



Thiago Januario Lisboa

Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica: estudo com universitários ingressantes

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª. Silvia Brilhante Guimarães

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2023



Thiago Januario Lisbôa

Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica: estudo com universitários ingressantes

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Sílvia Brilhante Guimarães

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Adriana Benevides Soares

Departamento de Cognição e Desenvolvimento - UERJ

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Thiago Januario Lisbôa

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Licenciado em Geografia pela Universidade Estácio de Sá (2019). Foi voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UNESA). Atualmente é professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Maricá. Integra o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação - GRUDHE, na PUC-RIO, desde 2021. Atua na área da Psicologia da Aprendizagem, pesquisando sobre autorregulação da aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagem.

Ficha Catalográfica

Lisbôa, Thiago Januario

Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica : estudo com universitários ingressantes / Thiago Januario Lisbôa ; orientadora: Silvia Brilhante Guimarães. – 2023.

104 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Autorregulação da aprendizagem. 4. Crença de autoeficácia. 5. Universitários ingressantes. I. Guimarães, Silvia Brilhante. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para meus avós Péricles e Eunicea (ambos *In Memoriam*) que, apesar de não estarem mais comigo fisicamente, estarão sempre em meu coração.

Agradecimentos

A Deus, sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais Alex e Ângela, que em toda a sua vida buscaram me mostrar a importância dos estudos e forneceram todo o apoio possível durante esse percurso acadêmico.

Aos meus irmãos que, apesar de serem mais novos do que eu, são exemplos de dedicação aos estudos e inspirações para mim.

À minha avó Dodora, que sempre esteve ao meu lado.

À professora Silvia Brilhante, minha orientadora, que desde o primeiro contato durante o mestrado, permitiu que eu participasse de seu projeto de pesquisa e, pacientemente, me orientou durante toda a minha trajetória de pesquisa, contribuindo para a minha formação enquanto pesquisador.

À minha amiga Débora, presente que ganhei ao longo do Mestrado e que se tornou minha dupla durante todo esse percurso. Sem ela, o caminho teria sido mais árduo.

Ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE), que foi fundamental em todas as etapas da minha pesquisa. Em especial, à professora Zena Eisenberg, por todo carinho a mim oferecido nesse percurso.

Às professoras que compõem minha banca de defesa, por aceitar ler minha pesquisa e contribuírem com relevância para ela. Em especial, à professora Rosália Duarte, pela sua contribuição desde a elaboração do projeto de pesquisa.

Aos colegas da turma de Mestrado 2021, que apesar dos pouquíssimos encontros presenciais, buscaram sempre estar trocando conhecimento e ajudando uns aos outros.

A todos os professores que estiveram em minha vida. Em especial aos professores Ronaldo e Nelson, que foram meus professores de Geografia no ensino fundamental e minhas fontes de inspiração para que eu seguisse o caminho da educação.

Ao professor Rafael Deslandes, pelas conversas ao longo da graduação sempre buscando me mostrar os caminhos a serem trilhados.

À professora Débora Rodrigues, pela oportunidade de participar do programa de iniciação científica sob sua orientação, momento em que percebi a importância das pesquisas para nossa sociedade e me decidi por fazer o Mestrado.

A todos os universitários que aceitaram participar desta pesquisa, por colaborarem para avançarmos no entendimento da autorregulação da aprendizagem, da crença de autoeficácia e do uso de estratégias de aprendizagem no começo da graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, por possibilitar a seus estudantes a existência de um espaço de diálogo acerca de temáticas educacionais de maneira plural e com excelência.

À todos os profissionais da educação da Escola Municipalizada de Inoã, por toda ajuda e compreensão ao longo do Mestrado.

A todos os meus alunos, que são uma das principais fontes de motivação para que eu continue minha formação docente.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, que viabilizaram a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Lisbôa, Thiago Januario; Guimarães, Silvia Brilhante. **Uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia acadêmica:** estudo com universitários ingressantes. Rio de Janeiro, 2023. 104p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem como objetivos relacionar a crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes e verificar se esses estudantes apresentam diferenças em suas crenças de autoeficácia acadêmica e no seu uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas ao longo do primeiro semestre letivo. Participaram da pesquisa 70 estudantes universitários ingressantes de uma instituição de ensino superior. Eles responderam o formulário em dois momentos distintos, no início e no final do primeiro semestre da graduação. Trata-se de uma pesquisa quantitativa em que, por meio de um formulário eletrônico, foram aplicados os seguintes instrumentos: 1) ficha de caracterização; 2) Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U); 3) Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Os resultados indicam que existem correlações positivas da crença de autoeficácia acadêmica com a percepção de desempenho acadêmico dos universitários ingressantes e, também, entre o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a percepção de desempenho acadêmico. Ou seja, os estudantes que mais utilizam estratégias de aprendizagem autorreguladas são aqueles que relataram possuir uma percepção de desempenho acadêmico maior. Assim como os estudantes que relatam apresentar mais confiança em sua capacidade de realizar suas tarefas acadêmicas são aqueles que possuem uma maior percepção acerca de seu desempenho acadêmico. Nos resultados, também foram encontradas indicações de que não houve aumento na crença de autoeficácia acadêmica e no uso de estratégias de aprendizagem, exceto de estratégias relacionadas à interação com pares, ao longo do primeiro semestre da graduação. Os resultados foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva. Considerando os desafios encontrados pelos universitários ingressantes no contexto do ensino superior e a

importância da crença de autoeficácia acadêmica e do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas na superação desses desafios, são propostas ações institucionalizadas a fim de promover estes construtos. Por fim, são sugeridos novos estudos que ampliem o conhecimento destes construtos em universitários ingressantes.

Palavras-chave

Estratégias de aprendizagem; autorregulação da aprendizagem; crença de autoeficácia; universitários ingressantes.

Abstract

Lisbôa, Thiago Januario; Guimarães, Silvia Brilhante (Advisor). **Use of self-regulated learning strategies and the belief in academic self-efficacy: a study with freshman university students.** Rio de Janeiro, 2023. 104p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present work aims to relate the academic self-efficacy belief and the use of self-regulated learning strategies with the perception of academic performance of freshman university students and to verify whether these students present variation in their academic self-efficacy beliefs and in their use of self-regulated learning strategies throughout the first semester. 70 university students entering a higher education institution participated in the research. They answered the form at two different times, at the beginning and at the end of the first semester of graduation. It is a quantitative research in which, through an electronic form, the following instruments were applied: 1) characterization form; 2) Learning Strategies Scale for University Students (EEA-U); 3) Higher Education Self-Efficacy Scale (AEFS). The results indicate that there are positive correlations between the belief in academic self-efficacy and the perception of academic performance of freshman university students, and also between the use of self-regulated learning strategies and the perception of academic performance. That is, students who most used self-regulated learning strategies were those who reported having a higher perception of academic performance. Just as students who reported having more confidence in their ability to perform their academic tasks are those who have a greater perception of their academic performance. The results also found indications that there was no increase in the belief in academic self-efficacy and in the use of learning strategies, except for strategies related to interaction with peers, throughout the first semester of graduation. The results were discussed in the light of the Social Cognitive Theory. Considering the challenges encountered by university students entering higher education and the importance of believing in academic self-efficacy and the use of self-regulated learning strategies to overcome these challenges, institutionalized actions are proposed in order to promote these constructs. Finally, new

studies are suggested to expand the knowledge of these constructs in university freshmen students.

Keywords

Learning strategies; learning self-regulation; self-efficacy belief; freshman university students.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	17
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	20
2.1. Autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem autorreguladas	20
2.2. Crença de autoeficácia	35
3. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	40
4. MÉTODO	42
4.1. Participantes	42
4.2. Instrumentos	44
4.2.1. Ficha de caracterização	44
4.2.2. Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)	45
4.2.3. Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)	45
4.2.4. Percepção de desempenho acadêmico	46
4.3. Procedimentos de coleta de dados	46
4.4. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	47
4.5. Procedimentos éticos	48
5. RESULTADOS	50
5.1. Análise descritiva	50
5.2. Teste de normalidade	53

5.3. Correlação de Spearman	55
5.4. Regressões lineares	58
5.5. Comparação de médias da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários entre o início e o término do semestre letivo	60
5.6. Comparação de médias da Escala de Autoeficácia na Formação Superior entre o início e o término do semestre letivo	61
6. DISCUSSÃO	65
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
8. REFERÊNCIAS	77
9. APÊNDICES	84
9.1. Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudantes maiores de idade	84
9.2. Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis	87
9.3. Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos estudantes menores de idade	90
9.4. Apêndice D - Ficha de caracterização	93
9.5. Apêndice E - Convite distribuído aos estudantes	96
9.6. Apêndice F - Convite enviado por e-mail	97
9.7. Apêndice G - Convite enviado por aplicativo de mensagens	98

10. ANEXO	99
10.1. Anexo A - Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	99
10.2. Anexo B - Adendo ao Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	100
10.3. Anexo C - Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)	101
10.4. Anexo D - Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)	103

Lista de Figuras

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem autorregulada	23
Figura 2 - Reciprocidade triádica	35

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por curso (N=70)	43
Tabela 2 - Distribuição dos estudantes por turno (N=70)	44
Tabela 3 - Estatísticas descritivas dos escores da EEA-U, AEFS e PDA (N=70)	50
Tabela 4 - Médias aritméticas dos escores da EEA-U e da AEFS (N=70)	51
Tabela 5 - Resultado do teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> da EEA-U, da AEFS e da PDA	53
Tabela 6 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> (ρ) entre os escores do início do semestre da EEA-U e da AEFS em relação à PDA	55
Tabela 7 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> (ρ) entre os escores do final do semestre da EEA-U e da AEFS em relação à PDA	56
Tabela 8 - Modelos de regressão linear	59
Tabela 9 - Comparação do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas dos fatores Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Social entre o início e o final do primeiro semestre letivo	60
Tabela 10 - Comparação do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas do escore total da EEA-U e do fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva entre o início e o final do primeiro semestre letivo	61
Tabela 11 - Comparação da autoeficácia acadêmica do escore total da AEFS e das dimensões Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica entre o início e o final do primeiro semestre letivo	62
Tabela 12 - Comparação da autoeficácia acadêmica das dimensões da Autoeficácia na Regulação da Formação, Autoeficácia em Ações Proativas e Autoeficácia Acadêmica da AEFS entre o início e o final do primeiro semestre letivo	63

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2022), o número de estudantes ingressantes em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em 2021 foi de 3.944.897. Ao compararmos com os dados do ano de 2011 (2.346.695), percebemos um aumento de 68,1% de estudantes no ensino superior. Por outro lado, a taxa de conclusão não acompanhou o mesmo crescimento do acesso. O número de estudantes concluintes em IES no Brasil em 2021 foi de 1.327.188. Para efeito de comparação, em 2011, esse número foi de 1.016.713, representando um aumento de 30,5%. Ao compararmos a evolução do número de estudantes ingressantes com a do número de concluintes em IES, fica evidente uma grande discrepância no número de estudantes que não concluíram o ensino superior. Ainda segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), a Taxa de Desistência Acumulada (TDA)¹ para o período 2012-2021 alcançou o patamar de 59% evidenciando uma alta taxa de evasão universitária encontrada no Brasil. A evasão é um fenômeno complexo que pode ser definido como a interrupção no ciclo de estudos podendo ser provocada por uma série de fatores: pessoais, familiares, econômicos, sociais ou institucionais (BAGGI; LOPES, 2011).

