de estudos, que o

uso de múltiplas estratégias auxilia o aluno a perceber seus erros e evitar fracassos, ou até mesmo redirecionar metas, pois as estratégias facilitam a autorregulação de suas emoções, controlando sua aprendizagem. As estratégias de estudo fornecem aos alunos, alternativas para aperfeiçoar sua conexão com o curso, enquanto que as estratégias de volição proporcionam aos alunos alternativas para se motivarem e participarem ativamente de atividades que envolvem aprendizagem, e para que os estudantes tenham acesso a essas estratégias sugere-se que as faculdades e universidades instrua seus professores a mostrar aos alunos como utilizar estratégias de estudo e volição, as quais ajudam a se envolver mais com o curso, afetando seu desempenho acadêmico, positivamente. Além de as faculdades e universidades apoiarem o alinhamento de metas, objetivos e avaliações entre os professores, banindo as suposições envolvendo os alunos e as decisões tomadas em relação aos seus estudos (TURNER; HUSMAN, 2008).

Vale ressaltar, que o processo de autorregulação está acompanhado da motivação, os quais permitem que os alunos maximizem sua aprendizagem, influenciando positivamente seu desempenho. Para isto, Kitsantas, Winsler e Huie (2008) sugerem maiores investimentos em programas de intervenção para incentivar os alunos a desenvolverem um comportamento autorregulado e aos que apresentam dificuldades a persistirem e alcançar suas metas, de modo que, as faculdades ou universidades e professores instiguem, de maneira saudável, a autoeficácia entre os alunos e a administração de seu tempo eficazmente. Os autores sugerem que esses programas possam intervir na forma de aprender a aprender, por meio de cursos ou oficinas planejadas para oferecer estratégias de ajuste úteis, como buscar ajuda quando necessário, se planejar e estabelecer metas, além dessas estratégias os professores podem auxiliar apresentando modelos de bem-sucedidos, no início de seus estudos, para que os alunos se motivem e fiquem encorajados a enfrentar os obstáculos. Deste modo, equipar os alunos com estratégias autorregulatórias e crenças motivacionais auxiliará a se prepararem e a se motivarem em seus cursos e melhorando seu desempenho acadêmico (KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008).

Fatores associados à Autorregulação

A similaridade semântica desta classe foi identificada por meio do termo “fatores associados à autorregulação”. Os estudos analisados pelo software acentuaram o conceito da autorregulação, o qual se trata da influência orientada e o controle que o indivíduo exerce sobre seu comportamento. No âmbito educacional, os alunos planejam, monitoram e avaliam seu comportamento com o objetivo de atingir metas acadêmicas. Os estudos analisam

quantitativa e qualitativamente fatores associado à autorregulação da aprendizagem, como por exemplo, a construção e validação de escalas e estudos que optam metodologicamente por análise de conteúdo, aplicados a estudantes de cursos superior, específicos ou em geral, e estudantes de ensino médio. Os fatores associados à autorregulação analisados pelos instrumentos, em linhas gerais, identificam os comportamentos autorregulatórios que afetam o desempenho acadêmico, as estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como fatores associados ao contexto, pessoal, emocional e social, que tendem a procrastinação ou ao sucesso acadêmico (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2015; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; CAMACHO; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2015; PUNHAGUI, 2012; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012; AVILA; FRISON; SIMÃO, 2015; ERDOGAN; SENEMOGLU, 2016; DONCHE et. al., 2013; HERNDON; BEMBENUTTY, 2016). Na Tabela 06 podem ser observadas as palavras com maior frequência na análise da classe, destacando-se a palavra “escala” com $f = 9$, $\chi^2 = 23,2$ e significância = 0,0001.

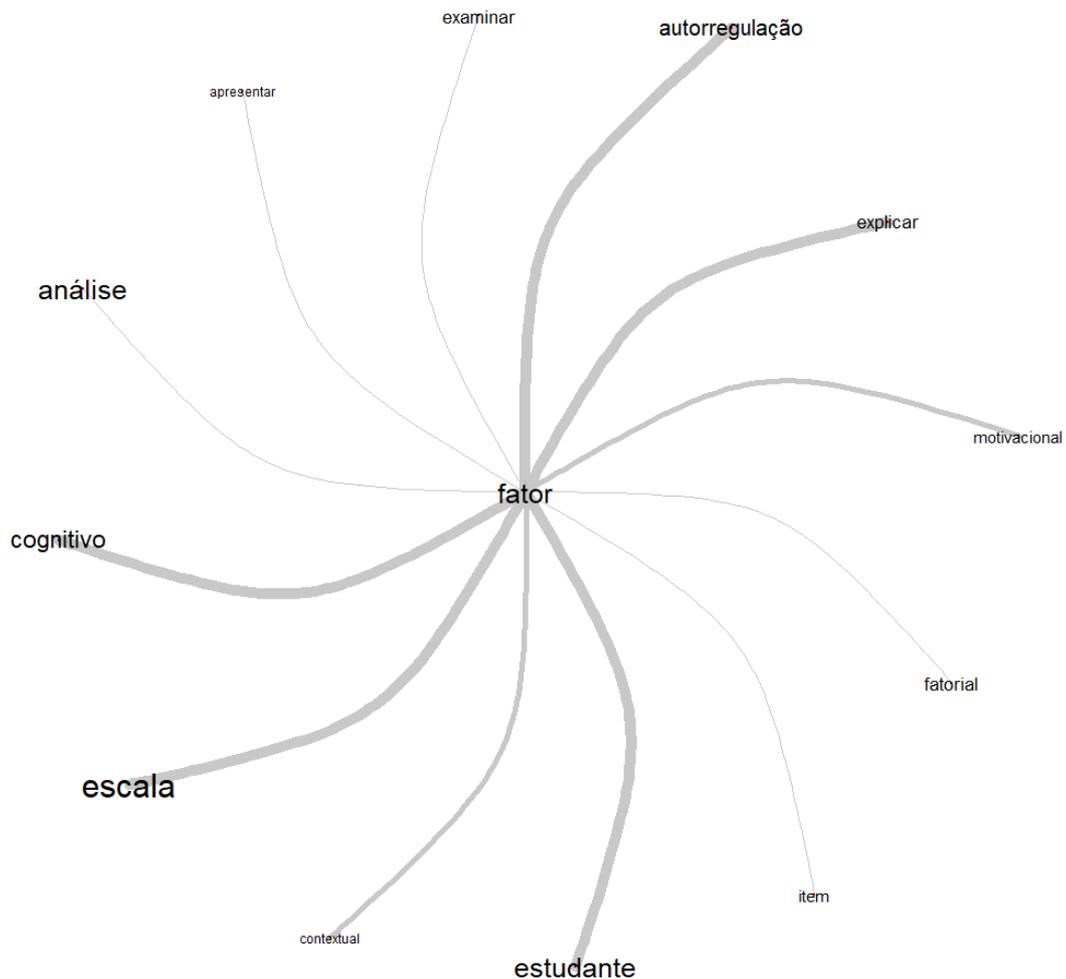
Tabela 06 - Classe 5 - ST 18 (24,3%) – Fatores associados à Autorregulação.

Palavras	<i>f</i>	χ^2	<i>p</i>
Fator	7	24,1	0,0001
Escala	9	23,2	0,0001
Análise	7	15,9	0,0001
Cognitivo	6	15,8	0,0001

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A classe “Fatores associados a autorregulação” representa 24,3% do corpus total analisado ($f = 18$ ST), dentre seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 24,1$ (fator) e $\chi^2 = 2,3$ (autorregulação). Há a presença de palavras como “escala” ($\chi^2 = 23,2$), “análise” ($\chi^2 = 15,9$), “cognitivo” ($\chi^2 = 15,8$). Na Figura 07 podem ser observadas as principais conexões dos termos da classe.

Figura 07 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Fatores associados à Autorregulação.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Em análise aos fatores associados à autorregulação, Camacho, Rodríguez e Vargas (2015) buscaram compreender e explicar por meio de uma pesquisa qualitativa, as evidências presentes em condutas cognitivas e autorregulatórias, a partir de uma tarefa de escrita acadêmica aplicada a 4 estudantes universitários do quinto semestre dos cursos de Licenciatura em Espanhol e Línguas Estrangeiras da Universidad Pedagógica Nacional. Os autores trouxeram estudos que identificam as individualidades e particularidades que fazem com que alguns estudantes possam escrever correntemente e outros não consigam êxito nesta tarefa, considerando que a escrita coerente pode ser difícil e toma muito tempo. Neste contexto, a autorregulação se contrapõe como uma ferramenta de aperfeiçoamento e

monitoramento de escrita e leitura. Foram analisados o aparecimento dos processos cognitivos e autorregulatórios, com o propósito de articular as variáveis motivacionais, cognitivas e comportamentais identificadas nos textos. Sendo assim, o estudo evidenciou que os participantes utilizaram mais estratégias de revisão do texto, como ortografia, gramática e pontuação, do que de planejamento.

Em contrapartida, Avila, Frison e Veiga Simão (2015) utilizaram um Questionário e conhecimentos das estratégias de autorregulação (CEA) (Rosário et. al. 2007) para investigar a utilização de estratégias autorregulatórias utilizadas por alunos do curso de formação de professores em educação física de uma universidade pública do sul do país. Participaram da pesquisa 33 estudantes do curso. No entanto, por meio dos questionários, os autores coletaram e analisaram dados, verificando que alguns estudantes utilizavam estratégias de autorregulação que estavam presentes no questionário. Deste modo, inferiu-se que os estudantes necessitam de mais investimentos no que diz respeito às estratégias que podem ser utilizadas para regular o comportamento dos estudantes e auxiliar seu processo de aprendizagem, utilizando diferentes métodos e de forma adequada. Percebe-se que ambos os estudos, utilizam diferentes métodos para identificar e compreender as estratégias adotadas pelos alunos, remetendo a esta classe, aos fatores associados à autorregulação.

Estratégias de Ensino

Nesta classe, a similaridade semântica girou em torno das “estratégias de ensino”. Os estudos revelaram que estudantes universitários que iniciam sua vida acadêmica não possuem conhecimento das múltiplas estratégias de aprendizagem e volitivas, mais especificamente o uso de estratégias necessárias para um processamento mais profundo das atividades. Em consequência disto, infere-se a necessidade de aprimoramento na formação de professores, de modo que estes possam se equipar de estratégias que possibilite estes a autorregular seu processo de aprendizagem, uma vez que poderão utilizar diferentes estratégias de ensino para desenvolver, por meio dos conteúdos escolares, uma aprendizagem mais qualificada. Sendo assim, torna-se um desafio aos professores oportunizar a seus alunos aprenderem diferente estratégias para que possam utilizar corretamente durante sua aprendizagem, ajudando os alunos a aprender a aprender (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2015; JOLY et. al., 2015; CAMACHO; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2015; GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012; AVILA; FRISON; SIMÃO, 2015; TURNER; HUSMAN, 2008; DONCHE et. al, 2013; ROSÁRIO et. al, 2014). Na Tabela 07 estão especificadas as palavras que apresentaram maior

frequência nesta classe, ressaltando-se a palavra “aprender” com $f = 6$, $\chi^2 = 18,6$ e significância de 0,0001.

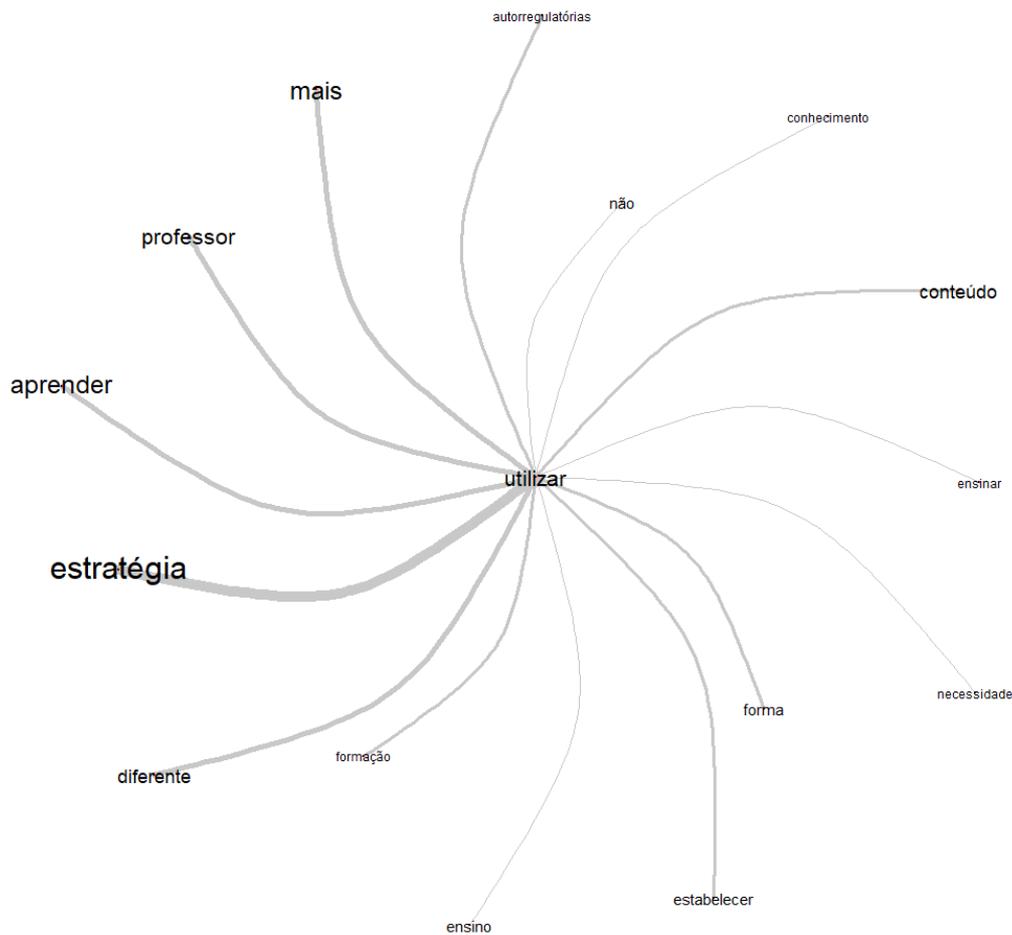
Tabela 07 - Classe 6 ST 11 (14,8%) – Estratégias de Ensino.

Palavras	f	χ^2	p
Utilizar	5	24,1	0,0001
Aprender	6	18,6	0,0001
Professor	5	16,0	0,0001
Conteúdo	4	13,8	0,0019

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A classe “estratégias de ensino” representa 14,8% do corpus total analisado ($f = 11$ ST), dentre seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 24,1$ (utilizar) e $\chi^2 = 13,8$ (conteúdo). Há a presença de palavras como “aprender” ($\chi^2 = 18,6$) e “professor” ($\chi^2 = 16$). Na Figura 08 podem ser observadas as principais conexões dos termos da classe.

Figura 08 - Grafo da conexão dos principais termos da classe Estratégias de Ensino.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Cunha e Boruchovitch (2015), por meio de uma pesquisa qualitativa, instigaram futuros professores a levantar suas percepções sobre suas estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa 62 estudantes dos cursos de Pedagogia e Matemática de uma universidade pública e particular de dois estados. Foi aplicado um Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor. As autoras utilizaram estudos para firmar sua pesquisa trazendo elementos como a metacognição, que se trata da capacidade do indivíduo pensar sobre seus pensamentos, as estratégias de aprendizagem, utilizadas para facilitar o processo de aquisição do conhecimento, armazenamento e utilização. De maneira geral, os estudantes se mostraram refletir sobre sua aprendizagem, o que os leva a compreender suas ações e conduzir mudanças em seus propósitos. Entretanto, a maioria relatou utilizar estratégias cognitivas e a minoria estratégias metacognitivas, deste modo, entende-se que a falta de instrução quanto ao uso correto de estratégias na sua aprendizagem seja um obstáculo no contexto educacional.

Da mesma forma, Joly et al. (2015) avaliaram a percepção de 126 universitários da área de ciências exatas de uma faculdade particular do sul de Minas Gerais, utilizando Escala de Competência de Estudo, entretanto, foram investigados os comportamentos estratégicos de planejamento, de monitoramento e de autoavaliação. Os resultados indicaram que a autorregulação de sua aprendizagem e as estratégias de planejamento são mais utilizadas, concluindo que apesar de apresentarem estratégias autorregulatórias, essas estão voltadas mais para o planejamento, havendo a necessidade de maior utilização de automonitoramento e autoavaliação para aprimorar os estudos e melhorar seu desempenho acadêmico.

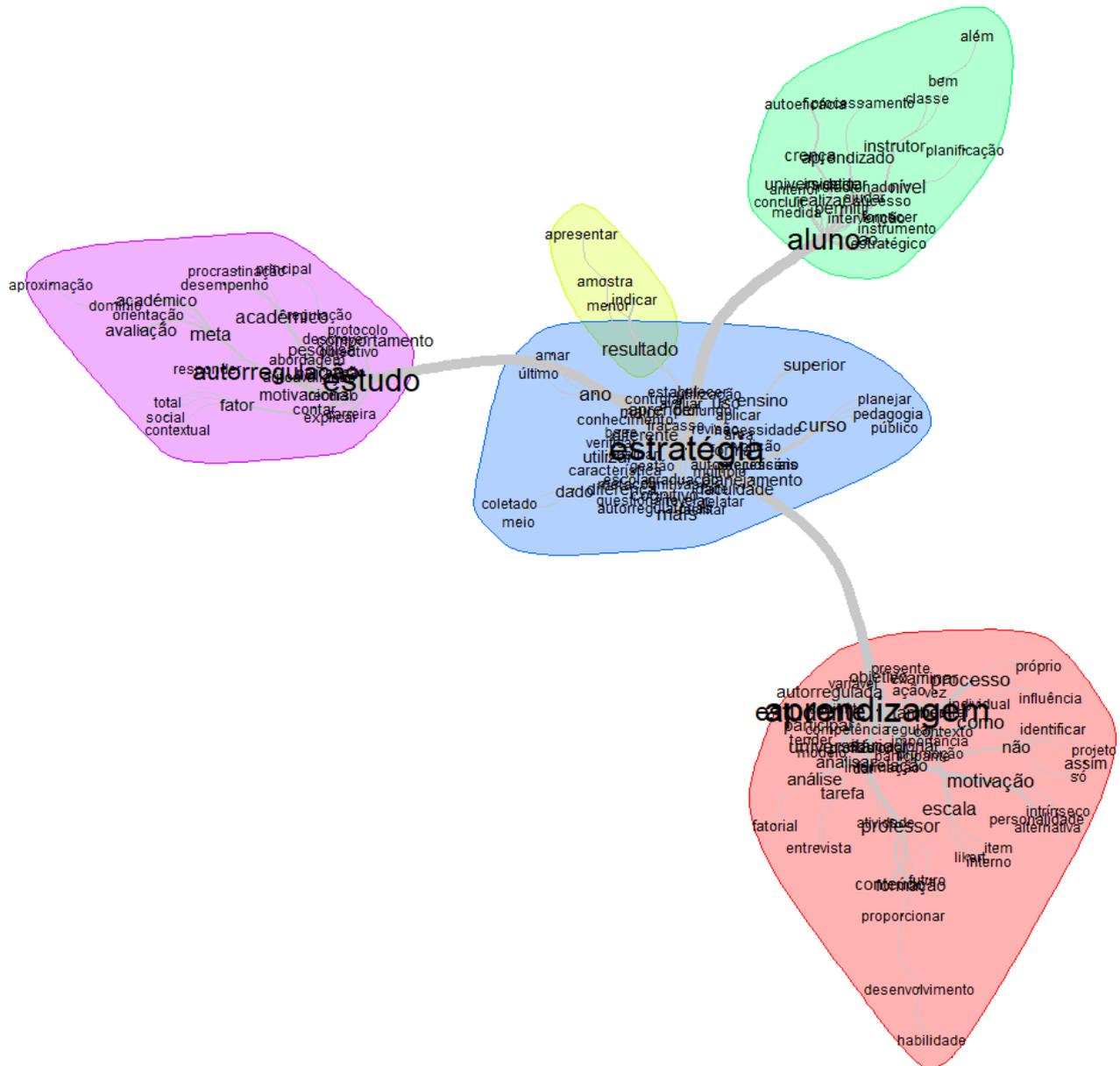
2.2.3 Análise de Similitude

Com a Análise de Similitude é possível representar de forma gráfica a ligação entre as palavras do corpus textual, inferindo acerca da estrutura do texto e temas emergentes por nível de importância e como os termos se relacionam (Figura 09). Ressalta-se que esta técnica de análise toma por base a Teoria dos Grafos.