Estudos alertam sobre as dificuldades de adaptação do estudante experimentadas no ensino superior (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA; SOARES, 2003; DIAS et al., 2011; SCHLEICH et al., 2006). Dentro do contexto de dificuldades experimentadas no ensino superior, a fase de transição entre o final do ensino médio e o início do ensino superior é considerada um momento crítico na vida acadêmica dos jovens. Nessa fase, os estudantes vivenciam situações acadêmicas diferentes das do ensino médio, como: gerenciar horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos para entrega de trabalhos curtos e por vezes concomitantes (ALMEIDA, 2007; SAMPAIO, 2011; JOLY et al., 2012; MAGALHÃES, 2013). Portanto, para atravessar essa fase crítica e se adaptar à nova rotina, vencendo os obstáculos encontrados nesta nova fase da vida acadêmica

¹ A Taxa de Desistência Acumulada (TDA) é o percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso j até o ano t (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t.

é necessário que os estudantes desenvolvam uma maior autonomia, tenham iniciativa e se envolvam em seu processo de aprendizagem (MENDES et al., 2018). Para tal, compreendemos que esses estudantes devem estar conscientes do seu próprio aprendizado e dos desafios impostos, principalmente, no primeiro ano da graduação.

Pelo fato da aprendizagem se dar de maneira diferente entre indivíduos, essas diferenças são motivo de preocupação entre educadores e pesquisadores que tentam compreender quais são os fatores que influenciam o aprendizado do aluno de modo a facilitar ou dificultar esse processo (BORUCHOVITCH, 2014; MCCOMBS, 2017; ZIMMERMAN, 2002). Um dos fatores que aparece nas pesquisas mais atuais, tanto internacionais quanto nacionais, é a autorregulação da aprendizagem (MOHALLEM, 2016; GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; CAZAN, 2020; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018a; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020). Esse construto é definido como “um processo multidimensional pelo qual os estudantes exercem controle da própria cognição, motivação, comportamento e do ambiente com a finalidade de otimizar a aprendizagem e atingir suas metas educacionais” (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 32). Dessa maneira, ela é uma atividade que afasta o estudante de uma possível postura passiva, sendo dotada de caráter proativo. (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Em função de ser um processo multidimensional, a autorregulação da aprendizagem está relacionada com uma gama muito grande de construtos, nos quais destacamos o uso de estratégias de aprendizagem e a crença de autoeficácia acadêmica. Esta é definida como a crença do estudante em sua capacidade de organizar e realizar as atividades acadêmicas com êxito (BANDURA, 1993). Os estudantes com uma crença maior de autoeficácia são mais persistentes em sua vida acadêmica sendo mais resilientes perante os desafios encontrados em seu percurso na graduação (MARTIN; MARSH, 2008). Por sua vez, as estratégias de aprendizagem são métodos ou técnicas utilizadas pelos estudantes na aquisição das informações (DEMBO, 1994 apud. BORUCHOVITCH, 1999). Partimos da premissa de que o processo de autorregulação da aprendizagem tem impactos no sucesso acadêmico e sendo os primeiros anos da graduação desafiadores para os estudantes, o projeto de pesquisa tem como finalidade compreender como o primeiro semestre letivo afeta o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e o nível de autoeficácia acadêmica desses estudantes.

Esta dissertação de mestrado é composta ao todo por capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução da temática desta pesquisa. No segundo, apresentaremos uma revisão bibliográfica de estudos que abarcam investigações acerca da autorregulação da aprendizagem, dando destaque para as estratégias de

aprendizagem autorreguladas e para a crença de autoeficácia e como elas contribuem com o desempenho acadêmico de universitários. O terceiro capítulo compreende a justificativa e os objetivos desta dissertação. O quarto capítulo trata do método que foi adotado na pesquisa, nele são apresentados os participantes que compuseram o estudo, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados, de análise dos dados além dos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa. O quinto capítulo é composto pelos resultados da pesquisa enquanto o quinto capítulo traz a discussão dos resultados encontrados. No sétimo capítulo estão as considerações finais com uma síntese dos resultados encontrados e analisados e, também, sugestões para pesquisas futuras baseadas nos resultados encontrados. Além disso, são expostas as limitações encontradas nesta pesquisa. O oitavo capítulo possui as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa. Por fim, no nono e no décimo capítulo estão os apêndices e os anexos utilizados nesta pesquisa, respectivamente.

2

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1.

Autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem autorreguladas

A autorregulação da aprendizagem tem sido, nas últimas décadas, um dos objetos de estudo da Psicologia Educacional tanto em pesquisas nacionais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2019; MOHALLEM, 2016; SIMÃO; FRISON, 2013) quanto internacionais (BEMBENUTTY; WHITE; VÉLEZ, 2015; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014; ZIMMERMAN, 2002; 2013; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; SIMÃO, 2004). Essas pesquisas possuem como marco teórico, a Teoria Social Cognitiva (TSC) formulada por Bandura (1986).

O construto da autorregulação da aprendizagem é baseado no construto da autorregulação formulado por Bandura (1986). De acordo com Polydoro e Azzi (2009) autorregulação é

“um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões de conduta gerais” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

A partir da autorregulação, de acordo com Panadero (2017) diversos autores (ZIMMERMAN, 2000; PINTRICH, 2000; SCHUNK, 2001; ROSÁRIO, 2004) formularam modelos autorregulatórios cuja ênfase se dá no processo de aprendizagem, dando origem à autorregulação da aprendizagem. Ganda e Boruchovitch (2018) informam que, quando autorregulado, o estudante pode ter um maior rendimento acadêmico e uma maior compreensão dos conteúdos, já que ele “tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 72). Aqueles estudantes que apresentam maiores níveis de autorregulação da aprendizagem apresentam entre outras características a capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem diversificadas e adequadas para

diferentes situações (JOLY et al., 2012; GÓES; BORUCHOVITCH, 2020), ou seja, saber estudar é considerado um fator determinante para que os estudantes aumentem as suas chances de alcançar bons resultados (BORUCHOVITCH, 2007; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

O processo de autorregulação da aprendizagem envolve diferentes aspectos da vida dos indivíduos, diferentes fontes são responsáveis pelo desenvolvimento dele. Ganda e Boruchovitch (2018b), com base em alguns estudos teóricos (BORUCHOVITCH, 2014; WOLTERS; BENZON, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011), dizem que o processo de autorregulação da aprendizagem está associado a quatro dimensões que se encontram relacionadas, são elas: social, emocional e afetiva, cognitiva e metacognitiva e, por último, motivacional. Na dimensão social do processo de autorregulação da aprendizagem, estão inseridas as relações interpessoais dos estudantes com seus pares, professores, familiares e toda a comunidade escolar em que o estudante está inserido. Além das relações interpessoais, o contexto econômico e o contexto cultural também podem influenciar no processo de aprendizagem do estudante. A dimensão emocional do processo de autorregulação da aprendizagem está relacionada com as emoções que podem se manifestar antes, durante ou depois da realização de uma determinada tarefa. Essas emoções podem impactar de maneira positiva ou negativa o processo de aprendizagem. Sendo assim, é importante que o estudante tenha a capacidade de controlar as suas emoções durante o processo de aprendizagem de modo a aumentar as chances de sucesso em suas tarefas acadêmicas.

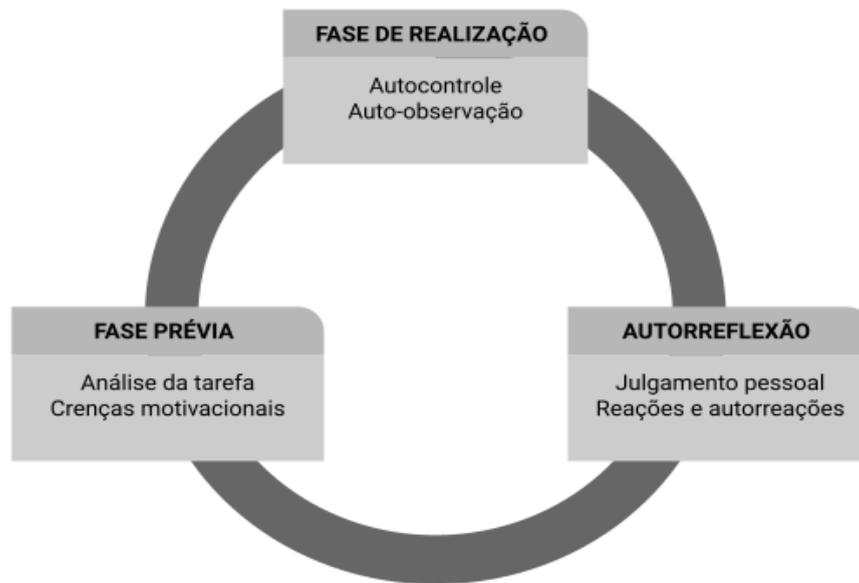
Por sua vez, a dimensão cognitiva e metacognitiva está relacionada ao uso de estratégias de aprendizagem, isto é, o uso que os estudantes fazem de estratégias para aprender ou executar tarefas. As estratégias cognitivas são as responsáveis pelo processo de compreensão e fixação dos conteúdos. Por outro lado, as metacognitivas são aquelas que os alunos devem fazer uso na hora de executar as tarefas, já que para execução eles precisam: planejar, analisar, verificar se estão compreendendo e organizar a forma e o local de estudo. A última dimensão é a da aprendizagem relacionada com os aspectos motivacionais. Esses aspectos contemplam as crenças pessoais dos estudantes, entre eles podemos destacar a crença de autoeficácia que, dentro do contexto educacional, é a percepção que um estudante possui sobre a sua capacidade em realizar uma determinada tarefa acadêmica ou aprender um determinado conteúdo, ao que eles atribuem o seu desempenho e a crença que têm sobre a sua capacidade intelectual, sendo ela o se acreditam que a inteligência é algo inato e imutável ou não (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018b). Por a crença de autoeficácia se tratar de um construto de extrema importância nesta pesquisa, sendo

fundamental para a autorregulação da aprendizagem e por estar relacionado com o desempenho acadêmico dos estudantes, dedicaremos a seção 1.2 para abordá-lo.

De acordo com Boruchovitch (2014), o modelo de Zimmerman (2000) é o mais aplicado ao contexto educacional, dessa forma, esta pesquisa irá se apoiar nele. Zimmerman (2000), declara que a autorregulação da aprendizagem é um processo no qual o estudante monitora a sua cognição, seu comportamento, sua motivação e o ambiente com o objetivo de melhorar sua aprendizagem e alcançar metas educacionais. Tendo como marco teórico a TSC, o modelo de Zimmerman (2000) parte da ideia que a autorregulação é o resultado da reciprocidade entre fatores ambientais, pessoais e comportamentais, essa reciprocidade é um conceito definido por Bandura (1986) como reciprocidade triádica.

Com base nessa reciprocidade, Zimmerman (2000) passa a considerar que a autorregulação da aprendizagem ocorre de forma cíclica (conforme observado na Figura 1) sendo composta por três fases distintas: antecipação, execução e autorreflexão. A fase de antecipação, também denominada de fase prévia, relaciona-se com o período no qual o estudante analisa e planeja a tarefa que precisa ser realizada, estabelecendo metas a serem alcançadas. Essa etapa ocorre antes do estudante empreender qualquer esforço para a realização de sua tarefa. Ainda nessa etapa, o estudante é responsável por selecionar quais estratégias de aprendizagem utilizará para alcançar êxito em seu processo de aprendizagem e também analisa as suas crenças de autoeficácia. A próxima fase, de execução, também chamada de fase de realização ou controle volicional, está relacionada com a etapa de execução da tarefa. Durante esta etapa, ocorrem dois subprocessos de maneira concomitante, o autocontrole e a auto-observação.

O autocontrole está relacionado com a utilização das estratégias de aprendizagem selecionadas na fase de antecipação e a auto-observação está relacionada com a realização de autorregistros e autoexperimentação. Por fim, a terceira e última fase, engloba o processo no qual o estudante realiza um auto julgamento sobre o resultado final da tarefa. Nessa fase, o estudante percebe se obteve sucesso ou fracasso em uma tarefa, sendo denominada fase de autorreflexão. Considerando que o modelo proposto por Zimmerman (2000) é um modelo cíclico, a fase de autorreflexão atual irá influenciar a próxima fase prévia, possibilitando um aprimoramento contínuo do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem autorregulada

Fonte: Adaptado de Zimmerman, 2000; 2002

Conforme mencionado, estão incluídas na dimensão cognitiva e metacognitiva da autorregulação da aprendizagem, as estratégias de aprendizagem. Elas podem ser definidas como “sequências de procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação” (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 17). A literatura apresenta diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020).

Nesta pesquisa, iremos distinguir as estratégias de aprendizagem em autorregulação cognitiva e autorregulação metacognitiva, estratégias para a autorregulação dos recursos internos e contextuais e em estratégias para autorregulação social. Essa distinção se dará, pelo fato das estratégias cognitivas e metacognitivas serem recorrentes na literatura, sendo uma classificação adotada por diferentes teóricos (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006), e também, pelo fato dessa divisão compor a organização da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2015) que será um dos instrumentos neste estudo.

As estratégias de autorregulação cognitivas são “sequências de ações utilizadas pelos estudantes para lidar com a informação e aprendê-la de forma mais eficiente” (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 18,) sendo subdivididas em: estratégias de ensaio, de elaboração e de organização. De acordo com a Tabela 1, as estratégias de ensaio são aquelas nas quais os estudantes repetem, oralmente ou de maneira

escrita, o conteúdo que estão buscando aprender. Por sua vez, as estratégias de elaboração envolvem a criação ou modificação do material que será aprendido. Podemos exemplificar o uso de estratégias de elaboração quando os estudantes tomam notas, fazem resumos dos conteúdos ministrados ou ensinam o conteúdo que estão buscando aprender para outra pessoa. Por fim, as estratégias de organização envolvem uma mudança na estrutura e na organização do material que está sendo aprendido. A formulação de mapas conceituais e de diagramas de causa e efeito podem ser considerados exemplos de uso de estratégias de organização (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020).

As estratégias de autorregulação metacognitivas apresentam uma maior gama de estratégias que envolvem “procedimentos utilizados pelo estudante para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento” (GÓES; BORUCHOVITCH, p. 20, 2020). Dessa forma, podem ser subdivididas em: estratégias de planejamento, de monitoramento e de regulação. As estratégias de autorregulação metacognitivas associadas ao planejamento envolvem o estabelecimento de metas de aprendizagem e a elaboração de planos de ação que serão utilizados no decorrer da realização das tarefas acadêmicas. As estratégias de monitoramento estão relacionadas com a conscientização do estudante de sua própria compreensão acerca das atividades realizadas, sua principal função é fornecer ao estudante indicadores de seu desempenho os quais serão avaliados pelo próprio estudante que, a partir daí, irá decidir se é preciso ou não alterar suas estratégias para aprender um determinado conteúdo. As estratégias de regulação são aquelas que permitem ao estudante manter ou alterar seu comportamento com base no monitoramento feito por ele (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020).

Por sua vez, as estratégias de autorregulação de recursos podem ser divididas em recursos internos e em recursos externos. As estratégias de recursos externos estão relacionadas com a capacidade do estudante em gerir o seu tempo de estudo, com a organização de seu material bem como com o planejamento das atividades que devem ser realizadas (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015). Já as estratégias de recursos internos, estão conectadas com a capacidade dos estudantes em persistir e em se manterem calmos diante de tarefas consideradas difíceis, assim como com a capacidade deles em controlar a ansiedade antes da realização de avaliações. Por fim, entre as estratégias autorregulatórias relacionadas com fatores sociais estão a capacidade de um estudante em solicitar ajuda, quando necessário, a seus colegas (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Para melhor compreensão das divisões das estratégias e das suas subcategorias, apresentamos na tabela abaixo uma síntese elaborada por Mohallem (2016) com base no estudo de Santos e Boruchovitch (2015).

Quadro 1 - Descrição das estratégias de aprendizagem segundo a organização da Escala EEA-U de Santos e Boruchovitch (2015)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
AUTORREGULAÇÃO COGNITIVA	ENSAIO	Repetição pela fala e escrita do material a ser aprendido
Estão relacionadas à execução de tarefas e referem-se a métodos gerais para processar e compreender conteúdos de uma disciplina.	ELABORAÇÃO	Realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar, como por exemplo, resumir, tomar notas que vão além da simples repetição, reescrever, fazer analogias, elaborar questionários e respondê-los.
Colaboram para que a informação seja armazenada de forma mais eficiente, estando relacionadas à percepção das partes para compreender o todo, auxiliam na codificação, organização e na retenção de informações novas.	ORGANIZAÇÃO	Imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou super ordenadas, como por exemplo, colocar o texto em tópicos, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos.
AUTORREGULAÇÃO METACOGNITIVA	PLANEJAMENTO	Estabelecimento dos objetivos para o estudo.
São mais amplas e envolvem a regulação e avaliação da utilização das estratégias de autorregulação cognitivas	MONITORAMENTO	Conscientização da própria compreensão e atenção às atividades, como por exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, fazendo autoquestionamento, estabelecendo metas e acompanhando o próprio progresso.

	REGULAÇÃO	Mudança do comportamento de estudo, modificando as estratégias utilizadas, se necessário.
AUTORREGULAÇÃO DOS RECURSOS INTERNOS		Controle da ansiedade em situações de avaliação; manter-se calmo diante de tarefas difíceis; conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.
AUTORREGULAÇÃO DOS RECURSOS CONTEXTUAIS		Administração do tempo de estudo (gestão do tempo); organização do ambiente de estudo; planejamento de atividades de estudo; separação de todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.
AUTORREGULAÇÃO SOCIAL		Solicitação de ajuda aos colegas em caso de dúvidas; estudo em grupo; discussão da matéria com os colegas para ver se entendeu; pedir para alguém tomar a matéria.

Fonte: MOHALLEM, 2016

Consideramos relevante apresentar essa síntese pois os exemplos elencados ajudam na compreensão da importância das estratégias de aprendizagem para o êxito acadêmico. Porque ao usar essas estratégias, o estudante tem um processo de aprendizagem mais eficiente, uma vez que, quando elas são utilizadas com grande repertório e de maneira adequada aos objetivos da tarefa, o desempenho e o aproveitamento são melhores. Todavia, não basta o estudante apresentar um vasto repertório de estratégias de aprendizagem, é necessário que ele saiba quais estratégias são mais indicadas em cada uma das tarefas exigidas ao longo da graduação. Sendo assim, a autorregulação é o que permite que o aluno consiga ter diversidade de estratégias que, de fato, são eficientes, sendo usadas de maneiras adequadas.