Esta teoria foi preconizada pelo matemático suíço Leonard Euler, os grafos têm sido desenvolvidos em diversas áreas, como sociologia, antropologia, e seu uso crescente em psicologia e educação tem sido representativo, pois esta técnica proporciona o estudo das relações entre categorias ou objetos. Além de os grafos possibilitarem uma visualização clara, e por meio deles os conceitos e objetos investigados nas ciências humanas e sociais, oportunizam maior compreensibilidade. Sendo estas razões para a que o pesquisador utilize os grafos em técnicas como a RSL (RAMOS; SILVA; PONTES, 2015).

No entanto, o grafo teve como função identificar a conexão entre os termos possibilitando identificar a estrutura do conteúdo do corpus textual, sem diferenciação por classes. Utilizou-se uma métrica *Centralidade de intermediação (Betweenness Centrality)* - para verificar o grau de participação de um vértice nos caminhos mais curtos de um grafo.

Figura 09 - Grafo da conexão entre as palavras do corpus textual.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O grafo, representado pela Figura 09, está organizado por conglomerados (grupos) e cada conglomerado possui uma cor específica, os quais se conectam pelas suas similaridades semânticas. No entanto, quando maiores as letras que estão localizadas no interior do conglomerado, maior a sua importância para os grupos, os quais estão ligados por linhas mais largas. Estas linhas indicam a intensidade da relação, ou seja, quanto mais larga a linha, mais forte a relação de conexão entre os conglomerados, tomando por base a métrica *Centralidade de intermediação* (*Betweenness Centrality*). Portanto, entende-se que o conglomerado

representado pela cor azul é o grupo central, o qual se conecta com os das demais cores. Nele, percebe-se que a maior palavra é “estratégia”, seguida de palavras como “curso”, “superior”, “autorregulação”, “planejar”, “pedagogia”, “público”, e outras. Deste modo, sugere-se que a partir das pesquisas analisadas, este conglomerado trata dos estudos que inferiram nas estratégias de autorregulação presentes em alunos de cursos superiores, no caso, curso de pedagogia (BORUCHOVITCH, 2014; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2015; JOLY et. al., 2015; SERRANO; SOTO; TAMAYO, 2013; CAMACHO; RODRIGUEZ; VARGAS, 2015; DONCHE et. al., 2013; ROSÁRIO et. al., 2014). Quanto ao conglomerado verde, que está conectado ao azul, acentua-se a palavra “aluno”, seguida de “instrutor”, “aprendizado”, “autoeficácia”, e outras. Este grupo remete ao papel do instrutor ou professor na vida dos alunos, o qual pode proporcionar fontes de inspiração, fazendo com que os alunos elevem suas crenças de eficácia, melhorando sua aprendizagem (PUNHANGUI, 2012; PAULINO; SÁ; SILVA, 2015).

Percebe-se que o conglomerado amarelo possui uma conexão bem fraca com o azul, entretanto, a palavra que se sobressai é “resultado”, seguido de “amostra”, “indicar”, “apresentar”, “menor”, remetendo aos estudos que investigaram o uso de estratégias, utilizando amostras que indicam quais tipos de estratégias são mais utilizadas pelos estudantes (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012; KITSANTAS; WINSLER; HUIE, 2008; ERDOGAN; SENEMOGLU, 2016). No conglomerado de cor vermelha, observa-se a palavra “aprendizagem” com mais destaque, seguida de palavras como “professor”, “motivação”, “escala”, “influência”, “identificar”, e outras. Sendo assim, entende-se que a conectividade das palavras relaciona-se aos estudos que analisaram a aprendizagem dos alunos, bem como o nível motivacional influenciado pelos professores, os quais segundo os estudos, são grandes responsáveis por auxiliar os alunos motivando-os por meio de estratégias de aprendizagem e utilizar exemplos de modelos eficazes no seu processo de ensino (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; SERRANO; SOTO; TAMAYO, 2013; AVILA; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2015; VILLALOBOS et. al., 2011).

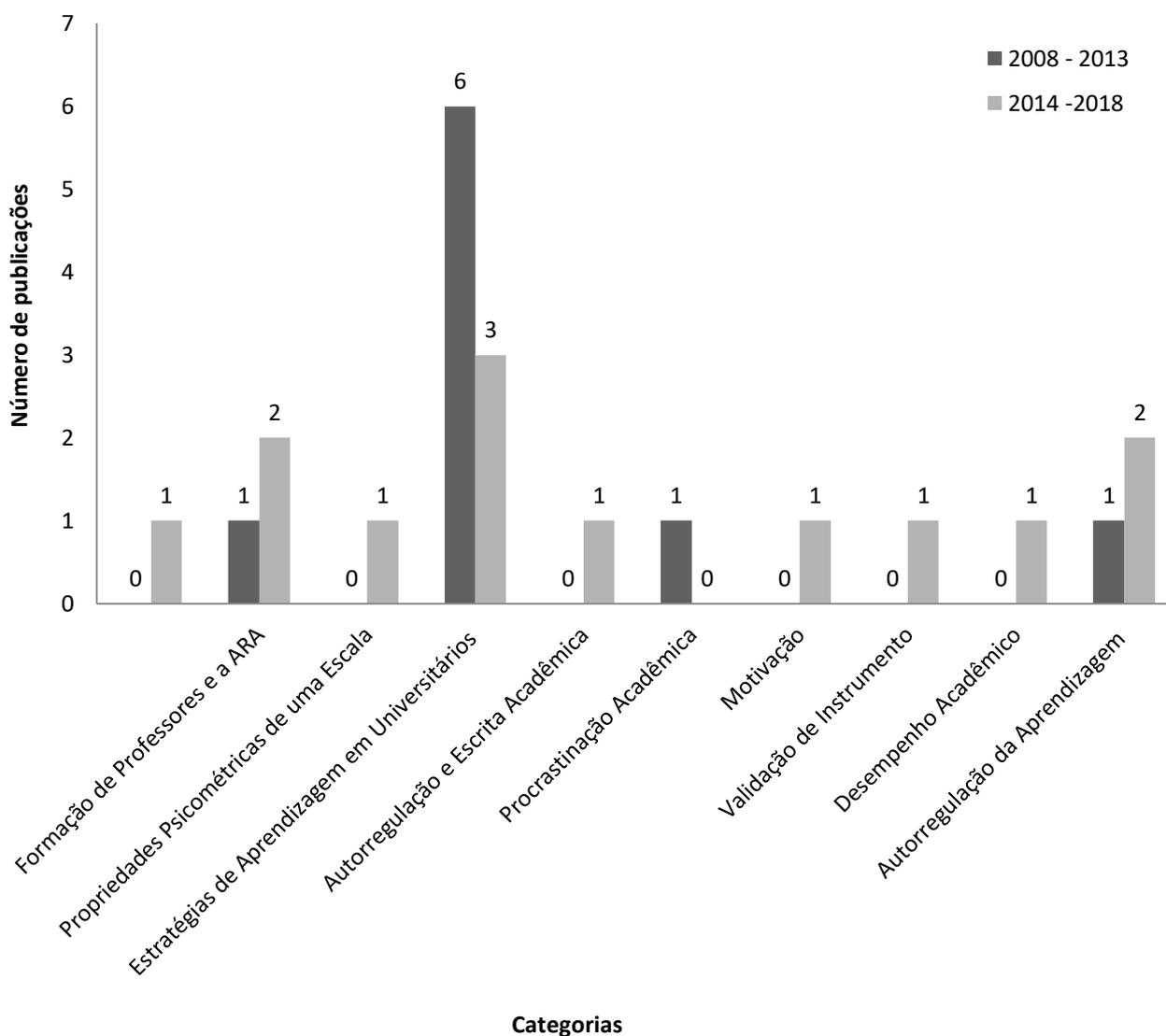
No conglomerado de cor lilás, a palavra “estudo” apresenta-se de maneira mais acentuada, seguida de “autorregulação”, “meta”, “acadêmico”, “procrastinação”, “desempenho”, “contextual”, e outras. Neste grupo, evidenciam-se os estudos que identificaram alunos que procrastinam diante das dificuldades, no entanto, apresenta-se a autorregulação da aprendizagem como aporte de desenvolvimento e mudança no comportamento dos estudantes, para que possam otimizar seus conhecimentos, utilizar metas

e estratégias de aprendizagem, aproveitando assim, as influências do seu intrínsecas e extrínsecas para elevar seu desempenho acadêmico. A seguir, apresenta-se a tendência das pesquisas analisadas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012; TUNER; HUSMAN, 2008).

2.3. Tendência das pesquisas

A partir do mapeamento das pesquisas envolvidas nesta análise construiu-se um gráfico de tendência, o qual representa o número de publicações de acordo com os temas escolhidos pelos pesquisadores entre os anos de 2008 a 2018, como mostra o Gráfico 04. Para a construção deste gráfico, codificou-se os objetivos dos artigos explorando a técnica de análise de frequência da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), tomando por base dois períodos de 5 anos (2008 a 2013/ 2014 a 2018), para avaliar comparativamente a evolução das categorias temáticas emergentes dos objetivos (códigos/ nós).

Gráfico 04 - Gráfico de Tendências das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Observa-se que de 2008 a 2013 as pesquisas giraram em torno dos temas: Formação de professores e a autorregulação da aprendizagem; estratégias de aprendizagem e universitários; procrastinação acadêmica; e autorregulação da aprendizagem. Já nos anos de 2014 a 2018, as pesquisas mais frequentes envolveram: atribuições de causalidade e uso de estratégias autoprejudiciais; formação de professores e autorregulação da aprendizagem; propriedades psicométricas de uma escala; estratégias de aprendizagem em estudantes universitários; autorregulação e escrita acadêmica; motivação; validação de instrumento; desempenho acadêmico; e autorregulação da aprendizagem. Entretanto, a linha de tendência

mostra que a categoria “estratégias de aprendizagem em universitários” foi a que apresentou maior evolução de publicações. Sendo que, de 2008 a 2013, houve 3 publicações, e o dobro no período de 2014 a 2018, com 6 publicações, isto indica uma tendência deste campo de publicar nesta área, considerando a amostra coleta para esta RSL.

Na categoria “procrastinação acadêmica” houve apenas uma publicação no período de 2008 a 2013, enquanto que no período seguinte não houve publicação relacionada ao tema. Nas categorias “formação de professores e ARA” e “autorregulação da aprendizagem” houve o dobro de um período para o outro, 2008 a 2013, com 1 publicação e 2014 a 2018, com 2 publicações. Quanto às categorias “atribuição de causalidade e estratégias autoprejudiciais”, “propriedades psicométricas de uma escala”, “autorregulação e a escrita acadêmica”, “motivação”, “validação de instrumento” e “desempenho acadêmico”, somente foram exploradas a partir do segundo período, de 2014 a 2018. Isto demonstra que novas categorias temáticas estão sendo exploradas, relacionadas a autorregulação da aprendizagem, indicando uma tendência de renovação e ampliação nesta área.

Portanto, entende-se que apesar da “queda” nas publicações nos anos de 2016 a 2018, este campo de produção parece estar ampliando suas possibilidades investigativas, ao explorar novas categorias e também ao construir instrumentos de medidas deste construto. Vale ressaltar que, o aumento das pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, é de suma importância para o aperfeiçoamento e aplicabilidade do construto na rotina estudantil dos alunos.

2.4. Considerações finais

As investigações acerca da autorregulação da aprendizagem foram essenciais para a compreensão do construto e a sua importância para a vida acadêmica e profissional dos estudantes. O assunto emerge a responsabilidade do professor como um dos principais influenciadores nos caminhos dos estudantes, e como o próprio desempenha papel fundamental nas suas escolhas e na sua aprendizagem.

Por meio desta Revisão Sistemática pôde-se realizar uma investigação a partir dos resumos dos artigos, utilizando técnicas de análise com softwares e visualização de gráficos, grafos e figuras. Os resultados auxiliam a compreensão acerca da autorregulação e a autorregulação da aprendizagem, expondo suas ramificações como o uso de estratégias para melhorar a aprendizagem e o ensino, bem como a frequência com que o tema vem sido

investigado ao longo dos últimos anos, levantando informações que fazem parte do panorama das pesquisas desenvolvidas nos últimos 10 anos.

Com relação à caracterização dos artigos, observou-se uma baixa no número de estudos que envolvessem o tema até o presente momento, havendo queda entre 2016 e 2018, com a publicação de apenas 4 artigos em 2016, e nos anos seguintes não foram encontradas publicações, nesse recorte temporal. Outro dado importante trata-se da metodologia abordada, a maioria dos estudos são empíricos (19 artigos), os quais optaram por estudos qualitativos (8 artigos), quantitativos (7 artigos) e mistos (4 artigos), os demais foram de cunho teórico (3 artigos), compondo assim o total de pesquisas investigadas, 22 artigos.

Após a análise dos dados, verificou-se a necessidade no aumento de pesquisas que envolvessem a autorregulação da aprendizagem, ligada ao contexto dos estudantes para que possam otimizar sua aprendizagem e a formação de professores, os quais possam regular seu comportamento e posteriormente, ensinar aos seus futuros alunos a regular sua aprendizagem. Além de, perceber por meio dos estudos analisados sugestões para que as universidades e faculdades adotem medidas de intervenção que possibilitem os alunos e professores a se conectarem em um ambiente, o qual favoreça o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias e que os docentes influenciem os próprios alunos a buscar por ajuda, aprimorar e refletir sobre suas metas, e consequentemente melhorar seu rendimento acadêmico.

Apenas alguns estudos investigaram sobre a autorregulação da aprendizagem ligados ao contexto acadêmico, mais especificamente no campo da formação de professores, como limitação de estudo, percebeu-se o baixo índice nas pesquisas que envolvem a construção e validação de instrumentos abarcando o construto ligado a teoria e a formação inicial de professores. Sugere-se que em pesquisas futuras possa ser investigado as estratégias de promoção da autorregulação da aprendizagem de professores em formação inicial e continuada, e seus efeitos para os alunos, tanto nos de Ensino Básico quanto os de Educação Superior.

2.5. Referências (ARTIGO 01)

ALVES-MAZOTTI, A. J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 39–50, 2001.

ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. **Revisão sistemática da literatura e metanálise**. Diagnóstico e Tratamento, v. 2, n. 2, p. 12-15, 1997.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física**. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 70, núm 1, pp. 63-78

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

_____ (1991). **Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms**. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation. Lincoln, University of Nebraska Press, vol. 38, pp. 69-164.

_____ **Social Cognitive Theory of Self-regulation**. Organizational behavior and human decision processes, v.50, n 2, p.248-287, 1991.

_____ **Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, n. 1, p. 307-337, 2006.

BARDIN,L. **Análise de Contéudo**, Edições 70- Brasil, São Paulo, 2011

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, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 401-409.

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 3, 2014.

CAMACHO, Lida Rincón; RODRÍGUEZ, Luis Bayardo Sanabria; VARGAS, Omar López. **Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos**. Revista Folios, v. 1, n. 43, p. 59-75, 2015.

CLEARY, T. J.; CALLAN, G. L.; ZIMMERMAN, B. J. **Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols**. Education Research International, v. 2012, n.1, p.1-19, 2012.

COUTO, Andrea Lobato. **Adoecimento de Docentes da Educação Básica: uma Revisão Sistemática da Literatura.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPA. Belém, 2018.

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

DONCHE, V., MAEYER, S., COERTJENS, L., DAAL, T., & PETEGEM, P. (2013). **Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies.** *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.

ERDOGAN, Tolga; SENEMOGLU, Nuray. **Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL).** SpringerPlus, v. 5, n. 1, p. 1686, 2016.

FIGUEIREDO, D. B.; PARANHOS, R.; SILVA, J. A. DA; ROCHA, E. C. DA; ALVES, D. P. **O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise?** Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 2, p. 205–228, 2014. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/tp.2014.018>>.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. **Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 235, 2012.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia.** Psico-USF, v. 21, n. 2, p. 331-340, 2016.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, n. 1, p. 13–34, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>> Acesso em 12 jun 2018

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201–209, 2006.

HERNDON, J. Stephan; BEMBENUTTY, Héfer. **Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school.** Personality and individual differences, v. 104, p. 266-271, 2017.

IBPAD, Instituto Brasileiro de Pesquisas e Análises de Dados, 2017. Acessado em: 05/06/2018 < Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/blog/iramuteq-veja-aqui-funcionalidades/> >

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SILVA, Diego Vinícius da; FERREIRA-RODRIGUES, Carla Fernanda; BUENO, Juliana Maximila de Paula; ALMEIDA, Leandro Silva. **Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas.**

KITSANTAS, Anastasia; WINSLER, Adam; HUIE, Faye. **Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study.** Journal of Advanced Academics, v. 20, n. 1, p. 42-68, 2008.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da Aprendizagem em Estudantes de Pedagogia**. *Paidéia*, Vol. 24, No. 59, p. 323-330, sep-dec. 2014

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 4, p. 761–765, 2011.

PAJARES, F., OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral**. Em: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (Orgs) *teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PAULINO, Paula; SÁ, Isabel; LOPES DA SILVA, Adelina. **Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 3, 2015. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 23-29.

PISCALHO, Isabel, SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Promoção da Autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica**. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP*, v. 25, n. 3, p. 170-190, set/dez. 2014.

PUNHAGUI, Giovana C. **Autoavaliação X Autonotação: aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados**. *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, v. 9, 2012.

RAMOS, M. H.; SILVA, S. S.; PONTES, F. R. **Panorama das Pesquisas sobre Crenças Coletivas de Eficácia Docente**. *Psicologia*, v. 29, n. 2, p. 33–46, 2015.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPA. Belém, 2015.

ROSARIO, P., PEREIRA, A., HOGEMANN, J., NUNES, A. R., FIGUEIREDO, M., NÚÑEZ, J. C., ... & GAETA, M. L. (2014). **Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO**. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.

ROTHER, E. T. **Revisão narrativa vs revisão sistemática**. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, p. 6–7, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>>. .

SAMPAIO, RF; MANCINI, M. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; DE FONSECA ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. **Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários**. *Cadernos de Educação*, n. 42, 2012.

SERRANO, Marcela Valencia; SOTO, Jonathan Duarte ;TAMAYO, Adriana María Caicedo. **Aprendizagem autorregulado, metas acadêmicas e rendimento em avaliações de estudos universitários**. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 11, No. 2, 2013, pp. 53-70

TURNER, Jeannine E.; HUSMAN, Jenefer. **Emotional and cognitive self-regulation following academic shame**. *Journal of Advanced Academics*, v. 20, n. 1, p. 138-173, 2008.

VILLALOBOS, M. V. P., CASTELLANOS, M. F. V., MUJICA, A. D., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., & Pérez, J. C. N. (2011). **Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año**. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441.

ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 125-151.

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

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Academic motivation of adolescents**. 2002, p. 1-27.

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

ZIMMERMAN, B. J. **Self-efficacy**: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 82-91, 2000.

ZOLTOWSKI APC, COSTA AB, TEIXEIRA MAP, KOLLER SH. **Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros**. *Psic: Teor e Pesq* 2014; 30(1):107-114.

3. ARTIGO 2

Construção e validação da Escala de Autorregulação Acadêmica

Resumo

Ao conceituar a Autorregulação, Bandura (1986) influenciou estudiosos a inseri-la nos mais diversos contextos, como no caso da Autorregulação da Aprendizagem. Estudos neste cenário sugerem ao estudante ser agente principal no seu processo de aprendizagem, controlando e regulando-se, sem descartar as influências recebidas pelo meio social. Esta pesquisa buscou construir e validar uma escala para medir a autorregulação da aprendizagem, a saber, a Escala de Autorregulação Acadêmica, em estudantes universitários. A pesquisa contou com o total de 445 participantes de duas instituições de ensino superior público, os quais foram submetidos a dois instrumentos, o questionário de caracterização e a escala em questão. A escala é do tipo Likert e está composta por 20 itens fechados, categorizados de acordo com as subfunções psicológicas da autorregulação, inserida no contexto acadêmico. Os dados coletados foram submetidos à Análise de Confiabilidade de Escalas e à Análise Fatorial, de consistência interna e correlação, para ambos foi utilizado o *software SPSS 24.0* e *Minitab Statistical Software*. Os resultados confirmaram a presença de validade na escala, indicando evidências de aspectos teóricos nos itens, e a consistência interna (α de Cronbach) foi 0,90. Estes achados mostraram-se favoráveis a proposta do estudo, bem como ao incentivo à utilização deste instrumento em novas pesquisas e outros públicos-alvo.

Palavras – Chave: Autorregulação; Autorregulação da Aprendizagem; Validação; Estudantes Universitários.

3.1. Introdução

A Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Albert Bandura (1986) destacou as mutualidades sociais e contextuais que podem ocorrer no decorrer do desenvolvimento humano. Segundo a teoria, o comportamento humano pode ser regulado interna e externamente, havendo constantes interações recíprocas, sendo que os indivíduos tornam-se agente no meio social, havendo trocas entre si. A Teoria Social Cognitiva engloba outras teorias que estão interligadas, como da Agência Humana¹³, da Autoeficácia¹⁴, da Autorregulação e outras (AZZI, 2015).

No que diz respeito à capacidade do indivíduo de direcionar e controlar suas ações, emoções e pensamentos, Bandura (1986) conceituou a Autorregulação, que indica que o indivíduo exerce controle sobre esses aspectos, determinando a regulação das interações, das influências externas e auto geradas, que provocam modificações bidirecionais no próprio comportamento, denominado reciprocidade triádica. De acordo com a perspectiva sociocognitiva, a autorregulação trata-se de um processo consciente e voluntário, em que o indivíduo, por meio do autodirecionamento, desenvolve a gerência do próprio comportamento, através de um modelo cíclico voltado para a obtenção de metas e padrões gerais de conduta. Esse conceito liga a pessoa ao seu comportamento e a fatores externos, ou melhor, ao contexto em que o indivíduo participa, e sua operacionalidade se dá por meio de processos subsidiários como o estabelecimento de padrões, julgamento avaliativo, autorreflexão, autorreação, e outros (BANDURA, 1986; 1991).

A autorregulação ligada a contexto educacional contribui no aperfeiçoamento das ações dos estudantes, por se tratar de um processo proativo, em que o indivíduo sistematicamente organiza e gerencia seus pensamentos, emoções, comportamentos, estruturando seu ambiente para atingir suas metas acadêmicas. Zimmerman (1989) ressalta que o estudante possui competências suficientes para participar e manter o controle ativando propriedades metacognitivas, motivacionais e comportamentais envolvendo seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989; RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011). Zimmerman (2011) aponta que a autorregulação da aprendizagem (ARA) trata-se de um processo cíclico e

¹³ Teoria da Agência Humana: esta teoria está englobada pela Teoria Social Cognitiva, a qual explica o comportamento humano, o desenvolvimento e as ações humanas, interligando fatores pessoais, sociais e emocionais, por meio da Reciprocidade Triádica, que atuam como determinantes que interagem e influenciam bidirecionalmente (BANDURA, 1986; 2008).

¹⁴ Teoria da Autoeficácia: esta teoria refere-se às crenças que o indivíduo possui ou adquire nas suas próprias capacidades para executar ou realizar ações (BANDURA, 1986).

retroalimentado, elaborando um modelo de autorregulação que atua conforme o investimento do aluno, possuindo três fases principais: a fase prévia, a de realização e a de autorreflexão. Na fase prévia, o estudante ao iniciar uma atividade, ele planeja, cria metas e estratégias para agir, fomentando suas crenças motivacionais, associando os esforços que antecedem a tarefa, se preparando e motivando-se para o aprendizado (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Na fase de realização, o estudante se automonitora e observa seu comportamento, gerenciando tempo, executando e adaptando as estratégias e observando-se, monitorando suas atividades, no entanto, nesta fase os esforços podem influenciar no desempenho e concentração dos estudantes. (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Na fase de autorreflexão o indivíduo, após executar os esforços para sua aprendizagem, ele se avalia e autoreage ao resultado obtido, e por ser um processo cíclico, o aluno pode utilizar os resultados para impactar em ações futuras (ZIMMERMAN, 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997). Por ser um modelo cíclico e retroalimentado, a partir desta última fase, o aluno possui informações suficientes para estabelecer novas metas, ou até mesmo adaptar as estratégias de acordo com o planejamento iniciando uma nova etapa, ou ao contrário, podendo desviar e procrastinar (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

No entanto, de acordo com Bandura (1991) é de suma importância que o indivíduo possa desenvolver harmonicamente estratégias metacognitivas, comportamentais e motivacionais para manter o controle e atingir metas estabelecidas, bem como utilizar o fracasso como motivação para estabelecer novas metas. Sendo assim, o indivíduo associa o *feedback* negativo à autorregulação, exercendo o controle de suas ações para superar os erros e conseqüentemente aperfeiçoar seus esforços, considerando a adaptação de metas, ajustes no comportamento e outras estratégias para manter o curso de suas projeções (BANDURA, 1991).

Ao longo dos anos, a literatura tem apontado diversos estudos que corroboram a contribuição da Autorregulação para a o campo educacional. Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) ressaltam a importância da aprendizagem autorregulada para os alunos que tendem a desviar de suas metas e conseqüentemente procrastinar. Os autores utilizaram dois instrumentos para mensurar o grau de autorregulação da aprendizagem e a procrastinação de universitários, o Inventário de Autorregulação da Aprendizagem e a Escala de Procrastinação Acadêmica. Como resultado principal, os autores inferiram que entre algumas e muitas vezes os alunos regulam sua aprendizagem, bem como procrastinam entre poucas a algumas vezes, além de ser encontrada uma correlação negativa e significativa entre procrastinação e

autorregulação da aprendizagem, o que leva a entender que a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação não são fatores isolados e tratam-se fenômenos ligados ao caráter situacional, onde o ambiente torna-se uma de suas fontes de estímulo. Deste modo, os autores sugerem medidas que visem não apenas o desempenho dos alunos, mas, também que utilize aspectos intrínsecos e sociais para que possam direcionar sua vida acadêmica.

Estudos como o de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) instigam os pesquisadores a investigar sobre os processos envolvidos na aprendizagem de estudantes de todos os níveis de ensino, bem como mensurar a autorregulação, a qual é de suma importância para uma aprendizagem sólida e pertinente, onde o aluno é agente principal e o próprio assimila o seu contexto, de forma que, escolhe receber as influências provenientes do seu meio. Para isto, a literatura evidencia o desenvolvimento, a construção e validação de instrumentos que possam mensurar a autorregulação da aprendizagem e suas ramificações.

Como mostra Rodrigues, Ramos, Silva, Gomes, Fonseca e Souza (2016) que adaptaram uma escala que avalia as características de autorregulação da aprendizagem em estudantes matriculados em cursos de modalidade online. No entanto, os autores buscaram investigar a aplicabilidade do instrumento no contexto da educação à distância no Brasil, para isto participaram 408 estudantes dos cursos de Bacharelado em Administração Pública e das Licenciaturas em Biologia, Letras e Pedagogia da Universidade de Pernambuco, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil. Para análise de dados foi utilizada a técnica de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), a qual resultou na confirmação de validade do instrumento no contexto brasileiro, entendendo-se que, por mais diferente que o contexto em que a escala original seja aplicado, considerando que esta foi construída e validada em universidades ao sudoeste dos Estados Unidos, com variáveis diferentes, verificaram-se indicadores de ajustes semelhantes em uma amostra com alunos brasileiros. Sendo assim a escala apresenta evidências de validade, inferindo-se que está adequada para a realização de inferências sobre a referida temática. Desta forma pesquisas futuras poderão aprimorar as variáveis para mensurar de outras formas a autorregulação da aprendizagem.

Por sua vez, Almeida et al.(2009) construíram uma escala para que alunos do 1º ao 3º ano de cursos de ciências/tecnologias e de humanidades, e professores de universidades de quatro países (Portugal, Espanha, Moçambique e Brasil) analisassem quatro dimensões presentes na autorregulação da aprendizagem ligados ao comportamento dos estudantes. A escala foi analisada qualitativa e quantitativamente. Na fase qualitativa, a escala apresentou 55 itens (versão experimental) e foi aplicada a três das quatro universidades, sendo utilizada a técnica de “reflexão falada”, a qual buscava identificar evidências de ambiguidades na forma

e conteúdo dos itens, por conta da diferença entre os contextos, contudo, constatou-se que os estudantes não refletem sobre alguns aspectos relativos aos processos que antecedem o estudo, a motivação para estudar e para estudar, ou seja, como se estivessem em modo automático, por desempenharem estratégias sem refletir muito acerca delas. Verificou-se, também, que as estratégias variam de aluno para aluno e da mesma forma, de curso para curso, deste modo, foram retiradas ambiguidades presentes, refinando e clareando alguns itens da escala.

Na fase quantitativa, a escala foi aplicada a 574 estudantes de ciências e humanidades dos quatro países, utilizando medidas de tendência central (moda, média, desvio-padrão e mediana), inferiu-se a dispersão das respostas, compreensão ambígua e diversa de acordo com os grupos de estudantes, devido às alternâncias de uma universidade para outra. No entanto, por meio do estudo, a escala direcionou-se para a avaliação da autorregulação dos estudantes, sendo a variável mais relevante na aprendizagem e sucesso acadêmico no ensino superior. Ratificando a importância de estratégias de autorregulação de estudantes para uma aprendizagem de qualidade e para que possa alcançar sucesso acadêmico (ALMEIDA et al., 2009).

Estudos como estes demonstram a importância da construção de instrumentos que investiguem a autorregulação da aprendizagem, bem como a presença de evidências de validade nos resultados. Contudo, o processo de validação de uma escala exige precisão do que se pretende medir, sendo necessária a construção e aplicabilidade fidedignos ao que se propõe. As técnicas mais utilizadas neste processo são: validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto (ALENCAR et al., 2012; BELLUCCI JÚNIOR; MISUE MATSUDA; 2012). Na validade de conteúdo o instrumento necessita ser autêntico à perspectiva teórica utilizada, utilizando os pressupostos teóricos e passando por análise de juízes qualificados e especialistas na temática. Neste tipo de validade, não são utilizadas técnicas estatísticas para avaliar e analisar os resultados (DA SILVA, 2007; ALENCAR et al., 2012; BELLUCCI JÚNIOR; MISUE MATSUDA; 2012).

Quanto à validade de critério, ocorre quando há índices de correlação significativa diante de outra variável, também, relevante. Este tipo de validade apresenta-se de duas formas, a preditiva e a concorrente, na primeira, se dá quando a outra variável apresenta natureza diferente da que se pretende validar, já na segunda, a outra variável apresenta medida diferente da que se pretende medir. Por fim, a validade de construto caracteriza-se por envolver os dois tipos de validade, ou seja, validades fundamentadas em uma teoria, buscando a confirmação de diferenças significativas entre as variáveis ou grupos, caracterizados como

métodos dos grupos conhecidos (DA SILVA, 2007; ALENCAR et al., 2012; BELLUCCI JÚNIOR; MISUE MATSUDA; 2012).

Sendo assim, utilizando técnicas quantitativas ou qualitativas, percebe-se o surgimento de instrumentos de avaliação, como as escalas e inventários que são utilizadas em coletas sistêmicas de dados, para isto deve-se submetê-los ao processo de validação. Em estudo Bandura (1997; 2006) defende que uma teoria, envolvendo pressupostos psicológicos, deveria ser explorada, não apenas por suas contribuições preditivas, e sim por sua operacionalidade, auxiliando em possíveis mudanças de cursos.

Considerando o baixo número de estudos que objetivam validar instrumentos que abordem a autorregulação da aprendizagem, mais especificamente, a identificação de comportamentos autorregulados nos alunos, esta pesquisa propôs-se construir e validar uma escala para medir a autorregulação da aprendizagem, a saber, a Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA, contemplando diretrizes dos estudos relacionados à Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação e a Autorregulação da Aprendizagem (BANDURA, 1986; 1991; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

3.2. Método

3.2.1. Natureza do Estudo

O presente estudo possui natureza quantitativa e qualitativa com abordagem exploratória e descritiva – analítica, pois os conceitos utilizados foram abordados com mais intensidade, abrangendo os fenômenos envolvidos e o cruzamento entre as variáveis na busca por correlação entre elas (FONSECA, 2012).

O uso de técnicas exploratórias e descritivas é entendido da seguinte forma: a caracterização exploratória ocorre devido ao pouco conhecimento do pesquisador em relação ao tema abordado, proporcionando-o conhecer mais amplamente sobre o assunto (RUAPP; BEUREN, 2002); e as técnicas descritivas fazem com que o pesquisador levante informações e sobre o que se pretende investigar, descrevendo os fatos e fenômenos realísticos, utilizando técnicas de coletas de dados adequadas à situação (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009).

A fase quantitativa se dá na busca por aferir a confiabilidade da escala em avaliação, por meio de medida de consistência interna e também com análise fatorial confirmatória na psicometria para validação de construto (PEREIRA; PATRÍCIO, 2013; DANCEY; REIDY, 2006). Günther (2006) ressalta que a pesquisa quantitativa trata-se de um método que utiliza em sua análise de dados técnicas estatísticas, a fim de quantificar opiniões ou informações

coletadas de um determinado estudo, coleta-se normalmente por meio de escalas ou outros instrumentos fechados.

Já a fase qualitativa se dará pela utilização do grupo focal, ao qual foi exposta a escala, a fim de explorar e validar o conteúdo presente nela. Bell (2004) salienta que os pesquisadores que optam por técnicas qualitativas buscam uma percepção maior do objeto estudado, ou seja, almejam compreender determinado fenômeno ou objeto. Entretanto, as pesquisas quantitativas e qualitativas combinadas oportunizam ao pesquisador técnicas complementares, onde cada uma delas irá contribuir com suas próprias visões ao que se pretende investigar, sendo assim, visto mais de forma conjunta do que dicotômica.

3.2.2. Amostragem e Lócus da Pesquisa

3.2.2.1. Amostragem

Para o desenvolvimento dos resultados obtidos da população alvo, foi realizado cálculo amostral. Para isto, utilizou-se técnica de amostragem probabilística, a qual possibilitou realizar as induções sobre a população a partir do conhecimento da amostra, assim pode-se, então, generalizar “[...] os resultados obtidos da amostra para toda a população” (DANCEY; REIDY, 2013). Neste estudo o procedimento de amostragem probabilística foi a Aleatória Simples. Assim, atribuiu-se a cada elemento da população um número distinto, e todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de ser selecionado (BOLFARINE; BUSSAB, 2005; RAMOS, 2015).

Inicialmente foi obtida a população de alunos matriculados, por turno, na Universidade Federal do Pará – UFPA e do Instituto Federal do Pará – IFPA, ambos localizado no campus de Belém do Pará como mostra a Tabela 01.

Tabela 01 – Quantidade de alunos matriculados na UFPA e IFPA, em 2017.

	Instituição		Total
	UFPA	IFPA	
Nº de matrículas	850	90	940

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Na Tabela 01 é possível observar o número total de alunos matriculados no curso de Pedagogia nas duas instituições selecionadas para a pesquisa. Logo após, foram calculados pesos de acordo com as populações de estudantes por instituição e turno. O tamanho de amostra por Instituição foi determinado, a partir de,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0},$$

$$\text{onde } n_0 = \frac{1}{e^2} = \frac{1}{0,05^2} \quad (e = \text{Erro Amostral})$$

Por exemplo, foi obtida a amostra para a Universidade Federal do Pará,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0} = \frac{850 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)}{850 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)} = 273,$$

onde, o número de estudantes por (n) é de 273; n_0 que é a estimativa inicial do tamanho da amostra, obtido a partir de $n_0 = \frac{1}{e^2}$, com e sendo o erro amostral máximo estabelecido, neste caso foi estabelecido em 5%, pois segundo Bolfarine e Bussab (2005) pesquisas que envolvem as áreas de educação e psicologia o erro amostral sugerido atinge 5%. O tamanho amostral para o IFPA é de 85, correspondente ao total de participantes desta instituição.

Ao obter o tamanho amostral, os participantes do estudo foram selecionados aleatoriamente, considerando a disponibilidade de participar da pesquisa. A amostra final sofreu diferença da amostra inicial. Segundo o cálculo a pesquisa seria aplicada aos 360 acadêmicos das duas instituições, no entanto por se tratar de um estudo de validação decidiu-se ampliar a amostra. Desta forma a amostra final foi de 445 estudantes universitários. Finalmente o erro amostral foi reduzido de 5% para 3,44%.

3.2.2.2. Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Federal do Pará (IFPA). A UFPA é uma instituição federal de ensino superior público, que está situada no estado do Pará e trata-se de uma autarquia do governo federal ligada ao Ministério da Educação, foi criada pela Lei Nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. A universidade tem sido eleita uma universidade com prestígio internacional, conhecida por desenvolver produções científicas no cenário amazônico, atualmente, ela possui 14 institutos, 7 núcleos, 36 bibliotecas universitárias, 2

hospitais universitários e uma escola de aplicação, o antigo Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), agora denominado Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) (UFPA, 2018).

Considerada a maior universidade da Amazônia, a qual oferece cerca de 340 cursos de graduação distribuídos nos diversos *campi*, porém, o campus de maior concentração está localizado em Belém. Segundo dados da própria universidade, a mesma também possui cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, possuindo, cerca de 40.275 estudantes dos cursos de graduação e em torno de 9.500 estudantes de pós-graduação, sendo que 4.142 alunos matriculados no mestrado e 2.166 no doutorado, em 121 cursos de pós-graduação, divididos em 40 de doutorado; 58 mestrados acadêmicos; e 23 mestrados profissionais. Além de, 1.372 alunos matriculados no ensino fundamental e médio da EAUFPA e 5.651 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras. Atualmente responsável pela Reitoria, elenca-se o Prof. Dr. Emmanuel Tourinho, eleito para o quadriênio de julho de 2016 a 2020 (UFPA, 2018).