Pesquisas internacionais (GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; CAZAN, 2020; JERÓNIMO-ARANGO; YANIS-ÁLVAREZ-DE-EULATE; CARCAMO-VERGARA, 2020) e nacionais (MOHALLEM, 2016; DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020) buscam investigar a relação do uso das estratégias de aprendizagem com o desempenho acadêmico dos universitários ou analisar a evolução do uso de estratégias de aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes no ensino superior por meio da realização de programas de intervenção.

Gargallo, Campos e Almerich (2016) realizaram uma pesquisa com 47 universitários da Universidade de Valência cujo objetivo foi analisar os efeitos de um programa de intervenção para promoção do uso de estratégias de aprendizagem em universitários ingressantes. Dentre os estudantes, 41 eram do primeiro ano da graduação, três do segundo, dois do terceiro e um do quarto ano da graduação. Os participantes foram divididos em: grupo experimental composto por 23 estudantes, que participou de uma intervenção visando estimular o uso de estratégias de aprendizagem e grupo controle com 24 estudantes. Para a intervenção, os autores elaboraram uma disciplina intitulada “Estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo para estudantes universitários”. O programa de intervenção contou com 14 sessões com duração em torno de duas horas cada uma, cada sessão era dividida em uma hora teórica e uma hora prática. Além das sessões, a disciplina contou com 12 horas de atividades em que os estudantes trabalharam de forma autônoma. Os conteúdos trabalhados na intervenção foram divididos em 9 unidades. Em cada uma das sessões, o tema era apresentado seguido por um mapa conceitual e, em seguida, as questões levantadas eram discutidas de maneira mais detalhada com os estudantes.

Foi realizado um pré-teste e um pós-teste nos quais todos os participantes responderam ao *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* – CEVEAPEU (GARGALLO; JESÚS; PÉREZ-PÉREZ, 2009). A análise dos dados coletados apontou que os estudantes que participaram da intervenção (grupo experimental), tiveram um aumento no uso de estratégias de aprendizagem em relação ao grupo controle no resultado do pós-teste. Além disso, também foi constatado que o aumento no uso das estratégias resultou em um melhor desempenho acadêmico desses estudantes.

Por sua vez, Cazan (2020) realizou por meio de um programa de intervenção com estudantes do primeiro ano dos cursos de Psicologia e de Ciências Educacionais de uma universidade da Romênia uma pesquisa com o objetivo de examinar o impacto do programa no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorreguladas em estudantes ingressantes. O programa teve duração de um ano e a pesquisa contou com 162 participantes que foram divididos em dois grupos: o grupo controle contou com 80 participantes enquanto o grupo experimental teve um total de 82 participantes. Os dois grupos, antes da intervenção, apresentaram similaridade quanto ao gênero, idade, nível de educação e desempenho acadêmico. Tanto o grupo controle quanto o grupo experimental foram submetidos a um pré-teste e a um pós teste (ao final do semestre), no final do segundo semestre, os participantes foram submetidos a um segundo pós-teste. Além disso, durante o programa de intervenção, os participantes

escreveram diários sobre o seu processo de aprendizagem, os quais foram analisados de forma qualitativa.

Para a coleta dos dados, a autora utilizou uma versão adaptada para o romeno do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (PINTRICH et al., 1993) que foi desenvolvida por ela mesma em 2017. Após a análise de dados, Cazan (2020) concluiu que o programa de intervenção alcançou um efeito positivo na autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Os resultados apontam que os estudantes pertencentes ao grupo experimental alcançaram maiores médias em relação aos do grupo controle tanto para as estratégias cognitivas quanto para as metacognitivas. Também foram encontradas evidências acerca da capacidade dos estudantes em transferir o uso de estratégias de aprendizagem que foram assimiladas em um determinado contexto para outros.

Em um desdobramento do objetivo principal da pesquisa, o estudo buscou investigar se a extensão do programa de intervenção ao longo do segundo semestre da graduação seria capaz de aumentar as habilidades metacognitivas trabalhadas ao longo do primeiro semestre. A análise quantitativa dos dados não encontrou diferença significativa no resultado do segundo pós teste em relação ao primeiro pós teste. Por outro lado, a análise qualitativa dos diários de aprendizagem indicou que houve um aumento no uso de estratégias de aprendizagem ao final do primeiro ano da graduação.

No Brasil, também foram realizados estudos que envolveram a realização de programas de intervenção. Silva e Alliprandini (2020) realizaram em sua pesquisa um programa de intervenção por integração curricular, visando a promoção da autorregulação da aprendizagem no curso de Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior do Paraná. O estudo foi dividido em três etapas: pré-teste; intervenção e pós-teste. Na primeira etapa, participaram estudantes do 1º ao 4º ano do curso, na segunda, estudantes do 2º ano do curso e na última etapa, estudantes do 2º ao 4º ano do curso, perfazendo um total de 84, 22 e 60 estudantes respectivamente em cada uma das três etapas. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste os participantes responderam de maneira remota, por meio de um formulário *online*, a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

O programa de intervenção pedagógica consistiu na incorporação intencional de instruções do uso de estratégias de aprendizagem pela professora na disciplina de Metodologia do Projeto. As estratégias de aprendizagem contempladas no programa de intervenção foram aquelas apresentadas como de uso menos frequentes pelos estudantes respondentes do pré-teste que estavam participando da intervenção.

Essas estratégias de aprendizagem englobam o uso de estratégias autorregulatórias de gerenciamento de tempo, planejamento, contextuais, sociais, emocionais e motivacionais.

Na análise dos dados, as comparações tanto do pré-teste quanto do pós-teste da amostra quanto ao uso das estratégias de aprendizagem mostraram que em três dimensões houve efeito da intervenção. O fator com a maior média tanto no pré-teste quanto no pós-teste foi o de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva. A Autorregulação Social apresentou a menor média dentre os três fatores no pré-teste, enquanto a Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais teve como resultado a pior média no pós-teste. Todos os fatores apresentaram aumento de média entre o pré-teste e o pós-teste. As autoras descobriram que os estudantes que participaram do programa de intervenção, os quais apresentaram aumento na média em todos os três fatores, alcançaram aumento no nível de autorregulação em relação aos estudantes dos demais anos da graduação, os quais apresentaram uma diminuição na frequência em relação ao uso de estratégias de aprendizagem.

Outro estudo brasileiro em que foi realizado um programa de intervenção foi o de Mohallem (2016). A pesquisa teve como objetivo buscar novas evidências de validade para a EEA-U tendo sido composta por dois estudos distintos. O estudo I buscou investigar a relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em universitários ingressantes. Os participantes dele ao primeiro período de uma universidade particular do estado de Minas Gerais. Ao todo, participaram 109 estudantes, sendo 58 do sexo masculino e 51 do sexo feminino. A autora aplicou dois instrumentos em forma de questionário: Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015) e Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e por fim, realizou entrevistas estruturadas por meio do Núcleo de Apoio ao Estudante da IES.

Dentre os três fatores da EEA-U, aquele que apresentou uma pontuação média maior foi a estratégia de aprendizagem de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva com média. Por sua vez, o tipo de estratégia de aprendizagem menos utilizada pelos estudantes foi a de Autorregulação Social. Dentre as cinco dimensões que compõem a AEFS, a Autoeficácia na Gestão Acadêmica foi a dimensão que os respondentes obtiveram uma maior média, enquanto a dimensão com menor pontuação foi a da Autoeficácia em Ações Proativas.

Além disso, a pesquisa mostrou que há uma correlação positiva e moderada entre a pontuação total da EEA-U e da AEFS. Dessa forma, ela constatou que os estudantes com maiores pontuações no que diz respeito ao uso de estratégias de

aprendizagem são aqueles que também obtiveram as maiores pontuações em suas crenças de autoeficácia relacionadas ao ensino superior.

Por sua vez, no estudo II, a autora buscou mensurar os impactos do programa de intervenção. Para isso, realizou análises quantitativas e qualitativas. Quantitativamente, a autora não encontrou diferença nos escores da EEA-U entre o pré e o pós-teste. Entretanto, a análise qualitativa dos dados coletados por meio das entrevistas estruturadas indicou que, os estudantes, após a realização do programa de intervenção, declararam apresentar uma melhora em seus hábitos de estudos através da intensificação da utilização de estratégias de aprendizagem e, também, do uso de estratégias que não eram conhecidas previamente. A este aumento, os estudantes atribuíram uma melhora em seu desempenho acadêmico.

Um outro estudo que buscou aferir as correlações e o nível preditivo entre a autorregulação da aprendizagem e a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes foi realizado por Dalbosco, Ferraz e Santos (2018). Os autores, a fim de alcançar o objetivo proposto, aplicaram um questionário sociodemográfico, o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (ROSÁRIO, 2009a) e a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-U) (ZENORINI; SANTOS, 2010) para 404 estudantes universitários ingressantes de uma IES localizada no Rio Grande do Sul.

Na análise dos dados, os estudantes foram divididos em grupos de acordo com a autopercepção de desempenho acadêmico. Foram criados três grupos, a saber: baixa, média e alta autopercepção de desempenho acadêmico. Os resultados das análises apontaram que os estudantes com autopercepção de desempenho acadêmico média e alta relataram apresentar uma maior autorregulação de sua aprendizagem em relação aos estudantes que declararam uma baixa percepção de desempenho acadêmico. Isso indica, segundo as autoras, que os estudantes possuem uma percepção mais positiva acerca de sua competência para aprender e, também, para atingir êxito acadêmico. Além disso, apresentam uma maior aptidão para analisar de forma crítica os objetivos estabelecidos durante a graduação tendo a capacidade de identificar pontos que podem ser melhorados.

Pelissoni (2016) buscou, em sua tese de doutorado, analisar a eficácia de um programa de intervenção sobre a autorregulação da aprendizagem desenvolvido com estudantes universitários. Para a intervenção, foi utilizado o programa intitulado “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Durante a pesquisa, os participantes da disciplina criada responderam a uma série de instrumentos quantitativos e qualitativos.