O campus da UFPA selecionado como locus da pesquisa, foi o de Belém, localizado na Rua Augusto Corrêa, no bairro do Guamá. Quanto ao Instituto Federal do Pará (IFPA), que também foi locus da pesquisa, localiza-se atualmente na Avenida Almirante Barroso, no bairro de São Brás. O primeiro localiza-se nas proximidades do rio Guamá e num bairro afastado do centro da cidade, e o segundo está mais próximo do centro, envolvido por duas grandes vias de entrada e saída da cidade.

O IFPA foi instituído no ano de 1909, como a Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, inicialmente abrangia o ensino primário, cursos de desenho, sapataria, marcenaria, funilaria, alfaiataria e outros. Entretanto, no ano de 1930, transformou-se em Liceu Industrial do Pará e em 1942, e Escola Industrial de Belém. Ao longo dos anos, o atual IFPA, sofreu transformações como em 1960, que passou a ser uma autarquia federal com autonomia financeira, administrativa e técnica, oferecendo educação profissional de nível médio e técnico, com os cursos de edificações e estradas, nomeada Escola Industrial Federal do Pará, sendo adicionados os cursos de agrimensura e eletromecânica e outros conforme as necessidades do Estado.

No ano de 1975, com as descobertas das jazidas de minerais de Carajás e Trombetas, surgiram os cursos de mineração e metalurgia, além da criação de cursos ligados a informatização industrial. No entanto, com as transições da Escola Técnica, foi instituída pelo Ministério da Educação, para a verticalização dos níveis básicos, técnicos e superior, e em 18 de janeiro de 1999, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica, atuando em níveis e

modalidades profissionais, envolvendo o básico, técnico e tecnológico equivalente a educação superior. Tornando-se mais recentemente, o Instituto Federal do Pará com 17 cursos de cunho técnico, 13 de graduações e 1 programa de pós-graduação *lato sensu* (IFPA, 2018).

3.2.3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Após explicação sobre as motivações ligadas à construção da escala e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual o participante de forma consciente e voluntária a pesquisa, autorizando o uso dos dados coletados; as escalas foram aplicadas coletivamente para estudantes de graduação de Pedagogia, com autorização prévia das Instituições e dos professores correspondentes, em um período de 15 a 20 minutos, sendo explicados os objetivos do estudo, as instruções de preenchimento, orientações a qualquer momento sobre a desistência da participação e relativas às questões. Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados, 1 – Questionário Semi-estruturado (APENDICE 1) que levantou informações, afim de caracterizar os participantes com itens como: idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, período do curso, se trabalha ou apenas estuda, profissão e carga horária semanal de trabalho (no caso dos que trabalham), horas de estudo diário (sem contar com a academia), houve, também, perguntas associadas a graduação, se é a primeira, se já possui outra graduação ou pós-graduação. Por fim, se o curso anterior (ensino médio ou graduação) foi realizado em instituição pública ou particular. O segundo instrumento aplicado foi a Escala de Autorregulação Acadêmica (APENDICE 2), a qual o presente estudo propõe validação. Ambos os instrumentos são auto-aplicativos e foram aplicados coletivamente nas turmas por duas pesquisadoras. Para tanto os participantes foram orientados quanto ao preenchimento dos instrumentos e de considerarem o curso até o momento da pesquisa para o preenchimento dos itens da escala, e também, foram acompanhados até o final de suas participações na pesquisa.

3.2.4. Construção da Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA)

Na parte inicial do instrumento foram inseridas instruções sobre a justificativa e o preenchimento correto da escala e orientações sobre como agir no caso de erros ou indecisão nos itens. A Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA (QUADRO 01) está composta por 20 itens elaborados a partir de 3 processos, a saber: (1) metacognitivos - que envolvem esforços ligados a avaliação da tarefa, prospectando o desempenho e a necessidade de empenho que o indivíduo necessitará aplicar, ou melhor, uma premeditação de seus planos,

sendo que, os indivíduos formam crenças sobre suas capacidades e se motivam (BANDURA, 1986; 1991); (2) comportamentais - que englobam a execução e mudança no comportamento, automonitorando as atividades, controlando o ambiente e tempo e outras estratégias que possam influenciar no alcance das metas e objetivos (BANDURA, 1986; 1991); (3) e motivacionais - que fundamentam a renovação de um novo ciclo, onde o indivíduo reage aos resultados, podendo motivar-se ou não para uma nova meta, ou diagnosticar os erros e alcançar os propósitos (BANDURA, 1986; 1991). Tais processos operam por meio de processos subsidiários descritos por Bandura (1991; 2008), o qual discute que a autorregulação ocorre por meio de subfunções psicológicas (auto-observação, processos de julgamento e auto-reação), e seus respectivos subprocessos como o automonitoramento, a autorreflexão, o estabelecimento de objetivos e outros, que necessitam ser fomentados e autogeridos para aperfeiçoar a *performance* e atingir metas. A escala é do tipo Likert de 10 pontos, conforme proposto por Bandura (2006).

Quadro 01 - Itens respectivos à autorregulação na aprendizagem acadêmica.

Nº de Itens	Itens	Categoria Inicial
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?	Metas e objetivos
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?	Planejamento
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?	Autoeficácia
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?	Motivação
5	Estabeleço horas de estudo diárias?	Controle de tempo
6	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	Iniciativa; Atitude proativa e Aperfeiçoamento do desempenho
7	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?	Iniciativa; Atitude proativa e Aperfeiçoamento do desempenho
8	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?	Automonitoramento
9	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?	Realização das tarefas
10	Gerencio adequadamente o tempo?	Controle de tempo
11	Administro estratégias para a execução das tarefas?	Administração de estratégia
12	Tenho iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?	Iniciativa
13	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?	Iniciativa Atitude proativa
14	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?	Automonitoramento
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?	Auto-avaliação Automonitoramento
16	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?	Auto-avaliação
17	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?	Auto-avaliação
18	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos acadêmicos e aspectos que preciso melhorar?	Auto-avaliação
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	Atitude proativa; Aperfeiçoamento do desempenho
20	Fico satisfeito com meu desempenho?	Satisfação com o desempenho

No Quadro 01 é possível observar o processo inicial de categorização de acordo com o conteúdo dos itens. Neste processo os itens foram reconhecidos, organizados e classificados

em grupos com um propósito específico, identificar a similaridade das categoriais entre os itens.

3.2.5. Quantificação das respostas

Ao responder os itens da escala, os participantes, no caso os alunos, indicam o grau de concordância com a resposta quantificando-as, por meio de uma escala do tipo Likert, com dez pontos e cinco intervalos, a saber: Nunca – 1 e 2; Quase Nunca – 3 e 4; Às Vezes – 5 e 6; Com Frequência – 7 e 8; Sempre – 9 e 10, este modelo de respostas foi sugerido por Bandura (2006) e citado anteriormente. O escore máximo obtido pela somatória de todos os itens da escala é igual a 200, significando que o aluno está agindo harmonicamente, ou seja, apresenta um comportamento autorregulado em todas as fases, quanto ao escore correspondente a cada item, o mínimo é 1 e o máximo 10.

As quantificações dos itens indicam os elementos que compõem os processos inclusos na autorregulação da aprendizagem, indicando as ações habituais na rotina do estudante, que dependendo do escore pode ser autorregulado ou não.

3.2.6. Síntese dos Procedimentos

Para a construção da escala foram utilizados os seguintes critérios, visto que o processo de validação está segmentado de procedimentos semelhantes a estes:

- a) Abordagem da perspectiva sociocognitiva, mais especificamente a autorregulação, a qual envolve processos subsidiários e retroalimentados de regulação, monitoramento e controle em que o indivíduo, neste caso estudantes, utiliza para atingir metas e aprimorar sua aprendizagem (BANDURA, 1991; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009);
- b) Elaboração de 20 itens envolvidos pela Autorregulação, contemplando processos metacognitivos, comportamentais e motivacionais (BANDURA, 1991), ambos relacionados ao ambiente de aprendizagem, a fim de identificar os padrões de comportamento dos estudantes.
- c) Representação dos itens por meio de perguntas, as quais contextualizavam o ambiente de ensino-aprendizagem dos alunos do curso, sendo avaliados por meio de uma escala Likert de 1 a 10, considerando os apontamentos de Bandura (2006) que afirma que as escalas que apresentam menor número de respostas devem ser evitadas, pois os indivíduos naturalmente evitam posições extremas e, se a escala

proporcionar menores respostas limita e encolhe as respostas, levando a perda de informações diminuindo a confiabilidade e sensibilidade. Quanto a escala, as respostas variam de 1 e 2 – Nunca; 2 e 3 – Quase Nunca; 4 e 5 – Às vezes; 6 e 7 – Com frequência; e 9 e 10 – Sempre. No entanto, a respostas da escala proporcionaram ao participante maior escolha entre as dimensões de “Nunca” a “Sempre”;

- d) Os itens foram cuidadosamente escritos na primeira pessoa do singular e analisados posteriormente.
- e) Foi realizado pré-teste da escala com 5 alunos de Pedagogia da UFPA, afim de investigar a percepção dos estudantes a respeito do conteúdo da escala, ressaltando-se que não houve correção ao final da execução da tarefa.

3.2.7. Processos de Validação do Instrumento

O processo de validação de um instrumento perpassa por exames que envolvem a precisão de inferências realizadas por meio de escores de testes. Ao se propor validar um instrumento, o pesquisador precisa construí-lo e sustentá-lo de acordo com os fundamentos teóricos na elaboração, teste, aplicação e interpretação dos resultados. A validade de um instrumento pode ser mensurada de acordo com o objetivo que se almeja, no entanto, referindo-se a validade de conteúdo, de critério e de construto. A validade de conteúdo indica os aspectos teóricos envolvidos pela escala e deve seguir a fidedignidade do pressuposto, não podendo ser atribuída a outras teorias e objetivos. Este tipo de validade não necessita de tratamento estatístico, pois não é expressa por um coeficiente de correlação, mas seus resultados são inferidos por juízes avaliadores e especialistas no tema, os quais analisam a representatividade dos itens no conteúdo objetivado e a sua relevância no que está medindo (RAYMUNDO, 2009).

Na validade de critério, o pesquisador aprofunda mais seu estudo. Este tipo de validade tem como finalidade identificar se o instrumento é realmente eficaz para medir determinada questão, ou seja, quando o tratamento dos dados demonstra alguma correlação significativa de uma variável com outra. Entretanto, a validade de critério pode ser identificada como validade preditiva ou concorrente, que se diferenciam pelo grau de correlação entre as variáveis, a validação preditiva dá-se pelo fato da natureza da variável ser diferente da outra que se pretende validar, já na concorrente a medida da variável se diferencia da que se pretende medir (SILVA, 2007; RAYMUNDO, 2009). Por fim, a validade de construto que

envolve ambos os tipos de validade, indicando evidências necessárias para este tipo de validação, obtidas por meio da relação do estudo, utilizando técnicas estatísticas e o construto teórico para analisar as ligações entre as variáveis que se pretende medir. Os três tipos de validade dependem da análise e do estudo do pesquisador, o qual aperfeiçoa o instrumento de medida, a nível conceitual e estatístico, combinando os diferentes tipos de validade (DA SILVA, 2007; RAYMUNDO, 2009).

3.2.8. Procedimentos Éticos

Para a coleta e análise dos dados, ressalta-se que todos os princípios da Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg foram respeitosamente seguidos, obedecendo às normas estabelecidas pela Resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde associado ao Ministério da Saúde, que sugerem que pesquisas envolvendo seres humanos apresentam direitos e deveres por parte do pesquisador e dos participantes de uma pesquisa, considerando a autonomia, a não maleficência, beneficência e a justiça (ORIÁ, 2008). Sendo assim, conforme os critérios estabelecidos acentua-se que todos foram considerados durante a pesquisa. O presente estudo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Alunos e Professores”, o qual foi exposto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) com identificação de processo Nº 87550718.4.0000.0018.

Inicialmente, foi apresentado aos participantes o estudo e a informação de que todos, se quisessem, poderiam participar de forma livre da investigação, podendo abandonar o local a qualquer momento, configurando-se total autonomia. Logo após, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando a concordância e participação da pesquisa, sendo espontâneo por parte do pesquisador durante a aplicação do instrumento o esclarecimento necessário para transcorrer da pesquisa, garantindo o anonimato das informações e das codificações resultante das respostas de cada participante, surgindo a não maleficência. Quanto ao alcance dos objetivos, os participantes foram esclarecidos que sua participação não os proporcionaria benefício direto, porém poderiam ter acesso aos resultados quando publicados no banco de dados do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, e também, os foram informados de que os resultados poderiam auxiliá-los a apropriação do construto, levando-os a uma breve reflexão de suas ações quanto a sua aprendizagem e ao seu futuro como profissionais da educação, acentuando a beneficência. Por

fim, no que diz respeito à justiça, foram apresentadas duas vias impressas do TCLE (APÊNDICE 3), sendo uma para o pesquisador e outra para o participante, após a constatação das assinaturas, o documento foi arquivado, servindo como respaldo, para, caso houver, o esclarecimento de dúvidas relacionadas a aspectos éticos-legais.

3.3. Análise de dados

3.3.1. Análise de Confiabilidade de Escalas

Na etapa de validade de critério aplicaram-se dois testes estatísticos, um para aferir a fiabilidade da escala, sua consistência interna, para tanto, utilizou-se o teste de coeficiente de fidedignidade ou Alfa de Cronbach. Esta é uma “[...] medida de consistência interna de uma escala e é geralmente usada como uma estimativa da fiabilidade de um teste psicométrico para uma amostra de respondentes” (PEREIRA; PATRÍCIO, 2013).

Confiabilidade de uma escala significa que a mesma é consistente e reflete o constructo que está sendo medido. O Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951) é a medida comum para avaliar a confiabilidade de uma escala. Alfa de Cronbach é dado por

$$\alpha = \frac{N^2 \overline{Cov}}{\sum s_{item}^2 + \sum Cov_{Item}},$$

onde N é o número de itens; S^2 é a variância do Item e Cov é covariância do Item. Em geral, uma escala é confiável quando o valor α de Cronbach é maior ou igual a 0,70, valores substancialmente menores indicam uma escala não confiável. Kline (1999) mostra que para testes cognitivos, por exemplo, teste de inteligência um valor comumente aceito é 0,80, para testes de habilidade um ponto de corte mais adequado é 0,70, quando se tratar de constructos psicológicos, valores abaixo de 0,70 podem ser esperados, em função da diversidade de constructos que estão sendo medidos.

3.3.2. Análise Fatorial

A técnica de Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (FÁVERO et al., 2009). A ideia é representar um conjunto de variáveis originais observadas em um número menor de fatores intrínsecos,

cujo objetivo principal é definir a estrutura subjacente de uma matriz de dados (MAROCO, 2007). De forma resumida, pode-se dizer que a Análise Fatorial é uma técnica estatística usada para identificar um número relativamente pequeno de fatores (índices) que podem ser usados para identificar relacionamentos entre um conjunto de muitas variáveis inter-relacionadas entre si.

Contudo, para a aplicação da técnica é necessário que sejam atendidos alguns pressupostos. Inicialmente é realizado o teste de normalidade e a seguinte a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados). Atendidos os pressupostos iniciais realiza-se a análise da matriz de correlação, na qual de acordo com Hair Jr. et al. (2005), a maior parte das correlações devem ter valores iguais ou maiores que 0,30, cuja as correlações são obtidas a partir de

$$r_{xy} = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}\right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}\right]}}$$

Para verificar o ajuste da Análise Fatorial é preciso analisar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (MAROCO, 2007). A estatística KMO é dada por

$$KMO = \frac{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2}{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2 + \sum_{i \neq j} \sum a_{ij}^2}$$

onde r_{ij} é o coeficiente de correlação entre as variáveis e a_{ij} é a coeficiente de correlação. A classificação do valor de KMO é apresentada na Tabela 02 (PESTANA; GAGEIRO, 2005; FÁVERO et al., 2009).

Tabela 02 - Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Valor de KMO	Recomendação à AF
0,90 1,00	Excelente
0,80 0,90	Boa
0,70 0,80	Média
0,60 0,70	Razoável
0,50 0,60	Mau mas ainda aceitável
0,00 0,50	Inaceitável

Diante da adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, realiza-se o teste de esfericidade de Bartlett o qual avalia se a matriz de correlação é igual à matriz identidade e a análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, ou seja, quanto mais próximo de 1 for o valor do MAA, mais adequada para a aplicação, valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

Para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade equações necessárias a construção dos índices, utiliza-se o critério de Kaiser, em que se determina os fatores que apresentam autovalores maiores a 1, os demais são descartados da análise. Os fatores extraídos, posteriormente são rotacionados por meio do método Varimax, para que cada fator possa maximizar a informação de cada variável utilizada na construção dos índices. Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor são multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelo professor pelos pesos fatoriais. Para facilitar a interpretação dos índices é realizada uma padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Neste caso, o *i-ésimo* valor padronizado de um índice, é obtido por

$$FP_i = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right);$$

onde, F_i é o escore do *i-ésimo* professor e F_{min} e F_{max} são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor. Para

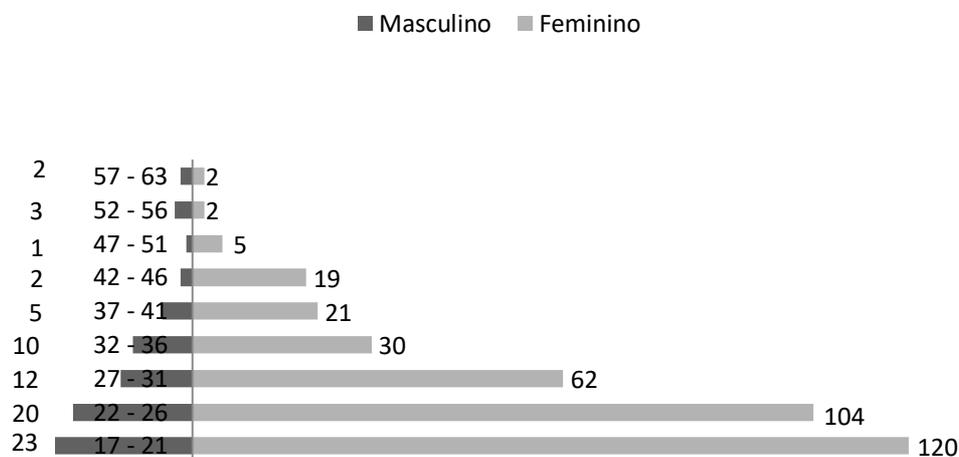
realização da Análise Fatorial foi utilizado os softwares SPSS, versão 24.0 e Minitab Statistical Software 20.

3.4. Resultados e Discussões

3.4.1. Caracterização dos Participantes

Neste subtópico serão apresentados os dados a respeito da caracterização dos participantes da pesquisa. Dentre eles, 80,9% (360 estudantes) da amostra estão matriculados na UFPA e 19,1% (85 estudantes) são provenientes do IFPA. Entre os mesmos, inferiu-se que 82,5% são mulheres e apenas 17,5% são homens, o que leva a entender que ainda há um paradigma ligado ao curso, por se tratar de educação, que historicamente está ligada a figura feminina, desde antes do surgimento das primeiras Escolas Normais, em que as mulheres eram recrutadas para o exercício do magistério (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). O Gráfico 01 mostra a distribuição por faixa etária correspondente ao sexo dos participantes.

Gráfico 01 - Quantidade de participantes, distribuídos por faixa etária e sexo, da UFPA e IFPA, 2019.

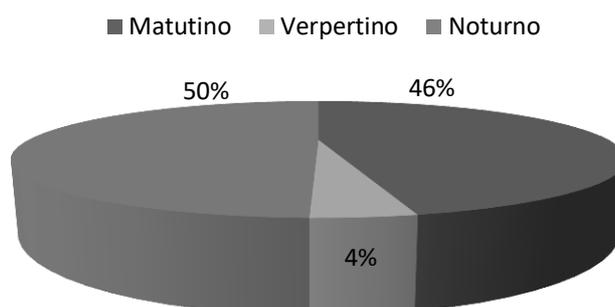


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Dentre o total da amostra, a maioria está inclusa na faixa etária de 17 a 21 anos, correspondendo ao total de 120 participantes mulheres (26,97% do total da amostra) e apenas 23 homens (5,17% do total da amostra) que fazem parte desta mesma faixa etária. Seguido dos que correspondem de 22 a 26 anos que, também, possuem a maioria constituída de mulheres (104 ou 23,37% dos participantes), enquanto que os homens ainda apresentam baixa representatividade, 20 estudantes. Percebe-se que conforme a faixa etária vai aumentando, o

número de participantes vai diminuindo em ambos os sexos, sendo que as mulheres continuam estando em maior quantidade, exceto na faixa etária de 57 a 63 anos, em que os participantes possuem a mesma quantidade, 2 participantes de cada sexo. No Gráfico 02 está representada a distribuição dos turnos do curso de Pedagogia.

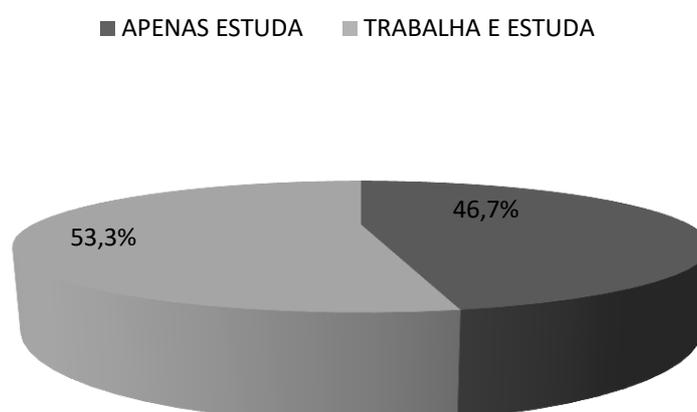
Gráfico 02 - Percentual dos turnos em que os participantes estão matriculados, na UFPA e IFPA, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Observou-se que a maior parte (49,7%) da amostra estuda no período da noite, seguido dos que estudam pela manhã (46,3%), enquanto que apenas 4% estudam à tarde. A amostra foi distribuída por semestre, conforme a coleta. Investigou-se, também, a situação do participante em relação as suas atividades extracurriculares, se apenas estudam ou estudam e trabalham (GRÁFICO 03).

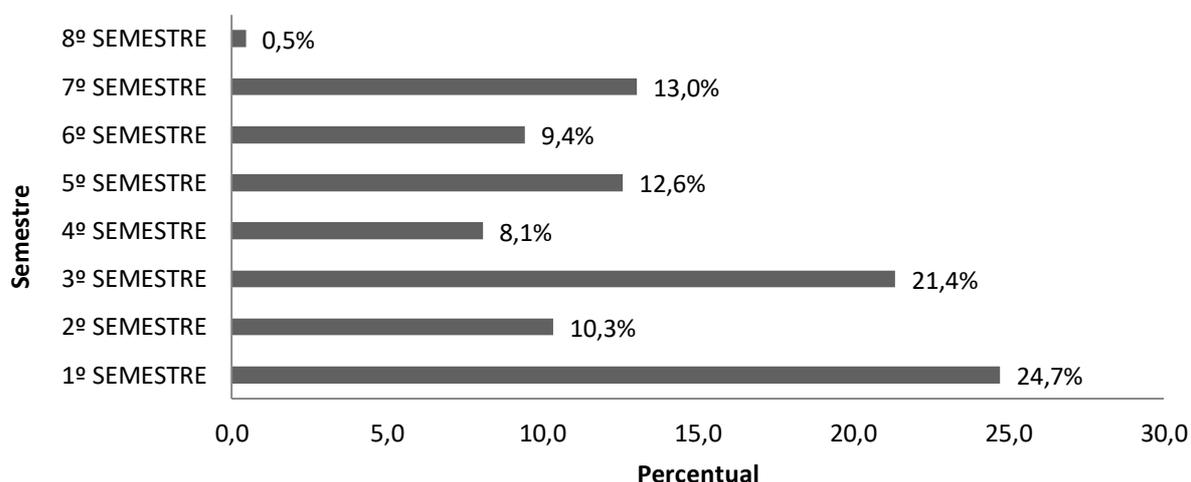
Gráfico 03 - Percentual da situação extracurricular dos participantes, da UFPA e IFPA, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O gráfico acima demonstra que a maioria (53,3%) dos estudantes trabalha e estuda, enquanto que 46,7% apenas estudam. Se relacionado o gráfico do turno com a maior frequência dos estudantes, infere-se que o período noturno possui um maior número de matrículas, podendo associar aos estudantes que trabalham durante o dia e no período da noite estudam, auxiliando na renda familiar, principalmente no que diz respeito às mulheres, que representam maior a maior parte pesquisada, e segundo Oliveira e Temudo (2008) possuem jornada tripla, buscando desvincular-se das amarras sociais que lhes foram impostas historicamente, acentuando sua relação com o lar, família e atualmente com a profissionalidade (estudo e trabalho fora de casa) (OLIVEIRA; TEMUDO, 2008; OLIVEIRA et al., 2010). O Gráfico 04 acentua o percentual proporcional aos universitários por semestre.

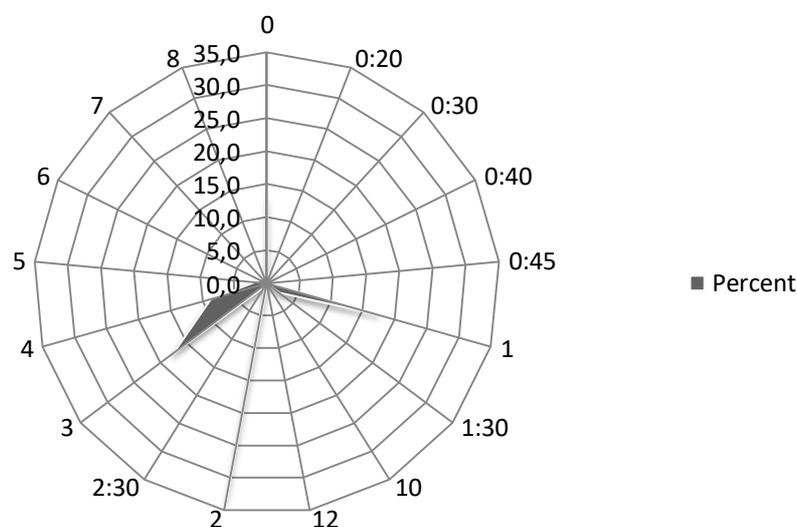
Gráfico 04 - Percentual de alunos participantes, por semestre da UFPA e IFPA, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O gráfico acima evidencia o número de semestre dos participantes, sendo que 24,7% foram do 1º semestre, seguido dos 31,7% que estão matriculados no 2º e 3º semestres, entretanto percebe-se que os alunos do 8º semestre apresentaram baixos percentuais, deduzindo que o número de alunos diminui ao longo dos semestres e um número menor conclui o curso, como indica Gatti (2010) em que os índices de conclusão de curso apresentam baixa representatividade. Outra hipótese seria de que o período de coleta possa ter coincidido com o estágio obrigatório presente no currículo do curso e as disciplinas estavam voltadas apenas à orientação de trabalho de conclusão de curso. A partir disso, procurou-se investigar as horas de estudo diárias, com exceção da academia (GRÁFICO 05).

Gráfico 05 - Percentual das horas de estudo diárias, exceto a academia, dos participantes da UFPA e IFPA, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O gráfico acima demonstra as horas de estudo diário, iniciando-se por 0, ou seja, que não estudam fora da academia equivale a 13% do total (58 participantes); seguido dos que informaram estudar 1 hora por dia (17,3%) correspondente a 77 alunos; 33,5% (149 estudantes) informaram estudar pelo menos 2 horas diárias, e por fim, dentre os mais representativos, 17,8% (79 alunos) afirmaram estudar 3 horas por dia. Este resultado indica que 69,2% da amostra estudam até duas horas fora da universidade, ou seja, a maioria dos estudantes dedica pouco tempo ao estudo por motivos pessoais ou por questões de trabalho extracurricular. Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001) a importância da utilização de estratégias de aprendizagem que envolva o comportamento autorregulado para atingir um elevado rendimento acadêmico, dentre as estratégias, é de fundamental importância que o aluno desenvolva um ambiente confortável para o aprimoramento do seu estudo fora do local formal, a escola.

Por fim, a maioria dos participantes informar está cursando a primeira graduação (84,5%), 9,4% já concluiu a primeira e está na segunda graduação, 2,7% informou possuir graduação e pós-graduação e está realizando mais uma graduação e 3,4% assinalaram a opção outros, que corresponde a outras modalidades de ensino como cursos técnicos, profissionalizantes, magistério e outros. Deste modo, avança-se para os instrumentos utilizados na coleta da pesquisa.

3.4.2. Validade de Conteúdo

O processo de validação de um instrumento, uma escala, se dá por meio da validade do conteúdo que a escala se propõe a medir, neste caso o conteúdo deve seguir os pressupostos da teoria utilizada de modo autêntico, sendo analisado por juízes especialistas na temática, no entanto, para este tipo de validação não são utilizadas técnicas estatísticas para avaliar e analisar os resultados (BELLUCCI JÚNIOR; MISUE MATSUDA; 2012).

Após o processo de construção da EAA, a escala foi submetida à avaliação de 15 juízes que pesquisam a Teoria e seus construtos. Sendo assim, foi realizado o primeiro pré-teste com professores e alunos em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) para avaliar a estrutura, analisar os itens e conteúdo da escala, e o segundo pré-teste com alunos do Curso de Pedagogia da UFPA.

1º Pré-Teste

Inicialmente, foram apresentados dois exemplares da EAA, ambos com o mesmo conteúdo e número de questões, porém com modelos de respostas diferentes. No primeiro exemplar os alunos possuíam cinco alternativas – Nunca; Quase Nunca; Às vezes; Com Frequência; Sempre – e o segundo com dez alternativas, com dois graus de resposta, baseadas em cada item das cinco alternativas citadas anteriormente. No Quadro 02, podem ser observados os itens dispostos na escala.

Quadro 02 - Primeira versão da EAA (1º Pré-teste), aplicada ao NEAC e GEITESC, 2019.

Item	Perguntas
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?
5	Envio esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?
6	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pares, professores, ou qualquer pessoa ou grupo social, que possa colaborar com meu processo de formação acadêmica?
7	Na execução das tarefas sigo como planejado?
8	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?
9	Estabeleço horas de estudo diário?
10	Gerencio adequadamente o tempo?
11	Crio estratégias para a execução das tarefas?
12	Tenho iniciativas para organizar/reorganizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?
13	Busco informações extras para aprimorar a execução da tarefa?
14	Estou atento/a e observo com atenção a forma como executo as tarefas?
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?
16	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?
17	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?
18	Tenho noção clara dos meus sucessos e fracassos acadêmicos, dos aspectos que preciso melhorar?
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?
20	Fico satisfeito com meu desempenho?

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Foi realizado um seminário para explicar o processo da ARA e da construção da escala, após isto, foram realizadas algumas considerações pelos integrantes do grupo, as quais foram relevantes para o aprimoramento da escala. Dando segmento, foram modificadas algumas questões, como mostra o Quadro 03.

Quadro 03 – Modificação dos itens referentes à 1ª versão da EAA, 2019.

Item	1ª Versão	2ª Versão
5	“Envido esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?”	“Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?”
6	“Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pares, professores, ou qualquer pessoa ou grupo social, que possa colaborar com meu processo de formação acadêmica?”	“Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?”
11	“Crio estratégias para a execução das tarefas?”	“Administro estratégias para a execução das tarefas?”
12	“Tenho iniciativas para organizar/reorganizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?”	“Possuo iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?”
13	“Busco informações extras para aprimorar a execução da tarefa?”	“Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?”
14	“Estou atento/a e observo com atenção a forma como executo as tarefas?”	“Observo com atenção a forma como executo as tarefas?”

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

As modificações foram realizadas, fundamentadas na dificuldade da percepção que alguns alunos poderiam ter, podendo influenciar na resposta. Além de alterações estruturais, diminuindo a quantidade de informações na pergunta, a fim de melhorar o entendimento do participante. Enquanto, que o item de número nove – “Estabeleço horas de estudo diárias?” -, foi redirecionado para a fase prévia, sendo inserido de acordo com a ordem de numeração, ou seja, a questão número cinco passou a ser a de número seis e assim sucessivamente. Dadas às contribuições, os juízes validaram cada item presente no conteúdo da escala, julgando sua relevância, atribuindo sua importância ao cenário estudantil, sendo assim, disponível para aplicação aos discentes.

2º Pré-teste

Foi realizado na Universidade Federal do Pará, onde a escala já modificada foi aplicada a cinco alunos do curso de Pedagogia, do turno da noite. Este teste foi realizado para efeito de compreensão e percepção dos participantes quanto ao conteúdo da escala. Segundo a amostragem não foram identificadas correções que indicassem melhorias do corpo da escala,

portanto, entendeu-se que o conteúdo da escala proposta estava de acordo com a linguagem e compreensão dos alunos.

3.4.3. Resultado da Análise de Confiabilidade de Escalas

Neste subtópico serão apresentados os resultados analisados referentes à Confiabilidade da Escala. Na Tabela 03 são indicadas as estatísticas relacionadas ao teste de correlação entre os itens e o escore total da escala.

Tabela 03 - Estatísticas relativas à Fiabilidade da EAA, 2019.

Sub-escala	Itens	Correlação de Item Total Corrigida	α de Cronbach	
			Item for Excluído	Geral
Autorregulação da Aprendizagem	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades académicas?	0,57	0,90	0,90
	Planejo como fazer minhas atividades académicas?	0,57	0,90	
	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades académicas?	0,51	0,90	
	Tenho interesse pela realização das tarefas académicas?	0,52	0,90	
	Estabeleço horas de estudo diárias?	0,51	0,90	
	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	0,52	0,90	
	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação académica?	0,45	0,90	
	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?	0,48	0,90	
	Realizo as atividades académicas no prazo indicado pelos professores?	0,41	0,90	
	Gerencio adequadamente o tempo?	0,62	0,90	
	Administro estratégias para a execução das tarefas?	0,67	0,90	
	Tenho iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação académica?	0,67	0,90	
	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?	0,54	0,90	
	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?	0,56	0,90	
	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina académica?	0,64	0,90	
	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?	0,54	0,90	
	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?	0,54	0,90	
	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos académicos e aspectos que preciso melhorar?	0,34	0,90	
Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	0,68	0,90		
Fico satisfeito com meu desempenho?	0,51	0,90		

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Pode-se observar na Tabela 03 que na coluna *Correlação de Item Total Corrigida*, que são as correlações entre cada item e o escore total da escala, todos os valores são maiores que 0,30 indicando que os itens se correlacionam com o escore total de suas respectivas escalas. Na *Coluna Alfa de Cronbach* se o *Item for Excluído*, mostra o valor do α de Cronbach se

aquele item for retirado da escala. Quando a saída de um item aumenta o valor do α de Cronbach, significa que se ele for retirado a Confiabilidade aumenta.

Sendo assim, observa-se que a escala Autorregulação da Aprendizagem apresenta todas as correlações maiores que 0,30, indicando que os itens se correlacionam com o escore total da escala (Tabela 03). O valor do $\alpha = 0,908$ indica que todos os itens devem ser mantidos na escala, pois a retirada qualquer item da escala não implica no aumento do valor de α de Cronbach (Tabela 03), além disso, a confiabilidade é assegurada já que o valor de α de Cronbach é superior a 0,70.

Portanto, pressupõe-se que a partir dos resultados da análise de confiabilidade a EAA apresentou todas as correlações necessárias, bem como alcançou consistência interna ($\alpha = 0,908$) adequada para conferir fidedignidade. Tais escores confirmam a padronização do instrumento, sendo eficiente para medir o construto de maneira eficaz, apresentando alta consistência interna e correlação entre os itens. Para complementar tais evidências aplicou-se também Análise Fatorial.

3.4.4. Resultado da Aplicação da Análise Fatorial (AF)

A partir da AF é possível notar um considerável número de correlações com valores do nível descritivo (p) inferiores a 0,05 (5%) para as variáveis (perguntas) utilizadas na escala de Autorregulação da Aprendizagem indicando que todas as variáveis (perguntas) são adequadas à aplicação da técnica de Análise Fatorial (Tabela 04).

Tabela 04 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial da EAA, 2019.

Pergunta	Componentes			KMO	Esfericidad e Bartlett	% Var.	MAA	Comum	Correlação (r)	Escores Fatoriais	Alfa	Geral		
	1	2	3									KMO	% Var.	Alfa
P1	0,684			0,906	$\chi^2 = 1771,45$ $p = 0,000$	54,19	0,889 ^a	0,647	0,788	0,164	0,875	0,916	52,60	0,908
P2	0,629						0,885 ^a	0,660	0,804	0,155				
P3	0,440						0,911 ^a	0,371	0,512	0,181				
P5	0,778						0,927 ^a	0,495	0,645	0,172				
P6	0,564						0,934 ^a	0,464	0,627	0,200				
P7	0,429						0,915 ^a	0,543	0,736	0,193				
P10	0,694						0,914 ^a	0,572	0,615	0,208				
P11	0,592						0,901 ^a	0,575	0,654	0,199				
P12	0,617						0,903 ^a	0,575	0,610	0,210				
P19	0,525						0,904 ^a	0,630	0,725	0,234				
P20	0,457						0,903 ^a	0,428	0,596	0,193				
P15		0,526		0,700	$\chi^2 = 645,05$ $p = 0,000$	60,5	0,865 ^a	0,527	0,726	0,300	0,780	0,916	52,60	0,908
P16		0,842					0,639 ^a	0,789	0,888	0,367				
P17		0,821					0,647 ^a	0,775	0,880	0,364				
P18		0,596					0,894 ^a	0,329	0,574	0,237				
P4			0,532	0,766	$\chi^2 = 383,93$ $p = 0,000$	63,44	0,796 ^a	0,460	0,679	0,287	0,721	0,916	52,60	0,908
P8			0,597				0,786 ^a	0,454	0,674	0,285				
P9			0,719				0,803 ^a	0,422	0,649	0,275				
P13			0,526				0,738 ^a	0,481	0,694	0,293				
P14			0,650				0,729 ^a	0,548	0,740	0,313				

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunidade.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Observou-se, também, que os valores da estatística KMO foram superiores a 0,50 (Componente 1: 0,906; Componente 2: 0,700; Componente 3: 0,706), indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas). Além disso, o nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$), isso acarreta na rejeição da hipótese de a matriz de correlações serem a uma matriz identidade. Estes resultados respaldam o emprego da Análise Fatorial para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais e posterior construção dos respectivos índices.