Os resultados encontrados indicam que, após o programa de intervenção, os estudantes que participaram da disciplina passaram a ter um maior conhecimento

acerca das estratégias de aprendizagem. Os resultados também indicaram que houve aumento no rendimento acadêmico dos participantes da disciplina realizada. Além disso, a crença de autoeficácia acadêmica dos estudantes aumentou de maneira estatisticamente significativa entre o momento antes do programa de intervenção e o momento após a sua realização. Além disso, ao final do programa, a autora percebeu mudanças na percepção da vida acadêmica dos estudantes, principalmente, na motivação dos estudantes, no comportamento, no ambiente físico e social e nos estados emocionais.

Salgado, Polydoro e Rosário (2018) assim como Pelissoni (2016) buscaram avaliar a eficácia de um programa de intervenção baseado nas “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Ao todo, 26 estudantes de diversos cursos participaram de seis encontros de 90 minutos. Os estudantes participantes responderam aos instrumentos utilizados pela pesquisa em dois momentos, antes e depois do programa de intervenção. Os instrumentos respondidos foram: a Ficha de Identificação, Questionário de Conhecimentos de Estratégias de Aprendizagem (CEA) (PINA et al., 2006), Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (ROSÁRIO, 2009a), Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem (QIAR) (ROSÁRIO, 2009b), Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se (QAEAR) (ROSÁRIO, 2009b) e Escala de Autoeficácia para a Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Além dos instrumentos respondidos em dois momentos distintos, foi aplicado no segundo momento um instrumento de avaliação da oficina utilizado para aferir o impacto na perspectiva dos participantes.

A análise dos resultados indicou diferenças significativas no pós-teste em todas as variáveis dependentes (conhecimento de estratégias de aprendizagem, percepção da frequência de comportamentos autorregulatórios adotados nas tarefas de aprendizagem e percepção de autoeficácia para autorregular-se). Os autores apontaram que tais resultados vão ao encontro de outras pesquisas, como a de Pelissoni (2016), que objetivaram investigar as estratégias de aprendizagem, a percepção de utilização de comportamentos autorregulatórios durante o processo de aprendizagem e a percepção de autoeficácia para autorregular-se.

Por fim, o estudo realizado por Jerónimo-Arango, Yanis-Álvarez-de-Eulate e Carcamo-Vergara (2020) buscou investigar o uso de estratégias de aprendizagem por estudantes de graduação e pós-graduação matriculados em programas de educação de quatro universidades da Colômbia. A pesquisa contou com 534 respondentes sendo 431 alunos de graduação e 103 de pós-graduação, divididos em estudantes

adentrando a graduação ou a pós-graduação e estudantes finalizando a graduação ou a pós-graduação.

As autoras, tendo como objetivo a coleta de dados, optaram pela aplicação de uma versão reduzida do *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* – CEVEAPEU (GARGALLO; JESÚS; PÉREZ-PÉREZ, 2009). A análise dos dados coletados indicou que os estudantes tanto de graduação quanto de pós-graduação aplicam de maneira moderada as estratégias de aprendizagem que envolvem a busca e seleção de informações, assim como as estratégias relacionadas com o processamento e o uso delas. Por outro lado, as estratégias mais utilizadas estão relacionadas com a interação social e com o controle do contexto. Por fim, os resultados apontam que as estratégias metacognitivas são menos utilizadas pelos estudantes. Os autores externalizam uma grande preocupação com o baixo uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas uma vez que, outros estudos apontam que os estudantes que são capazes de aplicar estratégias metacognitivas obtêm um elevado desempenho acadêmico.

Em relação a possíveis diferenças no uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, os resultados encontrados indicam que as diferenças mais significativas estão entre os estudantes do primeiro semestre da graduação e os do último semestre da pós-graduação em educação. A partir deste resultado, é possível afirmar que a habilidade de utilizar estratégias de aprendizagem vai sendo desenvolvida ao longo do percurso acadêmico do estudante. Porém, ao retirar os estudantes de pós-graduação deste recorte e comparar apenas estudantes de graduação, os resultados indicam diferença estatisticamente significativa apenas no uso de estratégias que envolvem técnicas de busca e seleção de informações. Indicando que apesar de existir um aumento no uso de estratégias de aprendizagem ao longo da graduação, este aumento é pequeno.

A realização de programas de intervenção para a promoção da autorregulação da aprendizagem não é a única maneira existente de promover este construto. Nesse sentido, o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem também pode ser realizado por meio de programas de mentoria entre pares. Este tipo de ação apresenta como objetivos oferecer suporte aos estudantes ingressantes em sua transição para o ensino superior, focando tanto em aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem, mas também, em questões relacionadas aos desafios vivenciados ao longo de sua trajetória no ensino superior, sendo considerada tanto uma estratégia de ensino quanto uma estratégia de aprendizagem.

Os programas de mentoria apresentam a capacidade de fortalecer a aprendizagem colaborativa por meio da parceria entre alunos (FRISON, 2012). Neles,

estudantes que se encontram em períodos mais avançados da graduação auxiliam os ingressantes tendo como base a sua experiência na graduação.

Oliveira (2019) buscou implementar um programa de mentoria entre pares no ensino superior com o objetivo de fomentar a motivação acadêmica, as vivências acadêmicas e o desempenho dos estudantes. Posteriormente, avaliou os efeitos do programa nas variáveis citadas. Para isso, aplicou em três momentos distintos (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), para alunos do grupo controle e do grupo experimental que participaram do programa de mentoria, os seguintes instrumentos: Escala de Motivação Acadêmica (VALLERAND et al., 1992), Perfil de Autopercepção para Estudantes Universitários (HARTER; NEEMAN, 1986) e o Questionário de Vivência Acadêmicas Reduzido (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999). Os estudantes participantes eram dos três primeiros anos das licenciaturas em economia e em gestão. Ao todo, participaram da pesquisa 200 estudantes sendo a metade do grupo controle e a metade do grupo experimental.

Segundo a autora, os resultados encontrados indicam que o programa de mentoria entre pares teve um efeito positivo no desenvolvimento de vivências acadêmicas, na motivação dos estudantes e, também, no desempenho acadêmico deles. Os estudantes mentorados obtiveram um maior conhecimento acerca de estratégias de aprendizagem, as quais foram ensinadas pelos mentores. Essa aprendizagem possibilitou que os mentorados alcançassem um melhor desempenho acadêmico por conseguirem uma adaptação melhor e mais rápida ao novo contexto em que estavam inseridos.

Por sua vez, Betancur e Vergara (2021) investigaram os resultados obtidos por um programa implementado em uma instituição de ensino superior colombiana. Os universitários ingressantes participantes do programa tiveram como mentor no programa, um estudante de, pelo menos, quarto período do mesmo curso. Os resultados apontam que dentro do contexto da aprendizagem, os temas mais discutidos entre os estudantes estavam relacionados a metodologias de estudo, gestão de tempo e relacionamento com professores. Por sua vez, no âmbito institucional, a admissão e o registro em disciplinas apresentaram predominância entre os assuntos abordados. Por último, dentre as temáticas psicossociais, a adaptação a universidade foi o tema mais discutido entre os participantes do programa de mentoria.

Ao final do primeiro semestre, os universitários ingressantes relataram que o programa de mentoria foi importante durante o seu processo de adaptação ao ensino superior. Além disso, em linhas gerais, os mentores também consideram a experiência positiva, uma vez que a maioria deles continuou como mentor nos semestres posteriores.

Assim como estudado na Colômbia por Betancur e Vergara (2021), no Chile, Mir e Hormazabal (2021) buscaram analisar os resultados de um programa de mentoria para universitários ingressantes intitulado “Mentoria HUELLA”. Assim como o programa realizado na Colômbia, o objetivo da Mentoria HUELLA é facilitar a incorporação dos ingressantes à rotina da universidade e de seus cursos, além de orientar os estudantes em aspectos acadêmicos e administrativos. Os mentores, diferentemente do programa de Betancur e Vergara (2021), são estudantes a partir do segundo ano da graduação. Cada um deles acompanha cerca de dez ingressantes, número que pode chegar até doze estudantes em alguns casos.

Os mentorados ao longo do primeiro semestre receberam por parte de seus mentores: orientação acadêmica acerca de sua carreira, apoio nas atividades acadêmicas e administrativas, monitoria para sanar eventuais dúvidas nas disciplinas cursadas e orientações sobre questões de ordem psicoeducativa, tais como: estratégias de aprendizagem, gestão de tempo e procrastinação acadêmica. Para isso, os mentores recebiam treinamento do núcleo de apoio ao estudante da IES que era formado por uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos entre outros profissionais.

Os resultados indicam que, dos 2321 estudantes do ano de 2020, 1608 participaram do programa de mentoria. A taxa de aprovação no primeiro semestre da graduação dos participantes da mentoria foi de 93,4% contra 85,2% daqueles alunos que não participaram do programa. Além disso, ao final do programa, os mentorados avaliaram que o programa de mentoria contribuiu de maneira significativa em sua adaptação ao ensino superior, ajudando-os a utilizar estratégias de aprendizagem mais propícias ao ensino superior. Também consideraram que o programa contribuiu com questões relacionadas às necessidades administrativas e na integração social.

A análise dos resultados encontrados pelos estudos expostos nesta seção clarifica a relação entre o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes, bem como do próprio rendimento acadêmico em si (GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; MOHALLEM, 2016; DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020). Esses estudos mostram que estudantes mais autorregulados e com um maior repertório de estratégias de aprendizagem geralmente possuem uma percepção de desempenho acadêmico mais elevada em relação aos estudantes menos autorregulados. Isso acontece pois os estudantes ao avaliarem, monitorarem e refletirem sobre sua aprendizagem, conseguem usar recursos que contribuem para o autocontrole de aspectos motivacionais e emocionais, bem como, para o planejamento e realização das tarefas,

logo, conseguem prever resultados satisfatórios. Os estudos (GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; CAZAN, 2020; JERÓNIMO-ARANGO; YANIS-ÁLVAREZ-DE-EULATE; CARCAMO-VERGARA, 2020; MOHALLEM, 2016; DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020) também evidenciam que a realização de programas de intervenção que visam aumentar o repertório de estratégias de aprendizagem e conscientizar quais são as estratégias mais adequadas a serem utilizadas em cada situação, facilitam a trajetória acadêmica dos estudantes, sendo uma ferramenta que possibilita os estudantes a apresentarem um melhor desempenho acadêmico.