A maioria das variáveis (perguntas) teve sua informação restituída de forma satisfatória pelos fatores retidos, apresentaram valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%), o menor valor foi 0,329, o maior correspondeu a 0,789. Todas as variáveis apresentaram no mínimo correlação ($r \geq 0,30$), sendo mantidas no processo de construção dos índices (Tabela 04). Estes dados evidenciam, em síntese, a correlação entre os itens da escala, bem como escores de comunalidade com proporções satisfatórias para a variância de explicação de cada um dos itens.

Todos os valores do MAA para as variáveis (perguntas) encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial, isto é, todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (valor menor encontrado 0,639^a, valor maior encontrado 0,934^a). Os fatores obtidos conseguem restituir mais que 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas), como podem ser observados a partir do % Var (TABELA 05).

Tabela 05 - Fatores obtidos pela Análise Fatorial, com valor próprio maior do que 1,00, relativos aos itens da escala de Autorregulação da Aprendizagem, 2019.

Fator	Total	Variância Explicada%	Variância explicada acumulada
1	2,7	37	37
2	1,6	8	45,1
3	1,1	7,5	52,6

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A Tabela 05 mostra os resultados da análise fatorial, com extração dos componentes principais que concluiu com 3 fatores com valor próprio maior do que 1. Este modelo apresenta uma solução com 3 componentes principais, que explicam 52,6% da variância total. Ressalta-se que o primeiro fator apresentou maior relevância teórica, explicando 37% da variância dos dados.

Sequencialmente, a Tabela 06 ressalta o número de itens relativos a cada fator, percentual de variância explicada pelas 3 subescalas, bem como suas consistências internas (Alfa de Cronbach). Para interpretação do Alfa de Cronbach toma-se por base os seguintes parâmetros: 1- 0,90 (muito boa), 0,70 – 0,90 (boa), 0,60 – 0,70 (aceitável), 0,50 – 0,60 (fraca), < 0,50 (inaceitável) (PEREIRA; PATRÍCIO, 2013).

Tabela 06– Extração das cargas fatoriais da escala “Autorregulação da Aprendizagem Acadêmica”, com rotação varimax, 2019.

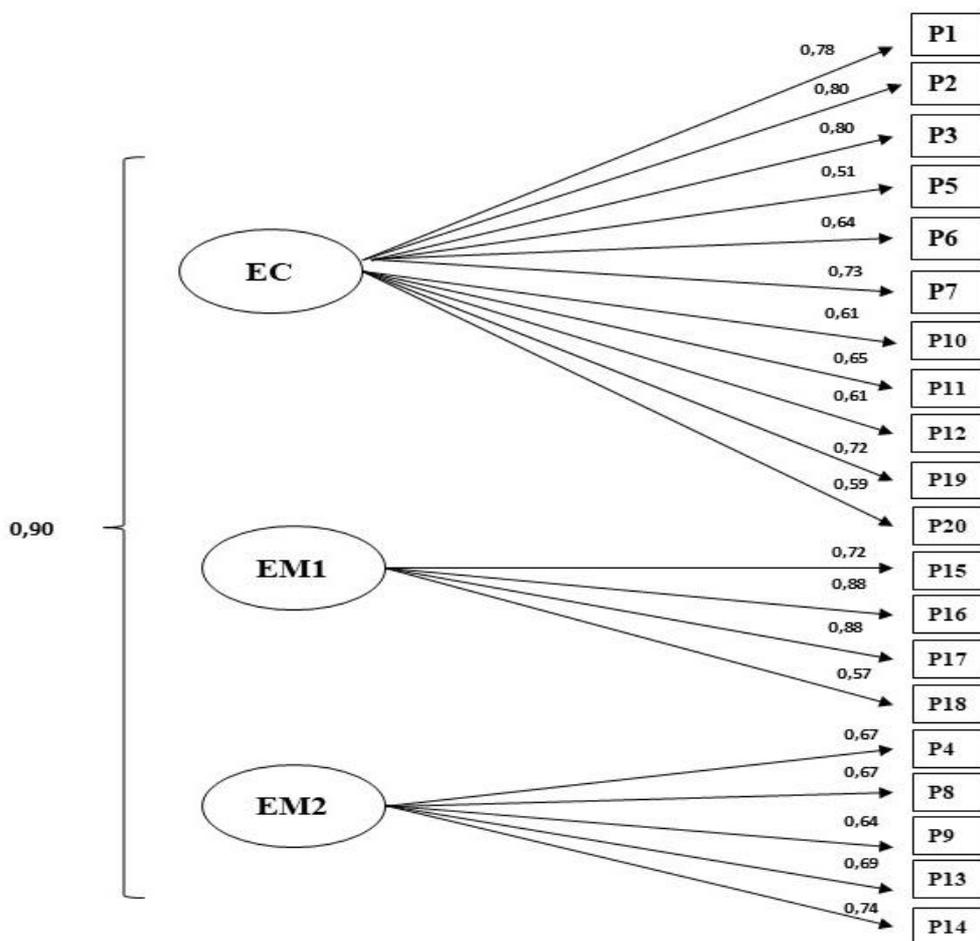
Nº do item	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
5	Estabeleço horas de estudo diárias?	0,778		
10	Gerencio adequadamente o tempo?	0,694		
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?	0,684		
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?	0,629		
12	Tenho iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?	0,617		
11	Administro estratégias para a execução das tarefas?	0,592		
6	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	0,564		
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	0,525		
20	Fico satisfeito com meu desempenho?	0,457		
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?	0,440		
7	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?	0,429		
16	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?		0,842	
17	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?		0,821	
18	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos acadêmicos e aspectos que preciso melhorar?		0,596	
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?		0,526	
9	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?			0,719
14	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?			0,650
8	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?			0,597
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?			0,532
13	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?			0,526
Nº de itens		11	4	5
%		54,19	60,5	63,44
Variância				
Alfa de Cronbach		0,875	0,780	0,721
Alfa de Cronbach Geral			0,908	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A Tabela 06 identifica cada item ao seu respectivo fator, a variância e o valor do alfa de Cronbach total. O primeiro fator foi denominado *Estratégias Cognitivas*, abrange aspectos comportamentais e motivacionais. Este Fator agrupa os itens 5, 10, 1, 2, 12, 11, 6, 19, 20, 3 e 7, e explica 54,19% de variância. Enquanto que o Fator 2, nomeado *Estratégias Metacognitivas*, abarca os aspectos ligados à metacognição, ou melhor, a estratégias que envolvem o monitoramento e avaliação das atividades para se manter no objetivo, presente nos itens 16, 17, 18 e 15, apresentando variância de 60,5%; por fim o Fator 3, denominado *Engajamento e Motivação*, envolvendo aspectos comportamentais e motivacionais, está constituído pelos itens 9, 14, 8, 4 e 13 com variância de 63,44%.

Vale ressaltar, que a presente análise evidenciou que os três fatores mostraram-se internamente consistentes, apresentando os alfas de Cronbach nos valores de 0,875; 0,780 e 0,721, respectivamente. No entanto, nos Fatores 1 e 3 inferiu-se a presença de itens, aparentemente, menos pertinentes, porém seus respectivos alfas se mostraram satisfatórios. Habitualmente, os itens deveriam ser excluídos, por não se encaixarem teoricamente, mas sugere-se que os estudantes ao marcarem as respostas compreenderam desta forma, portanto decidiu-se manter esta estrutura respeitando assim a interpretação dos participantes. A Figura 01 apresenta a distribuição dos itens por fatores e suas respectivas correlações.

Figura 01 - Modelo Final de 3 fatores a partir da Análise Fatorial da EAA, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Na Figura 01 é possível demonstrar a distribuição dos itens por fatores e a correlação entre os mesmos. Na imagem entende-se que os círculos, à esquerda, correspondem aos fatores, enquanto que os retângulos, à direita, aos itens. No caso das setas, e os escores ligados a elas, correspondem às correlações entre os itens e os fatores. Considerando que todas as variáveis (perguntas) analisadas apresentam no mínimo correlação moderada ($r \geq 0,50$) com o fator retido.

No Fator 1 – Estratégias Cognitivas (EC) / 11 itens - foram identificados aspectos comportamentais e motivacionais, sendo estes: estabelecimento de objetivos e metas, planejamento, controle do tempo, iniciativa, administração de estratégias, atitude proativa, aperfeiçoamento do desempenho, satisfação com o desempenho e autoeficácia. Neste fator os itens tratam do comportamento ligado à sua motivação e, também, versam a respeito do andamento do próprio comportamento, no qual, após o indivíduo planejar, definir suas metas

e objetivos, parte então, para a iniciativa de promover e executar seu planejamento, monitorando de maneira contínua seu desempenho, utilizando e administrando estratégias como controle de tempo em uma determinada atividade, além de alimentar crenças para realizar determinadas atividades (BANDURA, 1986; 1991; 2008; ZIMMERMAN, 2008).

No Fator 2 – Estratégias Metacognitivas (EM1) / 4 itens - identificam-se aspectos metacognitivos, que incluem a autoavaliação e o automonitoramento. Neste fator os itens estão atribuídos à metacognição, momento em que há a reflexão ligada auto-avaliação do progresso e do desempenho, e há, também o automonitoramento necessário na revisão das atividades e acompanhamento do *feedback* (BANDURA, 1986; 1991; 2008; ZIMMERMAN, 2008).

Fator 3 – Engajamento e Motivação (EM2) / 4 itens, neste fator há a presença de aspectos comportamentais e motivacionais. Neste fator identificaram-se itens ligados ao comportamento como a realização das tarefas, iniciativa, atitude proativa, automonitoramento, ligados à motivação. Entende-se que nos itens envolvidos por este fator as motivações engendram o engajamento para com as metas e objetivos, fornecendo subsídios para o alcance deles, ressaltando a dependência de atitude proativa em que o estudante necessita desenvolver para a execução e avaliação da tarefa (BANDURA, 1986; 1991; 2008; ZIMMERMAN, 2008).

Vale ressaltar, que os estes aspectos metacognitivos, comportamentais e motivacionais estão ligados as subfunções psicológicas da autorregulação, a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação. Bandura (1991, 1986) ao propor a autorregulação, também sugere que para promover mudanças no comportamento deve-se iniciar pelo exercício da *auto-observação*. Neste momento o indivíduo realiza uma autoanálise e identifica pontos de mudança, pois o mesmo acredita que o indivíduo não se motiva corretamente se não monitorar seu desempenho. No entanto, esta subfunção não modifica o comportamento, apenas fornece subsídios para que o indivíduo projete mudanças de maneira autodirecionada e realística, além de justificar as motivações e a crença (autoeficácia) nas próprias capacidades para realizar determinada atividade (BANDURA, 1997).

Na subfunção *processos de julgamento* o indivíduo direciona a mudança, antecipando e reagindo aos obstáculos, utilizando padrões pessoais para utilizar modelos considerados relevantes para a sua *performance*, além de comparar seu desempenho tomando como exemplo o aceitável coletivamente e individualmente, atribuindo valores reais a sua tarefa e, por fim, percebe e julga a tarefa de acordo com suas condições, pessoais e externas (BANDURA, 1991).

Por fim, a subfunção *auto-reação* possibilita o *feedback* da mudança autodirigida em consonância com o resultado, podendo ser avaliado positiva ou negativamente, e de acordo com o resultado podem ser consideradas tangíveis, de maneira que o mesmo possa reforçar ou punir-se, ou inexistente, que não provoca reações por parte do indivíduo diante do alcançado. Deste modo, por ser a última subfunção do ciclo de três, pode ser retroalimentada com a possibilidade de modificações ou desvio de metas, fornecendo subsídios para que a autorregulação aconteça (BANDURA, 1991; 2008).

2.5. Considerações Finais

Por considerar baixo o número de estudos relacionados ao processo de validação de instrumentos ligados à autorregulação da aprendizagem, mais especificamente, a identificação das fases da ARA executadas pelos estudantes, a presente pesquisa propôs-se construir e validar por conteúdo a EAA para identificar comportamento autorregulado em estudantes universitários, contemplando diretrizes dos estudos relacionados à Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação e a Autorregulação da Aprendizagem.

Conforme explorado anteriormente percebeu-se que a EAA apresentou presença de evidências psicométricas, e mediu o que se propôs de maneira eficaz, visto que o por meio da análise de confiabilidade o valor geral de α de Cronbach foi de 0,90 significando que a escala possui consistência interna, considerando que o valor adequado para este tipo de teste é maior ou igual a 0,70. Quanto a Análise Fatorial, houve correlação estatisticamente significativa entre os itens e dos itens com o escore total e seus fatores, bem como se alcançou proporções satisfatórias de comunalidades. Tais dados psicométricos são adequados para confirmar sua validação, indicando sua capacidade para medir a autorregulação na aprendizagem de estudantes universitários.

Sugere-se a necessidade desta escala ser aplicada a outros contextos acadêmicos para testar sua validade, pois os resultados alcançados encorajam a seguir novas linhas de investigações, como estudantes de outros níveis de ensino, já que o tema abordado envolve estudantes de ensino superior do curso de Pedagogia, abarcando a formação de professores. Este tipo de pesquisa adentra cada vez mais no universo estudantil, além de verificar possíveis influências e percepções dos próprios alunos acerca de sua aprendizagem. Tais influências podem (re)direcionar o curso da vida dos estudantes, tornando-os ativos na participação de seus méritos estudantis, pois o domínio da autorregulação neste cenário faz com que possam

exercer o controle e a regulação de sua aprendizagem, mesmo que fatores externos e internos interfiram neste processo.

Neste sentido, salienta-se que o uso da EAA atribuída a outros instrumentos podem dialogar com os métodos utilizados pelos professores, instrutores e inclusive instituições de ensino, aumentando a percepção destes a respeito do que está sendo proporcionado e absorvido pelos alunos, bem como observar seu desempenho e rendimento escolar. Deste modo, sugere-se que os alunos e seu contexto possam utilizar estratégias para se autorregular, para auxiliar no fortalecimento das aquisições no sentido de aprendizagem e trocas no meio educacional, além de se equipar e motivar a tornarem-se indivíduos proativos e autônomos, compartilhando a autorregulação com outros contextos.

3.6. Referências (Artigo 02)

- ALENCAR, M. A., DIAS, J., FIGUEIREDO, L. C., & DIAS, R. C. (2012). **Handgrip strength in elderly with dementia: study of reliability**. Brazilian Journal of Physical Therapy, 16(6), 510-514.
- ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., PEREIRA, A. S., JOLY, C., DONACIANO, B., MENDES, T., & RIBEIRO, M. S. **Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção**. 2009.
- AZZI, R. G. **Autorregulação em Música: discussão à luz da Teoria Social Cognitiva**. Modus, v. 10, n. 17, p. 9-19, 2015.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. **Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms**. In: Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation. 1991. p. 69-164.
- _____ (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. Retrieved from http://books.google.com.br/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC&pgis=1
- _____ **Guide for constructing self-efficacy scales**. Self-efficacy beliefs of adolescents, v.5, n. 1, p. 307-337, 2006.
- _____ **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELL, J. (2004). **Como realizar um projecto de investigação** (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BELLUCCI JÚNIOR, José Aparecido; MISUE MATSUDA, Laura. **Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 65, n. 5, 2012.
- BOLFARINE, H., & BUSSAB, W. O. (2005). **Elementos de amostragem**. Porto Alegre: Bookman.
- CRONBACH, L. J. **Coefficient Alpha and the Internal Structure of tests**. Psychometrika, v. 16, p.297-334, 1951.
- DA SILVA, Fábio Ramos. **Análise Das Crenças De Eficácia De Professores De Física Do Ensino Médio**, 2007.
- DANCEY, C. P., & REIDY, J. (2006). **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed.
- DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. Penso Editora, 2013.
- FÁVERO, Luiz; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana; CHAN, Betty. **Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. 2012.

GATTI, Bernardete A., **Formação de professores no brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade [en línea] 2010, 31 (Octubre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 4 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> ISSN 0101-7330

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HAIR Jr., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

IFPA, **Instituto Federal do Pará**. Institucional. 2018. Disponível em: <http://ifpa.edu.br/institucional> Acesso em: 26/06/2018.

KLINE, P. **The Handbook of Psychological Testing**. London: Routledge, 2.ed., 1986.

MAROCO, J. **Análise Estatística com a Utilização do SPSS**. 3.ed., Lisboa: Lisboa. 2007. 822 p.

OLIVEIRA, Mónica; TEMUDO, Eva. **Mulheres Estudantes Trabalhadoras na Universidade do Porto-uma licenciatura «fora de tempo» ou «sem tempo»?**. Ex aequo, n. 18, p. 147-173, 2008.

OLIVEIRA, D. C. D., FISCHER, F. M., TEIXEIRA, M. C. T. V., SÁ, C. P. D., & GOMES, A. M. T.. **Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 15, p. 763-773, 2010.

ORIÁ, Mônica Oliveira Batista. **Tradução, adaptação e validação da Breastfeeding Self-Efficacy Scale: aplicação em gestantes**. 2008.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. 4.ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

RAMDASS, D., & ZIMMERMAN, B. J. (2011). **Developing self-regulation skills: The important role of homework**. Journal of Advanced Academics, 22, 194–218.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPA. Belém, 2015.

RODRIGUES, R. L., RAMOS, J. L. C., SILVA, J. C. S., GOMES, A. S., FONSECA, J. A. V., & DE SOUZA, F. D. F. **Validação de um instrumento de mensuração de autorregulação da aprendizagem em contexto brasileiro usando análise fatorial confirmatória**. RENOTE, v. 14, n. 1. 2016.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências**. _____ Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. **Construção e validação de instrumentos: um desafio para**

a psicolinguística. Letras de Hoje, v. 44, n. 3, p. 86-93, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2--a pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, p. 31-42, 2009.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; DE FONSECA ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. **Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários.** Cadernos de Educação, n. 42, 2012.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Social origins of self-regulatory competence.** Educational Psychologist, v. 32, 195-208, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** 2009.

UFPA, **Universidade Federal do Pará.** Histórico e Estrutura. 2018. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/index.php/universidade>> Acesso em: 26/06/2018.

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

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

ZIMMERMAN, B. J. **Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance.** In B. J. ZIMMERMAN & D. H. SCHUNK (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 2011. p. 49-64.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. **Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect.** In: Hacker, D.J.; Kent, J. D.; Graesser, A. C. Handbook of metacognition in education, 2009, p. 299-315.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

O processo da aprendizagem é de suma importância para o ser humano, pois nele o indivíduo desenvolve competências e habilidades que podem modificar seu comportamento e conseqüentemente seus valores. Os processos de ensino e a aprendizagem devem ser indivisíveis, para isto os professores devem aprender os conteúdos que ensinam de maneira eficaz e os processos que envolvem o aprender deste conteúdo. Ao desenvolver técnicas de aprendizagem, os próprios professores fornecem subsídios aos alunos de como monitorar este processo, elaborando estratégias para alcançar metas estabelecidas. Para que isto ocorra é necessário que a sua formação seja sólida e que este saiba o verdadeiro sentido do aprender a aprender para que possa aprender a ensinar.

A autorregulação da aprendizagem auxilia este processo de empoderamento do professor em formação, pois a sua base depende de movimentos bidirecionais intrínsecos e extrínsecos que influenciam nas suas escolhas e decisões. Quando um indivíduo se propõe a se autorregular, suas estratégias de aprendizagem são otimizadas, e por se tratar de um processo cíclico e interdependente, o indivíduo pode aperfeiçoar seus fracassos e sucessos, inclusive suas metas. Este processo exige proatividade e controle por parte do estudante, pois a autorregulação não menospreza o papel social e as influências exercidas na aprendizagem, seja em temas metacognitivos, comportamentais e motivacionais.

Os principais resultados, encontrados no Artigo 01, indicaram que os estudos desenvolvidos em torno da ARA e suas similaridades foram diminuindo ao longo dos anos, bem como o desenvolvimento restrito de estudos de validação de instrumentos voltados para autorregulação, e que estejam relacionados à aprendizagem e aos aspectos sociodemográficos, os quais estão interligados no processo de aprendizagem, sendo considerados importantes nesse processo, podendo determinar o curso da aprendizagem. Enquanto que no Artigo 02, a escala proposta apresentou evidências de validade, com o alfa de Cronbach igual a 0,90 no escore total da escala, indicando correlação entre os itens e o construto teórico.

Os resultados corroboraram com algumas pesquisas, encorajando a investigação em outras modalidades de ensino, que não só envolvessem estudantes ensino superior, mas que abarque a Educação Infantil, Básica e Superior, utilizando o instrumento proposto na mensuração e correlacionando-o ao desempenho escolar, avaliando a performance de dos estudantes que se propõe autorregular. Neste sentido, se atribuída a outras estratégias de ensino, a EAA pode instigar as instituições e os seus pares a realizar avaliações relacionadas à aprendizagem dos alunos, na busca por um rendimento melhor e autonomia de seus

estudantes. Este estudo convergiu a Autorregulação da Aprendizagem, porém deparou-se com limitações como a necessidade de se realizar mais pesquisas de cunho qualitativo, que investiguem com mais intensidade apropriação dos estudantes deste construto, associando ao seu contexto social e demográfico, bem como a realização de um estudo comparativo entre a percepção da autorregulação da aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Sugere-se que as universidades e faculdades possam adotar medidas de intervenção para que o contexto no geral, alunos professores e instituições, possam se conectar e modificar o ambiente de aprendizagem e de ensino, incluindo nos desenhos curriculares dos cursos novas óticas para considerar o desempenho do aluno e de seus mestres, ou até mesmo, que a instituições promovam estratégias de monitoramento e aperfeiçoe as estratégias de ensino de seus mestres. Bem como, transmitir a estudantes os efeitos do construto, auxiliando na disseminação da ARA, semeando-a em futuros professores e posteriormente em seus alunos, gerando um ciclo que proporcionará melhoras, cientificamente comprovadas no atual cenário da educação.

REFERÊNCIAS (Introdução)

- ALENCAR, M. A., DIAS, J., FIGUEIREDO, L. C., & DIAS, R. C. (2012). **Handgrip strength in elderly with dementia: study of reliability**. Brazilian Journal of Physical Therapy, 16(6), 510-514.
- ALMEIDA, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A. S., Joly, C., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). **Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção**.
- ALMEIDA, Leandro S. **Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior**. 2007.
- ALOYSEO BZUNECK, José; BORUCHOVITCH, Evely; EDI RUFINI, Sueli. **Eficácia coletiva de professores: evidências de validade de construto de um questionário**. Avaliação psicológica, v. 13, n. 3, 2014.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **LEITURA E UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DO COMPORTAMENTO DE LEITURA EM ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UFPA**. Revista Margens Interdisciplinar, v. 4, n. 5, p. 44-70, 2016.
- ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. **Revisão sistemática da literatura e metanálise**. Diagnóstico e Tratamento, v. 2, n. 2, p. 12-15, 1997.
- AZZI, Roberta G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012 ** (Série teoria social cognitiva em contexto educativo).
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. Psychological review, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- _____ **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ. 1986.
- _____ **Social Cognitive Theory of Self-regulation**. Organizational behavior and human decision processes, v.50, n 2, p.248-287, 1991.
- _____ **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational**. Psychologist, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- _____ **Guide for constructing self-efficacy scales**. Self-efficacy beliefs of adolescents, v. 5, n. 1, p. 307-337, 2006.
- _____ **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____ **Moral disengagement: How people do harm and live with themselves**. Worth Publishers, 2016.
- BELLUCCI JÚNIOR, José Aparecido; MISUE MATSUDA, Laura. **Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 65, n. 5, 2012.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.32, n. , p. 25 – 40, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 401-409.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera artigos da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I da Educação**. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acessado em: 22/06/2017.

BURKA, J.; YUEN, L. **Procrastinação**. São Paulo: Nobel, 1991.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. Psico-USF, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely; GUIMARAES, Sueli Edi Rufini. **Eficácia coletiva de professores: evidências de validade de construto de um questionário**. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2014.

CERICATO, Luciane Itale. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CLEARY, T. J.; CALLAN, G. L.; ZIMMERMAN, B. J. **Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols**. Education Research International, v. 2012, n.1, p.1-19, 2012.

CUNHA, Simone Miguez & CARRILHO, Denise Madruga. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, pp. 215-224, 2005.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP Censo. **Divulgação dos Principais Resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Ministério da Educação (MEC), 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf > Acesso em: 25/04/2018.

DA SILVA, Fábio Ramos. **Análise Das Crenças De Eficácia De Professores De Física Do Ensino Médio**, 2007.

DE BRITO, F.; REGINA, Márcia. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, 2008.

DE LACERDA, Leo Lynce Valle; FERRI, Cássia. **Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame**

Nacional de Desempenho dos Estudantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 242, 2015.

EMÍLIO, Eduarla Resende Videira, POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autorregulação da Aprendizagem: Fundamentos e implicações no Contexto Educativo.** 19-31. In Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva / organização de Soely A. J. Polydoro. – Porto Alegre : Letral, 2017. – (Coleção TSC em Debate; 3) 182p.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento– UFPA. Belém. 2015.

FLAVELL, J. H. (1976). **Metacognitive aspects of problem solving.** In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum

FREITAS, Helena Costa Lopes de et al. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação & Sociedade, 2007.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 1, n. 2, 2016.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores.** Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **A formação dos professores no contexto atual.** Revista de Educação, v. 14, n. 18, 2015.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib & MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.** Psico-USF, v. 13, n. 2, pp. 155-164, jul./dez., 2008.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENADE, 2017. Acessado em: 16/05/18. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enade-2017-contou-com-a-participacao-de-84-dos-estudantes-inscritos/21206>

JACOBS, Scott E.; GROSS, James J. **Emotion regulation in education.** International handbook of emotions in education, p. 183-217, 2014.

MANIFESTO, DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil.** Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/enade>>> Acessado em: 14/05/2018.

NUNES, Clarisse. Anísio Teixeira; **Textos selecionados: A educação que nos convém.** Editora Massangana, Coleção Educadores. Recife/PE, 2010. Anísio Teixeira. In: A educação e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ,

OLIVEIRA, M. G. L. **A profissionalização docente.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. Anais eletrônicos...Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf>.

OLIVEIRA, Guilherme S.d; ALVES, Raquel Elane dos Reis; FIALHO, Wanessa Cristiane G.; Bortoletto, Denis. **Educação à distância e formação de professores.** Ensino em Revista, 16(1): 159-180, jan./dez. 2009.

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

PAJARES, F., OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral.** Em: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (Orgs) teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; TITZ, W.; PERRY, R.P. **Academic emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research** Educational Psychologist, v. 3, p. 91-105, 2002.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2016.

PENIN, S. T. S. **Profissão docente e contemporaneidade.** In: ARANTES, V. A. (Org.). Profissão docente. São Paulo: Summus, 2009b. p. 16-39.

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

PISCALHO, Isabel, SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Promoção da Autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set/dez. 2014.

POLYDORO, Soely A. J. org. , **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva.** Letra 1 (Coleção TSC em Debate), 182 p. Porto Alegre, 2017.

POLYDORO, S. A. J. & AZZI, R. (2008). "**Autorregulação: aspectos introdutórios**". In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre, Editora Artmed, pp.149-164

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge & AZZI, Roberta Gurgel. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção.** Psic. da Ed., São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94. (2005). The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. Great minds in management. Oxford University Press, pp. 9-35.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge, AZZI, Roberta Gurgel. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva:** introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94

RAMDASS, D., & ZIMMERMAN, B. J. (2011). **Developing self-regulation skills:** The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194–218.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva:** Percepções sobre a Docência. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPA. Belém, 2015.

RIBEIRO, Iolanda da Silva; SILVA, Carla Ferreira da. **Auto-regulação:** diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 4, n. 23, p. 443-448, 2007.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar:** As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora. 2004.

ROSÁRIO, P. **Inventário de Processos de Estudo - IPE.** Versão para investigação. Universidade do Minho/Universidade Católica Portuguesa, 2007.

ROSÁRIO, P. et al. **De pequenino é que se auto-regula o destino.** *Educação: Temas e Problemas*, n.2, v.4, p.281-293, 2007a.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; JOSÉ; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio. **Comprometer-se com o estudar na universidade:** cartas do Gervásio ao seu umbigo. 2006.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Auto-regulação em crianças sub-10:** Projecto sarilhos do amarelo. **Porto, Portugal: Porto Editora**, 2007.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; DE FONSECA ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. **Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários.** *Cadernos de Educação*, n. 42, 2012.

SAVIANI, Dermeval et al. **Sistemas de ensino e planos de educação:** o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 55, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 16 abr. 2018.

SCHUNK, D. **Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning.** In SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 125-151.

SCHUNK, D. **Learning theories, an educational perspective.** Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Barry J. **Zimmerman's theory of self-regulated learning**. In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Eds.), Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013. p. 1-28.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Social origins of self-regulatory competence**. Educational Psychologist, v. 32, 195-208, 1997.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. (1998). "**Conclusions and future directions for academic interventions**". In: Schunk, D. H. e Zimmerman, B. J. (eds.). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. Nova York, The Guilford Press, pp.225-235.

SILVA, Cibelle Celestino. **Teorias de Aprendizagem**. Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior, p. 12, 2007.

SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO, E. L. B. A. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Editora UFRJ, 2005.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores**. LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I, p. 95-106, 2004b.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos**. Cadernos de Educação, n. 45, p. 02-20, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Obrigatoriedade escolar na educação infantil**. Retratos da Escola, v. 5, n. 9, p. 57-68, 2012.

WEINER, B. **A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences**. Journal of Educational Psychology, v.71, n.1, p.3-25, 1979.

WEINSTEIN, C. E. **Learning of elaboration strategies**. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin, Austin: TX, 1975.

WEINSTEIN, Carol S. **The physical environment of the school: A review of the research**. Review of educational Research, v. 49, n. 4, p. 577-610, 1979.

WOLTERS, C. **Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulation in learning**, Educational Psychologist, 38(4), 189-205, 2003

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Artmed Editora, 2009.

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

ZIMMERMAN, B. J. (1994). **Dimensions of academic self-regulation:** A conceptual framework for education. In SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational*, Hillsdale, NJ: LEA, 1994. p. 3-19.

ZIMMERMAN, B. J. **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation:** an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1998. pp. 1 – 19.

ZIMMERMAN, B.J. **Self-regulating academic learning and achievement:** The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, v.2, n.2, p.173- 201, 1990.

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

ZIMMERMAN, Barry J. **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.** In: *Handbook of self-regulation*. 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-efficacy: An essential motive to learn.** *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 82-91, 2000.

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

ZIMMERMAN, Barry J. **Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance:** Graduate Center of City University of New York. In: **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Routledge, 2011. p. 63-78.

ZIMMERMAN, B. J. **From Cognitive Modeling to Self-Regulation:** A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. **Self-motivation for academic attainment:** The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T.J. **Motives to self-regulate learning:** A social cognitive account. In: WENTZEL, K.R.; WIGFIELD, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 2009, p. 247-264.

ZIMMERMAN, B. J; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. (2005). **Evaluación de la autoeficacia regulatoria:** una perspectiva social cognitive. *Evaluar*, n.5,pp.1-21.

ZIMMERMAN, B. J.; LABUHN, A. S. **Self-regulation of learning:** Process approaches to personal development. In: Harris,K. R.; Graham, S. ;Urda, T. *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*, 2012, p. 399-425.

ZIMMERMAN, B. J. ; MARTINEZ-PONS, M. **Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies.** *American Educational Research Journal*, v.23, p.614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. **Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning.** Journal of educational psychology, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, Barry J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. **Student differences in self-regulated learning:** Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. **Student differences in self-regulated learning:** Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. Journal of Educational Psychology, v.82, n.1, p.51-59, 1990. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>>. Acesso em: 18 de ABRIL de 2018.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. **Self-regulation:** Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D.J.; Kent, J. D.; Graesser, A. C. Handbook of metacognition in education, 2009, p. 299-315.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. **Become a self-regulated writer:** A social Cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, v. 1, n. 22, p. 73-101, 1997a.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. **Caveats and recommendations about self-regulation of writing:** A social cognitive rejoinder. Contemporary educational psychology, v. 22, n. 1, p. 115-122, 1997b.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. **Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation.** In: PHYE, G. D. Handbook of academic learning: Construction of knowledge. San Diego: Academic Press, 1997c. p. 105-125.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. **Self-regulating intellectual processes and outcomes:** a social cognitive perspective. In: Dai, D. Y. & Steinberg, R. J. (Eds) Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 323–349.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated and Performance:** An introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, London: Routledge – Taylor, Francis Group, 2011. Cap. 1, p. 1-12.

ANEXO – Artigo 01

Anexo 1

TESTE DE RELEVÂNCIA II**JUÍZA AVALIADORA****TEMA: Autorregulação da Aprendizagem em estudantes de Pedagogia.****Perguntas a serem respondidas:**

1. O objetivo está relacionado com a abordagem do tema?
2. O método está sendo desenvolvido com clareza?
3. Os resultados são aptos de credibilidade?
4. Este estudo deve ser incluído na Revisão Sistemática?

Resumo dos artigos selecionados:**1. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia**

A autorregulação da aprendizagem é o processo pelo qual um aluno monitora e orienta o próprio aprendizado. Assim, por sua grande importância para uma aprendizagem de qualidade, o presente estudo teve o objetivo de investigar duas variáveis relacionadas à autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais. A amostra foi composta por 164 estudantes, de ambos os sexos, de 18 e 48 anos de idade, matriculados no 2º e 4º anos do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. A coleta de dados foi realizada por meio de duas escalas de autorrelato do tipo Likert. Os resultados indicaram que os alunos que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso foram aqueles que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais. Discute-se a necessidade de analisar as crenças atribucionais e o comportamento estratégico dos alunos universitários em situações de aprendizagem.

2. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores.

A aprendizagem autorregulada é um construto que vem ganhando destaque na Psicologia Educacional, nos dias de hoje, uma vez que engloba vários aspectos imprescindíveis à aprendizagem no contexto educativo. Assim, tendo como referencial teórico os principais modelos de aprendizagem autorregulada, os objetivos deste artigo são: 1- descrever e analisar os fundamentos da aprendizagem autorregulada e seus conceitos-chave; 2- mostrar a relevância desse constructo para a formação de professores. Tem-se em vista contribuir não só para uma formação de professores com essas qualidades, mas também para a construção de uma cultura educacional que fomente a promoção da autorregulação da aprendizagem como meta fundamental dos projetos psicopedagógicos das escolas.

3. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem.

Este trabalho objetivou levantar os conhecimentos que os futuros professores tinham a respeito de suas estratégias de aprendizagem. Participaram 62 estudantes, de cursos de Pedagogia e Matemática, de uma universidade pública e outra particular de dois estados brasileiros. Os dados foram coletados por meio do Protocolo de Ativação da Metacognição e

da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor e examinados pela análise de conteúdo. Os resultados mostram não só que os estudantes que aspiram ser professores refletem sobre sua aprendizagem e se preocupam em processar a informação de maneira mais profunda, mas também que o autoconhecimento se constitui em instrumento importante para ajudar alunos a aprender a aprender. Do total de participantes, 70% declararam utilizar estratégias cognitivas, enquanto somente 30% mencionaram as metacognitivas. Aventa-se que haja falta de instrução adequada quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no contexto educacional de formação do professor.

4. Autorregulação da Aprendizagem em Estudantes de Pedagogia

A autorregulação da aprendizagem é o processo pelo qual os estudantes planejam, monitoram e regulam o próprio aprendizado. Este estudo teve por objetivo pesquisar relações entre a motivação para aprender, as teorias implícitas de inteligência e as estratégias autoprejudiciais em estudantes de Pedagogia e examinar a associação dessas variáveis no emprego das estratégias de aprendizagem. Participaram 107 estudantes de duas instituições de ensino superior privadas de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de quatro escalas do tipo Likert. A análise de regressão linear multivariada revelou que os participantes com maiores escores na Escala de Estratégias de Aprendizagem tiveram maior pontuação na motivação intrínseca e relataram menor uso de estratégias autoprejudiciais. Maior escore nas estratégias de aprendizagem metacognitivas associou-se significativamente às variáveis motivação intrínseca, extrínseca e para aprender, e com menor uso de estratégias autoprejudiciais. Os resultados são discutidos em termos das contribuições da Psicologia à formação de professores.

5. Estudos Psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem Para Estudantes Universitários (EEA-U)

O presente trabalho tem como objetivo examinar as propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos universitários. A escala contém 49 itens fechados, em forma de escala Likert, relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas. Foi aplicada a uma amostra de 1490 estudantes do Ensino Superior. A análise fatorial da escala revelou que 35 itens apresentaram cargas fatoriais aceitáveis e uma estrutura de três fatores: Fator 1 – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, Fator 2 - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Fator 3 - Autorregulação Social. Os índices de consistência interna, aferidos pelo alpha de Cronbach, foram, respectivamente, 0,87 para a escala total, 0,86 para o Fator 1, 0,71 para o 2 e 0,65 para o 3. A variância total explicada foi de 26,6%. Recomenda-se a continuidade de estudos de validade e precisão, com base na análise fatorial confirmatória para o seu melhor aproveitamento em avaliação psicoeducacional.

6. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas

Este estudo avaliou a percepção de 126 universitários sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo. Os estudantes eram da área de exatas de uma faculdade isolada particular mineira, com idade entre 17 e 48 anos, e 81% deles eram do sexo masculino. Utilizou-se a Escala de Competência em Estudo (ECE-C&T) para avaliar a percepção dos estudantes acerca de comportamentos estratégicos de planejamento, de monitoramento e de autoavaliação. Os alunos indicaram que a autorregulação de sua aprendizagem e as estratégias de planejamento de estudo são as mais utilizadas. As mulheres utilizaram mais estratégias de planejamento que os homens e não houve diferença estatisticamente significativa entre os cursos de exatas nem entre diferentes grupos de idade. Assim se conclui que, embora os alunos apresentem estratégias autorregulatórias, essas estão voltadas mais frequentemente para o planejamento do estudo, o que revela a necessidade de maior utilização de estratégias de monitoramento e autoavaliação para um estudo competente.