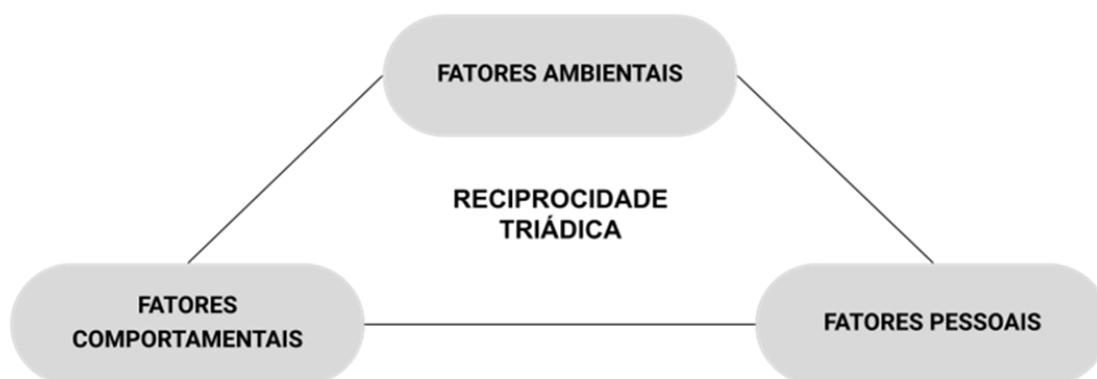
Os estudos (OLIVEIRA, 2019; BETANCUR; VERGARA, 2021; MIR; HORMAZABAL, 2021) indicam ainda que a realização de programas de mentoria entre pares possibilita um maior conhecimento acerca de estratégias de aprendizagem pelos universitários ingressantes, o que conseqüentemente eleva a autorregulação da aprendizagem deles.

2.2.

Crença de autoeficácia

A crença de autoeficácia também é um construto oriundo da Teoria Social Cognitiva (TSC), sendo definida como “as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas” (BANDURA, 1994, p. 1). Elas determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam (BANDURA, 1994). De acordo com Bandura (1997; 2001), a construção da crença de autoeficácia se dá por meio da interação triádica entre os fatores sociais, fatores ambientais e fatores comportamentais, conforme observado na Figura 2.

Figura 2 - Reciprocidade triádica



Fonte: Adaptado de Bandura (1986)

As crenças de autoeficácia, dessa reciprocidade triádica, recebe informações de quatro fontes distintas: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico e emocional (BANDURA, 1997; 2001). A experiência direta está baseada nos resultados oriundos das experiências do próprio indivíduo, já a experiência vicária, relaciona-se com a capacidade do indivíduo aprender com as experiências vividas por outras pessoas. Por outro lado, a fonte de informação da persuasão social, é baseada nas situações nas quais o ambiente social é o responsável pelo indivíduo ter a percepção de que é capaz para realizar uma determinada ação e, por fim, o estado físico e o estado emocional (por exemplo, ansiedade, estresse ou cansaço) geram influência na percepção de capacidade e competência do indivíduo em uma situação.

Dentro do contexto educacional do ensino superior, a crença de autoeficácia do estudante está relacionada com a “capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010, p. 268). Estudos (COSTA et al., 2014; SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006) apontaram que um elevado nível de autoeficácia do estudante é um fator preditor a um melhor desempenho acadêmico. Sendo assim, aqueles estudantes que possuem uma maior crença de autoeficácia são capazes de planejar e executar suas tarefas de forma a alcançar suas metas e objetivos relacionados à vida acadêmica, acabando por obter um melhor rendimento ao longo de suas trajetórias no ensino superior.

Diversos estudos buscam investigar o construto da crença de autoeficácia acadêmica e seus impactos no desempenho acadêmico dos estudantes universitários (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; REIS; POLYDORO; FIOR, 2019; MENEZES et al., 2020). Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) realizaram um estudo com 189 ingressantes dos cursos de Letras, Matemática, Administração e Tecnologia da Informação de uma instituição privada de ensino superior. O objetivo da pesquisa foi comparar a crença de autoeficácia na formação superior entre os dois primeiros períodos da graduação. Para isso, os estudantes ingressantes responderam a AEFS, em duas fases distintas, durante o primeiro semestre da graduação e durante o segundo semestre da graduação.

Os resultados de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) apontam uma diferença significativa em relação às médias do escore total da AEFS, nesse caso específico, o escore diminuiu entre o primeiro e o segundo semestre da graduação. Resultados semelhantes foram encontrados em todas as dimensões da escala com

exceção da dimensão de Autoeficácia Acadêmica que não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de coletas de dados. Em todas as demais dimensões as médias no primeiro semestre foram superiores as médias do segundo semestre.

As autoras apontam que esse resultado pode ter ocorrido pelo fato de que a percepção dos estudantes ficou mais ajustada após as primeiras vivências acadêmicas (provas, seminários, pesquisas, trabalhos entre outras tarefas inerentes ao primeiro período da graduação) fazendo com que os resultados encontrados no segundo semestre sejam mais condizentes com a realidade.

Em Portugal, Costa, Araújo e Almeida (2014) buscaram investigar a crença de autoeficácia dos ingressantes. Participaram da pesquisa 361 estudantes portugueses do primeiro ano de diferentes engenharias de uma instituição pública de ensino superior politécnico. Neste estudo, a crença de autoeficácia foi relacionada com o rendimento acadêmico. Para a coleta de dados, os autores aplicaram uma versão adaptada da escala de eficácia acadêmica que é parte integrante do *Patterns of Adaptive Learning Scales*.

A correlação realizada entre autoeficácia acadêmica e o rendimento acadêmico encontrou como resultado uma correlação positiva e moderada. Indicando que aqueles alunos que relatam possuir uma maior crença de autoeficácia são estudantes que possuem um maior rendimento acadêmico. Além disso, a regressão linear realizada pelos autores indicou que a crença de autoeficácia prediz 23,2% do rendimento acadêmico dos estudantes. Dessa maneira, os autores reforçam a importância do construto da autoeficácia no rendimento acadêmico dos estudantes.

No Brasil, Reis, Polydoro e Fior (2019) também realizaram uma pesquisa envolvendo universitários de engenharia. Elas buscaram analisar as diferenças da crença de autoeficácia na formação superior em relação as variáveis: sexo, período da graduação e exercício de atividade remunerada, assim como correlacionar a crença de autoeficácia com o desempenho acadêmico dos participantes. Ao todo 297 estudantes de engenharia participaram da pesquisa. Novamente o instrumento utilizado para mensurar a crença de autoeficácia foi a AEFS. Além dela, as autoras aplicaram uma ficha de caracterização para coletar dados referentes à vida pessoal e acadêmica dos estudantes.

Os resultados mostram que não há diferença na pontuação da Escala de Autoeficácia entre homens e mulheres. Por outro lado, a crença de autoeficácia em relação ao momento no curso apontou para uma diferença estatisticamente significativa. Os estudantes foram divididos em três momentos distintos: ingressantes (matriculados nos dois períodos iniciais), meio de curso (frequentando entre o terceiro

e o oitavo período) e concluintes (matriculados a partir do nono período). No que tange o escore total da escala de autoeficácia, os resultados apontam para uma diferença estatisticamente significativa entre estudantes de meio de curso e estudantes concluintes e entre estudantes ingressantes e estudantes concluintes. Sendo assim, nas duas situações os estudantes concluintes apresentam um escore maior. Na sequência das análises realizadas, as autoras não encontraram diferença estatisticamente significativa entre a crença de autoeficácia dos estudantes que realizam algum tipo de atividade remunerada e daqueles que não realizam nenhuma atividade remunerada.

Por fim, uma questão do questionário de caracterização buscava mensurar a percepção do desempenho acadêmico dos estudantes pedindo para que eles atribuíssem uma nota de 1 a 10. Os resultados coletados foram submetidos à correlação de *Spearman* que apontou uma correlação moderada e positiva entre o escore total da escala de autoeficácia e a percepção de desempenho acadêmico. Em relação às cinco dimensões presentes na escala, os resultados apontaram que todas elas apresentaram correlações positivas que variaram de fraca a moderada em relação a percepção de desempenho acadêmico dos estudantes.

Diferentemente de outros estudos trazidos anteriormente, Menezes et al. (2020) investigaram a influência da crença de autoeficácia no desempenho acadêmico de universitários, especificamente na disciplina de cálculo I de um instituto de ensino superior. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois questionários, um aplicado no início da disciplina e o outro aplicado ao final da disciplina. Esses instrumentos eram compostos por 10 itens do tipo *Likert* de 1 a 5 que estavam divididos em 4 categorias (identificação, percepção sobre o rendimento escolar, percepção do desempenho na disciplina de cálculo e a influência da relação professor/aluno no desempenho da disciplina) além de questões múltipla escolha relacionadas à percepção de desempenho e relação professor/aluno. Um fato interessante sobre essa pesquisa é que dos 72 estudantes que iniciaram a disciplina de cálculo I apenas 26 estudantes permaneceram até a realização da última avaliação sendo que apenas 17 foram aprovados na disciplina, o que demonstra uma elevadíssima taxa de insucesso na conclusão da disciplina pelos estudantes.

Os resultados apontam que a crença de autoeficácia influenciou o esforço para estudar realizado pelos estudantes e a seleção das estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, tendo os estudantes apontado que a maneira de estudar foi um dos fatores de sucesso na disciplina. Os outros fatores apontados como preditores para um bom rendimento na disciplina foram a didática utilizada pelo professor, a percepção de que era possível alcançar sucesso na disciplina (experiência direta) e a observação

de alunos que já haviam concluído com sucesso a disciplina de cálculo I (experiência vicária). Percebeu-se que a maioria dos estudantes se autorregulam para estudar pois afirmam que mantêm uma rotina de estudos durante a semana, não estudando apenas na véspera da realização das avaliações além de recorrerem a diferentes estratégias de aprendizagem como realização de exercícios e assistir aulas gravadas na *internet* sobre a matéria.

Diante do exposto, consideramos que os estudos (COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; REIS; POLYDORO; FIOR, 2019; MENEZES et al., 2020) apresentados nesta seção mostram que a crença de autoeficácia, no contexto acadêmico, está intimamente relacionada com o desempenho acadêmico dos estudantes e a percepção que eles têm dele. Não apenas os estudos mencionados acima apontam essa relação, como estudos (MOHALLEM, 2016; PELISSONI, 2016; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018) que priorizaram o estudo da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem e que foram mencionados na seção anterior (1.1), também indicam a presença dela.

Essa relação se explica no fato de que quanto mais se sentem capazes de realizar uma tarefa, mais motivados e engajados os estudantes ficam, do mesmo modo que, quanto mais vivenciam experiências de sucesso e se relacionam com professores e colegas, suas percepções acerca de sua capacidade para realizar as tarefas inerentes ao ensino superior podem se elevar (COSTA et al., 2014; SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Esses estudantes também apresentam um maior repertório de estratégias de aprendizagem sabendo selecionar quais estratégias devem ser utilizadas em cada uma das situações de suas vidas acadêmicas, isto os torna mais autorregulados para aprender, o que os permite ter mais sucesso em suas atividades acadêmicas em relação aos estudantes menos autorregulados. Sendo assim, dado que a crença de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem se influenciam de maneira recíproca e que ambas influenciam positivamente o desempenho acadêmico, há mais de uma maneira de contribuir para que os estudantes desenvolvam uma boa percepção de desempenho acadêmico e efetivamente façam que ele seja bom.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A entrada no ensino superior vem acompanhada de muitos desafios para o estudante, os quais podem se estender ao longo da sua trajetória acadêmica. Segundo Almeida e Soares (2004) a maioria dos estudantes universitários ingressantes têm dificuldades de adaptação ao ensino superior. A literatura expõe que uma quantidade significativa de universitários adentra as IES sem hábitos de estudo adequados às novas exigências da vida acadêmica e que isso requer mais esforço deles durante a fase de adaptação (ALMEIDA, 1996; ROSÁRIO et al., 2010; GONÇALVES et al., 2011).

Pensando nesses desafios, consideramos que o processo de autorregulação da aprendizagem é substancial para a adaptação dos ingressantes às novas demandas acadêmicas. A autorregulação da aprendizagem permite que os estudantes organizem seu ambiente de estudo e avaliem seu processo de aprendizagem tendo mais consciência de suas capacidades e limitações, além disso, os estudantes passam a apresentar crenças adequadas de autoeficácia (JOLY et al., 2012; GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Os estudantes mais autorregulados têm maior capacidade de planejar cursos de ação e modificá-los quando julgarem necessário, da mesma maneira, eles aumentam a habilidade de monitorar a sua compreensão, de utilizar estratégias de aprendizagem diversificadas e de adequá-las para diferentes situações.

Considerando que os construtos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica estão relacionados de maneira recíproca (SCHUNK; ERTMER, 2000; POLYDORO; AZZI, 2009), é primordial que ambos sejam investigados em virtude de que uma elevada crença de autoeficácia pode estar relacionada com uma maior autorregulação da aprendizagem e com uma maior eficiência na utilização de estratégias de aprendizagem, tendo como consequência um melhor rendimento acadêmico. Outrossim, ter um melhor rendimento acadêmico aumenta a percepção de eficácia dos estudantes perante as tarefas acadêmicas (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

Dito isso, o sucesso no ensino superior pode ser influenciado pelas experiências de aprendizagem no primeiro ano da graduação (ROSÁRIO et al., 2010; MOHALLEM, 2016; MOHALLEM; SANTOS, 2019) e a falta de habilidades autorregulatórias pode prejudicar o processo de aprendizagem já que o aluno não

saberá como regular conscientemente as suas ações (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 32). Esta pesquisa é pertinente dado que, uma investigação mais aprofundada que abranja os conceitos mencionados e que compreenda os desafios enfrentado pelos alunos nesse primeiro momento, pode subsidiar o desenvolvimento de estratégias que aumentem a autorregulação da aprendizagem, bem como, a crença de autoeficácia acadêmica resultando em um maior êxito estudantil.

Assim sendo, esta pesquisa possui três objetivos:

- 1) Relacionar a crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes;
- 2) Verificar o quanto as variáveis crença de autoeficácia acadêmica e uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas explicam a percepção de desempenho acadêmico;
- 3) Verificar se os estudantes universitários ingressantes apresentam diferenças em suas crenças de autoeficácia acadêmica e no seu uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas ao longo do primeiro semestre letivo.

4

MÉTODO

Nesta pesquisa, utilizamos delineamento quantitativo, o qual é justificado pelos objetivos propostos anteriormente. O estudo apresentou caráter longitudinal com uma etapa de coleta de dados no início do primeiro semestre letivo e outra ao final do semestre letivo.

4.1.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do município do Rio de Janeiro, sem distinção de gênero. A escolha por uma única IES foi para retirar diferenças culturais e regionais da pesquisa.

Sendo o objetivo da pesquisa investigar estudantes ingressantes que estão tendo o primeiro contato com o nível superior, foi adotado como critério de inclusão que os participantes deveriam ser alunos devidamente matriculados no primeiro período da graduação no primeiro semestre de 2022.1. O critério de exclusão adotado foi que os estudantes que não estavam realizando a primeira graduação seriam excluídos da amostra, pois, como constatado nas pesquisas, os maiores desafios na vida acadêmica são encontrados durante o primeiro ano da graduação, momento no qual os estudantes passam por um período de transição entre a experiência acadêmica anterior (ensino médio) e a experiência acadêmica atual (ensino superior). Para autenticar os critérios de inclusão e exclusão, foram utilizadas perguntas na Ficha de Caracterização. Todos os participantes, antes de responder aos instrumentos desta pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento pode ser encontrado no Apêndice A.

Inicialmente, no Tempo 1 de aplicação do questionário (março de 2022), 113 estudantes responderam ao questionário. Após a filtragem dos respondentes de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, o número de participantes ficou em 90. Estes, foram convidados no Tempo 2 (durante o final de junho e início de julho) a

participar do segundo momento de aplicação do questionário. Dos 90 respondentes do primeiro momento, 70 responderam ao questionário no segundo. Dessa forma, a amostra final da pesquisa foi de 70 estudantes.

Do total de estudantes que responderam ao questionário no Tempo 2, 18 (25,7%) eram do sexo masculino e 52 (74,3%) eram do sexo feminino. A média de idade foi de 18 anos e 6 meses (DP=2,21), sendo a idade mínima 17 anos e a máxima 34 anos. Na tabela 1 estão contidas as informações acerca da distribuição dos estudantes por curso.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por curso (N=70)

Curso	Nº de participantes	
	N	%
Administração	9	12,9
Design	3	4,3
Direito	5	7,1
Ciências Econômicas	3	4,3
História	2	2,9
Neurociências	11	15,7
Pedagogia	7	10,0
Psicologia	23	32,9
Relações Internacionais	7	10,0
Total	70	100,0

Observa-se que a maioria dos participantes são oriundos dos cursos de Psicologia (N=23) e de Neurociências (N=11). Por sua vez, os cursos de Design (N=3), Ciências Econômicas (N=3) e História (N=2) foram os cursos com menor número de respondentes. Cabe salientar que, os cursos que tiveram um maior número de respondentes, foram os que o pesquisador encontrou uma maior receptividade para a realização da pesquisa tanto por parte da coordenação dos cursos quanto dos professores. Além disso, nas salas em que os professores incentivaram a participação de seus alunos, a adesão à pesquisa foi maior, isto posto demonstra a importância que os estudantes dão a legitimação de seus professores em pesquisas deste tipo.

Alguns cursos não foram abarcados na pesquisa pois suas coordenações não permitiram a participação de seus estudantes na pesquisa. Por este motivo, os estudantes dos cursos de engenharia, não compuseram a amostra da pesquisa. As

engenharias apresentam elevados níveis de evasão durante o primeiro ano, entretanto não foi possível a obtenção de dados pelo motivo supracitado.

De acordo com os dados da Tabela 2, observa-se que o turno que concentra o maior número de respondentes é o vespertino (N=26), sendo seguido por estudantes que possuem horários integrais (N=22) e matutino (N=20). Por fim, apenas 2,9% dos estudantes (N=2) estudam em horário noturno.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes por turno(N=70)

Turno	Nº de participantes	
	N	%
Matutino	20	28,6
Vespertino	26	37,1
Noturno	2	2,9
Integral	22	31,4
Total	70	100,0

Em relação a trabalhar concomitantemente a graduação, apenas 7,1% dos estudantes (N=5) declararam trabalhar e estudar, enquanto 92,9% (N=65) apenas estudam. Os cinco universitários que trabalham afirmaram possuir uma carga horária semanal de trabalho entre 20 e 30 horas. Por sua vez, 28,6% dos estudantes (N=20) da amostra declararam receber algum tipo de auxílio financeiro ou de bolsa de estudos. Além disso, do total da amostra, apenas 11,4% dos estudantes (N=8) informaram que não estão realizando seu curso de preferência.

Cabe reforçar que, tanto a variável gênero quanto a variável turno, foram utilizadas apenas na caracterização da amostra da pesquisa. Não foi objetivo desta pesquisa verificar possíveis relações e diferenças no que diz respeito a essas duas variáveis.