7. Aprendizagem autorregulado, metas acadêmicas e rendimento em avaliações de estudos universitários

Explorar a relação entre aprendizagem autorregulado, metas acadêmicas e rendimentos numa avaliação acadêmica de 8 estudantes universitários. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, uma observação direta de uma sessão de estudo e protocolos verbais durante e depois da sessão. Em relação com as metas acadêmicas, foi achado que três estudantes tiveram uma única orientação a metas de domínio por aproximação, enquanto cinco estudantes estiveram orientados a múltiplas metas acadêmicas. Sobre a aprendizagem autorregulada, se achou estudantes com baixos e altos níveis. Em relação a aprendizagem autorregulada, metas acadêmicas e rendimento na avaliação, foi possível identificar três grupos de estudantes: (a) altos níveis de autorregulação e orientação única a metas de domínio por aproximação, (b) baixos níveis de autorregulação e múltipla orientação a metas de domínio e execução em tendências de aproximação e evitação, e (c) variações no nível de autorregulação com múltipla orientação a metas acadêmicas. Todos os estudantes obtiveram calcificações aprobatórias na avaliação, independentemente de seu nível de autorregulação e da orientação a metas acadêmicas. A abordagem procedimental da aprendizagem autorregulada, em função das metas acadêmicas, permitiu obter informação relevante para a compreensão deste processo, pelo que se recomenda seguir fazendo este tipo de estudos para dar conta dos diferentes funcionamentos dos estudantes universitários em tempo real, de suas variações e relação com outros aspetos motivacionais envolvidos em seus processos de aprendizagem.

8. Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos

Este estudo apresenta uma análise para compreender e explicar as evidências de possíveis condutas cognitivas e autorreguladoras, durante a realização de uma tarefa de escritura acadêmica, a partir da técnica da análise de protocolos verbais, como metodologia para identificar e descrever estas condutas. Tiveram-se a participação de quatro sujeitos – estudantes universitários– dos quais se analisaram três casos. Se analisaram as frequências da aparição de processos cognitivos e autorreguladores, com o propósito de explicar a articulação dos fatores, tanto cognitivos quanto motivacionais e comportamentais durante a composição de textos. A partir do estudo logrou-se estabelecer que os sujeitos observados utilizam mais estratégias de revisão a nível local (revisão de ortografia, gramática e pontuação), que de planificação. Além disso, se enxergou que na fase de planificação, geralmente, se enfocam nos níveis básicos de processamento, isto é, a pesquisa de sequência de segmentos relacionados para formar frases. Em menor proporção encontram-se evidências de planificação de níveis superiores, que tenham em conta elementos retóricos. Comparam-se estes resultados com estudos anteriores.

9. Autoavaliação x autonotação – aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados

O desenvolvimento de habilidades específicas do docente acontece mediante ações com a intenção de proporcionar maior responsabilidade e autonomia com relação à aprendizagem, almejando independência e sucesso profissional. Uma dessas ações é a promoção de atividades autoavaliativas, permitindo consciência da situação da aprendizagem e planejamento de intervenções. Este estudo concentrou-se em determinar o potencial de autorregulação nas práticas de autoavaliação realizadas em um curso de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, contou com a participação de 56 discentes, que integram o último ano do curso de uma universidade pública paranaense. As informações dos questionários e entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo temática, permitindo constatar que a maioria dos participantes tem

consciência das finalidades da autoavaliação, mas vivenciam a proposição de atividades de autoavaliação, ou seja, de atribuição de nota para compor média. Assim, as práticas realizadas não proporcionam o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias.

10. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários

Todo estudante é capaz de autorregular sua aprendizagem, ou seja, monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento tendo em vista seus objetivos. Contudo, alguns procrastinam tarefas acadêmicas, podendo prejudicar a aprendizagem e o desempenho. A procrastinação se caracteriza pelo adiamento não estratégico de ações, decorrente da disfuncionalidade no processo de autorregulação. O presente estudo objetivou descrever e analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica de universitários. Participaram 663 estudantes, entre 18 e 56 anos, que consentiram responder ao Inventário de Autorregulação da Aprendizagem e à Escala de Procrastinação Acadêmica. O conjunto de resultados indicou que os universitários da amostra autorregulam a aprendizagem entre algumas e muitas vezes, bem como, apresentam índices de procrastinação entre poucas a algumas vezes. Além disso, houve correlação negativa e significativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem.

11. Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade

A motivação é um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar. A autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA) é identificada como um aspeto fundamental das competências de autorregulação da aprendizagem. O processo de AMA inclui o metaconhecimento sobre a motivação e as estratégias de regulação da motivação. Neste estudo, a Escala de Autorregulação da Motivação na Aprendizagem (EAMA) foi aplicada a 316 estudantes entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade. Os resultados obtidos indicam que as expectativas de autoeficácia, o valor da tarefa e as metas de realização são bons preditores do uso de estratégias de AMA. Foram encontradas diferenças entre os géneros e o ano escolar na utilização de estratégias e nas crenças motivacionais.

12. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários

Explora o tema estratégias de aprendizagem e revisa algumas pesquisas sobre a aprendizagem de estudantes universitários de diversos cursos de graduação. Especificamente, focaliza-se o estudo individual deliberado, a lei da potência de aprendizagem, estratégias individuais de estudo, a dimensão superficialidade-profundidade e as influências da avaliação no estudo individual. O estudo conclui que estudantes de graduação utilizam estratégias superficiais, qualitativa e quantitativamente ineficientes, que tendem a ser influenciadas pelo tipo de aula que vivenciam e pela dinâmica curricular que orienta a ação pedagógica nos cursos de graduação. Para superar isso é necessário que se estabeleça uma nova cultura de ensino e aprendizagem que leve em conta o modo como experts aprendem.

13. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física.

No atual século, se vive o aparecimento de exigências educacionais que criam a necessidade do professor ensinar aos estudantes estratégias que lhe permitam aprender de forma eficaz os conteúdos escolares. Essas exigências, ao nível de conhecimentos e aprendizagens, estabelecem um desafio ao processo educativo, tanto para quem ensina como para quem aprende. No entanto, para que os professores possam dar oportunidade aos seus alunos aprenderem diferentes estratégias, é preciso que estes saibam utilizar durante as suas aprendizagens. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa, de cunho exploratório, foi de

investigar se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece. Foi aplicado a 33 estudantes o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação e após a análise dos dados, verificou-se que 17 estudantes responderam que utilizam um pouco mais da metade das estratégias presentes no questionário. Infere-se que há necessidade de mais investimentos na formação dos futuros professores, buscando novas estratégias que possibilitem a esses aprenderem a autorregular os seus processos de aprendizagem, uma vez que, dessa forma, poderão utilizar diferentes métodos de ensino para qualificar a aprendizagem dos conteúdos pelos escolares.

14. Emotional and Cognitive Self-Regulation Following Academic Shame

Diante da vergonha, os alunos podem precisar transformar o foco global de seus fracassos em comportamentos mais discretos que possam controlar. Os instrutores podem facilitar esse processo informando os alunos sobre comportamentos específicos que podem ser adotados para apoiar o êxito, incluindo estratégias de estudo e volições. O uso de múltiplas estratégias de estudo e volição pelos estudantes pode facilitar sua autorregulação de emoções estressantes e percepções de falha. Essas estratégias fornecem aos alunos opções para controlar seu aprendizado. As estratégias de estudo fornecem aos alunos múltiplas alternativas para se conectarem com o material do curso, enquanto as estratégias de volição proporcionam aos alunos múltiplas alternativas para aumentar sua motivação para participar de atividades de aprendizagem. Muitos estudantes universitários iniciantes não têm conhecimento de múltiplas estratégias de aprendizado, particularmente estratégias necessárias para um processamento mais profundo, nem chegam à faculdade com um repertório de estratégias volitivas. As faculdades e universidades podem identificar classes comuns do primeiro ano, bem como grandes cursos de nível básico, nos quais os instrutores podem incorporar discussões de classe sobre o uso de várias estratégias para apoiar o aprendizado e a vontade dos alunos. Os alunos devem receber mensagens sobre a necessidade de escolher de forma flexível as estratégias para facilitar as metas de curto e longo prazo. Eles também devem ser ensinados a confrontar o fracasso, alterando estratégias de estudo e ou iniciando estratégias de volição. Os instrutores podem mostrar aos alunos como usar estratégias de estudo e estratégias de volição para ajudar a se envolver mais com o material do curso para afetar positivamente seu desempenho acadêmico. Além disso, as faculdades e universidades fariam bem em ajudar os instrutores a alinhar suas metas, objetivos e avaliações, eliminando assim o trabalho de adivinhação envolvido nas decisões relacionadas aos estudos dos alunos.

15. Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success During College: A Predictive Validity Study

O conhecimento sobre os processos de autorregulação e motivação permite que os alunos maximizem seus caminhos de carreira universitária e permite que as universidades implementem melhores programas de intervenção para incentivar os alunos com dificuldades a persistirem e concluírem seus estudos. Os administradores e instrutores das faculdades devem se concentrar no desenvolvimento de intervenções para instigar um senso saudável de autoeficácia nos alunos e ensiná-los a administrar seu tempo de forma eficaz. Intervenções na forma de aprender a aprender cursos e ou oficinas devem ser planejadas especificamente para alunos do 1º ano para fornecer estratégias de ajuste úteis, como estabelecer metas estratégicas, planejar efetivamente durante o primeiro ano de estudo de graduação e buscar ajuda quando necessário. Além disso, os instrutores de classes de nível introdutório devem fornecer aos alunos do 1º ano modelos exemplares bem-sucedidos para melhorar suas crenças de autoeficácia no preenchimento dos requisitos do curso. Por exemplo, eles podem disponibilizar amostras de projetos anteriores para seus alunos atuais, o que pode permitir que eles observem colegas de sucesso e os encorajem a acreditar que podem ter sucesso. Equipar

os alunos com estratégias de autorregulação e crenças motivacionais positivas no início dos seus estudos irá preparar e manter a sua motivação para cursos de nível superior mais exigentes à medida que progredem ao longo da sua carreira académica.

16. Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL)

A autorregulação é a influência, orientação e controle de um indivíduo sobre seus próprios comportamentos. O objetivo principal deste estudo consistiu em desenvolver e validar uma escala de autorrelato sobre a auto-regulação que engloba tanto a cognitiva como fatores motivacionais. Os estudos de validade e confiabilidade da escala foram examinados nas respostas de 872 estudantes universitários. Análises fatoriais exploratórias e confirmatórias confirmaram o modelo hipotético de habilidades autorreguladas na aprendizagem. A escala tem 67 itens e as cargas fatoriais variam de 0,47 a 0,91. O Alfa de Cronbach foi calculado 0,91 para toda a escala. Discussões e sugestões paralelas aos resultados são dadas no final.

17. Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies

Embora as evidências em apoio à variabilidade das estratégias de aprendizagem dos alunos tenham se expandido nos últimos anos, menos se sabe sobre a base explicativa dessas diferenças individuais em termos de influências conjuntas de características pessoais e contextuais. Estudos anteriores frequentemente investigaram como o aprendizado do aluno está associado a fatores pessoais ou contextuais. Este estudo leva em conta uma perspectiva de pesquisa integrativa e examina os efeitos conjuntos de personalidade, motivação acadêmica e estratégias de ensino nas estratégias de aprendizagem dos alunos em um mesmo contexto educacional no ensino superior do primeiro ano. Neste estudo, 1.126 alunos de graduação e 90 professores de oito programas de bacharelado profissional em uma faculdade universitária participaram. Medidas de auto relato foram usadas para medir a personalidade, a motivação acadêmica e as estratégias de aprendizagem dos alunos. As estratégias de processamento e regulação dos alunos são mapeadas usando o Inventory of Learning Styles. As principais características de mais estratégias de ensino focadas no conteúdo versus focadas no aprendizado foram medidas. A análise multivariada em vários níveis foi usada para considerar a estrutura de dados aninhada e a inter-relação das estratégias de aprendizagem. Diferentes traços de personalidade (abertura, conscientização e neuroticismo) e motivação acadêmica (motivação, motivação autônoma e controlada) foram encontrados independentemente associados com estratégias de aprendizagem do aluno. Além dessas características do estudante, também foram encontradas estratégias de ensino diretamente associadas às estratégias de aprendizagem. O estudo deixa claro que o impacto das estratégias de ensino nas estratégias de aprendizagem no ensino superior do 1º ano não pode ser negligenciado nem superinterpretado, devido à importância da personalidade e motivação acadêmica dos alunos, o que também explica parcialmente por que os alunos aprendem como eles aprendem.

18. Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año/ First-year university students' disposition and approaches to learning

A pesquisa sobre aprendizagem autorregulada nos permitiu distinguir processos cognitivos que o aluno seleciona e executa para atingir seus objetivos. Ao realizar uma tarefa, o aluno analisa suas características, o contexto e suas próprias capacidades, empregando estratégias de planejamento e gestão de seus recursos, adotando uma abordagem superficial ou profundo de aprendizagem. Descrever a relação entre as estratégias variáveis de disposição das abordagens de aprendizagem e aprendizagem, aplicou-se o Questionário de formulários de estudo para 344 alunos do primeiro ano de 8 carreiras uma universidade chilena. Os resultados mostram relações significativas (r maior que 0,30, $p < 0,001$) entre as estratégias de disposição de

aprendizagem e uso de abordagem de aprendizagem profunda, e entre essas variáveis e o número de horas de estudo semanais.

19. Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school

Este artigo relata um estudo que examinou fatores sociais e acadêmicos que predizem o desempenho acadêmico entre 180 estudantes do ensino médio matriculados em uma escola alternativa disciplinar. Se espera que fatores sociais e autorregulatórios expliquem o desempenho acadêmico dos alunos em um ambiente educacional alternativo. Resultados indicam que horas de estudo, autorregulação, motivação intrínseca, crenças de autoeficácia, atraso acadêmico de gratificação, e grau estavam significativamente relacionados ao desempenho acadêmico. Esses achados sugerem que existem diferenças nas maneiras pelas quais os alunos respondem a essas configurações acadêmicas alternativas.

20. Auto-Regulação: Diferenças em Função do Ano e Área em Alunos Universitários

Neste estudo procura-se analisar a existência de diferenças nas estratégias autorregulatórias de alunos universitários em áreas de formação distintas. Participaram 518 alunos de três níveis (inicial, intermédio e final) das áreas de ciências e humanidades. Aplicou-se a escala Comportamentos e hábitos de estudo e aprendizagem (CHE), que avalia cinco dimensões: estratégias cognitivas de transformação e manipulação da informação, organização e planeamento de rotinas, gestão e monitorização, aquisição e seleção da informação, e reforço motivacional. Verificou uma maior utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitorização apesar dos resultados não indicarem diferenças substantivas entre os alunos diferenciados por nível e área. Os resultados podem indicar estabilidade nos comportamentos ou limitações no tipo de instrumento e amostra utilizada. O estudo de mudanças nestas estratégias deverá ser conduzido com recurso a delineamentos longitudinais. O impacto da estabilidade deverá ser ponderado na elaboração de projetos de intervenção.

21. "Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*"

O conceito de autorregulação da aprendizagem assumiu uma importância crescente na literatura, uma vez que a pesquisa sugeriu que participar ativamente em seu processo de aprendizagem, monitorando e regulando seu processo de estudo, a fim de alcançar certos objetivos. As informações coletadas em periódicos indexados na base de dados Scielo, em autorregulação, ainda não foi devidamente sistematizado. Por esta razão, uma revisão sistemática da literatura foi realizada, baseada em nos dados SciELO.org, no período entre 2001 e o ano 2011, para analisar as evidências reunidas em diferentes investigações sobre: a) a natureza da aprendizagem autorregulada, b) a sua avaliação, c) a promoção de competências de autorregulação e a sua utilidade em contexto educacional e d) a possibilidade de envolvimento de professores em a promoção dessa aprendizagem.

22. Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada

A entrevista com tarefa tem-se revelado um instrumento útil para os profissionais da educação pois, através das interações dos intervenientes, podemos avaliar os processos e as estratégias aplicados pelos aprendizes numa determinada tarefa. O modelo que seguimos é atribuído a Zimmerman (2000, 2013), com uma perspectiva sociocognitiva. Assim, pretendemos, não só averiguar se a entrevista com tarefa pode auxiliar os profissionais a identificar processos autorregulatórios na aprendizagem, como potenciá-los nos aprendizes. Efetuamos 6 entrevistas semiestruturadas a 2 alunos, ao realizarem um resumo. Os resultados permitem inferir sobre o planeamento estratégico que eles fazem, quais as suas crenças de autoeficácia,

a capacidade de automonitorar a tarefa e aplicar estratégias de compreensão. Verificamos também a evolução nos perfis de aprendizagem já que os alunos passaram a adequar os objetivos das estratégias, interiorizar normas de ação e fazer revisão. Dada a sua pertinência, pretendemos alargar a investigação para lhe conferir maior aplicabilidade e estender o seu potencial.

APÊNDICE 1 – Artigo 02

(para uso do pesquisador)

ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA – (EAA)

Versão elaborada por: Emmanuelle Pantoja Silva e Maély Ferreira Holanda Ramos

Idade: _____**Sexo:** F () M ()**Estado civil:** () SOLTEIRO (A) () CASADO (A) () UNIÃO ESTÁVEL
() SEPARADO (A) () DIVORCIADO (A)**Nível de Escolaridade:** () Graduação () Pós-graduação: _____**Período do curso:** _____**Apenas estuda** () **Trabalha e estuda** ()**Se trabalha e estuda, qual profissão?** _____**Qual a carga horária semanal de trabalho?** _____**Horas de estudo diário, com exceção da academia:**
_____**Quanto à graduação:**

() Primeira graduação em andamento

() Concluiu a primeira graduação e está realizando a segunda

() Já possui graduação, pós-graduação e está realizando a segunda graduação

() OUTROS: _____

Seu curso anterior (Ensino Médio ou Graduação) foi realizado em:

() Instituição Particular () Instituição Pública

Esta escala foi desenvolvida a partir da necessidade de compreender e aperfeiçoar os processos autorregulatórios, identificando-os na rotina acadêmica.

Instruções: Caro aluno, responda as questões da escala de acordo com sua rotina acadêmica, levando em consideração a totalidade das disciplinas e tarefas acadêmicas no período letivo que está sendo cursado.

Caso haja erro, rasuras ou queira marcar outra questão, identifique através de uma seta a questão que deseja assinalar.

A escala de respostas varia de “nunca” (1) à “sempre” (10). Você possui dez opções de respostas que representam os níveis de ocorrência dos aspectos apresentados nos itens.

APÊNDICE 2 – Artigo 02

		Nunca		Quase Nunca		Às vezes		Com Frequência		Sempre	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Estabeleço horas de estudo diárias?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Gerencio adequadamente o tempo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Administro estratégias para a execução das tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Tenho iniciativas para (re)organizar minha rotina para a execução das tarefas relacionadas a formação acadêmica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Avalio a qualidade ou o progresso do meu desempenho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos acadêmicos e aspectos que preciso melhorar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Fico satisfeito com meu desempenho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE 3 – Artigo 02



TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Autorregulação da Aprendizagem no curso de Pedagogia - UFPA

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Autorregulação da Aprendizagem no curso de Pedagogia - UFPA**”, realizada Grupo de Pesquisa sobre Crenças de Eficácia docente – GECED (UFPA e IFPA). A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a identificar, avaliar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem em alunos do curso de pedagogia da UFPA..

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como graduando, e perguntas a respeito dos seus dados sócio-demográficos, com duração, em média de 30 minutos.

Não haverá **benefícios** diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos das dificuldades e demandas da rotina de estudos de alunos do curso de pedagogia e de aspectos psicológicos envolvidos para fundamentar os programas de intervenção e apoio ao discente.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelos telefones (Professora Doutora Maély Ramos – 992848764).

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Coordenadora da Pesquisa: Professora Doutora Maély Ferreira Holanda Ramos

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