No primeiro semestre do ano de 2022, 1710 estudantes se matricularam no primeiro período da graduação na instituição de ensino superior em que os dados foram coletados. Dessa forma, é possível dizer que, apesar do número de participantes da pesquisa ser menor do que em outras pesquisas semelhantes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; COSTA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018; REIS; POLYDORO; FIOR, 2019; CAZAN, 2020; JERÓNIMO-ARANGO; YANIS-ÁLVAREZ-DE-EULATE; CARCAMO-VERGARA, 2020), a amostra representou 4,09% da população-alvo. Considerando somente os

cursos em que houveram respondentes, o número de ingressantes é de 948. O que faz com que a pesquisa tenha alcançado 7,38% da população-alvo desses cursos.

4.2.

Instrumentos

4.2.1.

Ficha de caracterização

Este instrumento buscou levantar dados de caracterização dos participantes. O questionário foi composto por 12 itens relativos tanto à vida pessoal quanto à vida acadêmica dos respondentes. A ficha de caracterização completa encontra-se no apêndice D.

4.2.2.

Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)

É uma escala desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2015) que tem como objetivo avaliar o uso de estratégias de aprendizagem por estudantes universitários. A EEA-U é formada por 35 itens, que estão subdivididos em 3 fatores: Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (23 itens); Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais (8 itens) e Autorregulação Social (4 itens). Cada um dos itens é organizado em formato de escala tipo *Likert* que varia entre 1 (nunca) e 4 (sempre). A EEA-U possui consistência interna com valor de $\alpha = 0,87$ (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015). O fator 1 (autorregulação cognitiva e metacognitiva) engloba tanto estratégias de aprendizagem cognitivas quanto estratégias metacognitivas e apresentou $\alpha = 0,86$, o fator 2 (autorregulação dos recursos internos e contextuais) está relacionado com gerenciamento de condições internas e externas que são facilitadores da aprendizagem tendo apresentado $\alpha = 0,71$ e o fator 3 (autorregulação social) está relacionado com as estratégias de aprendizagem que envolvam outros indivíduos tendo tido $\alpha = 0,65$. A escala foi validada (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015) e pode ser consultada no Anexo C.

4.2.3.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)

É uma escala criada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) que tem como objetivo avaliar as crenças dos estudantes em sua capacidade de realizar as tarefas inerentes a sua formação em nível superior. Ela é formada por 34 itens, que estão subdivididos em cinco dimensões: Autoeficácia Acadêmica (9 itens) que é responsável por avaliar a percepção dos universitários em relação a sua capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo de sua formação, Autoeficácia na Regulação da Formação (7 itens) relacionada com a percepção dos estudantes acerca de sua capacidade em traçar metas, realizar escolhas, planejar e autorregular suas ações no decorrer de sua formação, Autoeficácia em Ações Proativas (7 itens) que engloba a confiança dos alunos em sua capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas ao longo da formação, atualizar seus conhecimentos e realizar melhorias institucionais, Autoeficácia na Interação Social (7 itens) que mensura a percepção dos universitários em relação a sua capacidade de manter relações sociais com colegas e professores e Autoeficácia na Gestão Acadêmica (4 itens) que está relacionada com a capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos relacionados às atividades acadêmicas do estudante, respectivamente. Cada um dos itens é organizado em formato de escala tipo *Likert* que varia entre 1 (pouco capaz) e 10 (muito capaz). Essa escala apresenta consistência interna com valor de $\alpha = 0,94$, a consistência das dimensões variou entre 0,80 e 0,81 (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A escala foi validada (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e está disponível para consulta no Anexo D.

4.2.4.

Percepção de desempenho acadêmico

Este instrumento foi aplicado somente ao final do semestre letivo (Tempo 2), juntamente com a Ficha de Caracterização, uma vez que versava sobre o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo do primeiro semestre da graduação. Foi feita a seguinte pergunta: “Se você pudesse dar uma nota de 1 a 10 para o seu desempenho acadêmico, qual seria essa nota?”. Nela, os estudantes avaliaram seu desempenho por meio de uma escala do tipo *Likert* que variava entre 1 e 10. A pergunta está disponível para consulta no apêndice D.

Na presente pesquisa optou-se pela utilização da percepção de desempenho acadêmico ao invés do rendimento acadêmico. Como foram pesquisados estudantes ingressantes de diversos cursos, cada um deles apresenta graus de dificuldade diferentes dos outros. Logo, por exemplo, um coeficiente de rendimento 7,0 em um curso historicamente difícil pode ser considerado um desempenho acadêmico melhor

do que um coeficiente de rendimento 8,0 em um curso de menor dificuldade. Por isso, para evitar esse tipo de situação, utilizou-se a percepção de desempenho acadêmico.

4.3.

Procedimentos de coleta de dados

Face às restrições impostas pelo contexto pandêmico atravessado durante a pesquisa, os dados foram coletados por meio de questionário *online*. O questionário foi aplicado em dois momentos distintos, os quais chamaremos nesta pesquisa de “Tempo 1” e de “Tempo 2”, com os mesmos sujeitos. O Tempo 1 ocorreu em março de 2022, no início do semestre letivo. Por sua vez, o Tempo 2 foi compreendido entre o final de junho e início de julho de 2022 na fase final do semestre letivo. Dessa maneira, o presente estudo apresenta caráter longitudinal.

A primeira aplicação foi composta por 3 instrumentos: Ficha de caracterização; Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) e Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), respectivamente. Para a primeira aplicação, considerando que as aulas na IES ocorriam em formato híbrido, o pesquisador visitou turmas de primeiro período de forma presencial e de forma remota. Em sua visita o pesquisador apresentou a pesquisa e deixou um convite impresso produzido com papel reciclável contendo um QR-code que poderia ser utilizado para acessar o questionário. O convite pode ser visualizado no Apêndice E.

Na segunda aplicação, o questionário foi composto por uma versão reduzida da Ficha de caracterização (apenas os itens 1, 2 e 5) do Tempo 1. Além desses itens, que foram utilizados para checar se o respondente do Tempo 1 era o mesmo do Tempo 2, juntamente a Ficha de caracterização, foi realizada a pergunta: “Se você pudesse dar uma nota de 1 a 10 para o seu desempenho acadêmico, qual seria essa nota?”. O questionário na segunda aplicação contou também com a EEA-U e a AEFS. O tempo médio de resposta do questionário foi de 20 minutos em cada uma das duas aplicações. No Tempo 2, os dados foram coletados inicialmente a partir do envio de um convite por *e-mail* para os respondentes iniciais da pesquisa. Devido a baixa adesão neste momento, o pesquisador revisitou as turmas em que a adesão dos estudantes a pesquisa foi alta e paralelamente enviou um convite por meio de um aplicativo de mensagens. O convite realizado por *e-mail* e o pelo aplicativo de mensagens podem ser visualizados nos Apêndices F e G, respectivamente.

4.4.

Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A presente pesquisa apresenta delineamento quantitativo. Os dados coletados foram submetidos a análise por meio do software Statistical Package for Social Sciences v.20 (IBM, 2011). Inicialmente, foi realizada a análise descritiva da amostra, incluindo tabelas de frequência, medidas de posição e dispersão como média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo para as duas escalas utilizadas e para a percepção de desempenho acadêmico. Na sequência, visando a consecução dos objetivos dessa pesquisa, os resultados das duas escalas e da percepção de desempenho acadêmico foram submetidos ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, objetivando verificar a normalidade da distribuição dos escores.

Com a finalidade de alcançar o primeiro objetivo desta pesquisa, foi realizado teste de correlação de *spearman* para verificar associações dos escores totais das duas escalas, dos fatores da EEA-U e das dimensões da AEFS com a percepção de desempenho acadêmico dos estudantes universitários ingressantes. Na sequência, foram criados modelos de regressão lineares simples no intuito de verificar o quanto as variáveis independentes do escore total da EEA-U e da AEFS ao final do semestre letivo predizem a PDA. Em cada um dos dois modelos criados foi verificado o pressuposto de normalidade dos resíduos por meio do gráfico P-P plot.

Para responder ao segundo objetivo desta pesquisa, foram realizados testes de comparação de médias entre os mesmos participantes com o escore total das duas escalas, dos fatores da EEA-U e das dimensões da AEFS entre o Tempo 1 e o Tempo 2 (início e término do primeiro semestre letivo de 2022). Para os dados não-paramétricos foram realizados testes de *Wilcoxon* enquanto para os dados paramétricos utilizou-se testes t de amostras pareadas.

4.5.

Procedimentos éticos

Considerando a importância de clarificar os cuidados éticos envolvidos nesta pesquisa, ressalta-se que ela fez parte de uma pesquisa maior intitulada

“Autorregulação e aprendizagem” da Prof^a. Silvia Brilhante Guimarães. A pesquisa foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) sob Parecer Ético 75/2020. Posteriormente, foi necessária a realização de um adendo ao Parecer Ético 75/2020 que não contemplava a aplicação da Escala de Autoeficácia na Formação Superior.

Os dados coletados na pesquisa estarão sob os cuidados do autor estando armazenados pelo período mínimo de 5 anos, estando à disposição dos participantes sempre que desejarem acessá-los. O armazenamento será realizado em *drive* físico ou em nuvem. Inicialmente, o pesquisador informou que a participação na pesquisa era facultativa. Antes de responder ao questionário, todos os estudantes tiveram acesso ao TCLE sendo sua participação condicionada ao consentimento do termo. Além disso, os estudantes com idade inferior a 18 anos concordaram via TALE e precisaram do consentimento de seus responsáveis via TCLE. Todos os procedimentos realizados ao longo da pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos previstos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) na Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução CNS N° 510, de 7 de abril de 2016.

A pesquisa previu como benefício da participação dos respondentes a sua contribuição no estudo da autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários ingressantes e como ela pode influenciar a percepção de desempenho acadêmico. Não foram previstos riscos sérios para os participantes, era possível apenas que durante a participação na pesquisa o estudante apresentasse algum tipo de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa. Nesse caso, os estudantes foram informados que poderiam deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e tiveram sua confidencialidade garantida, bem como seu anonimato.

5

RESULTADOS

5.1.

Análise descritiva

Na tabela 3 estão expostas as estatísticas descritivas relacionadas ao escore total e dos fatores da escala de estratégias de aprendizagem (EEA-U) e ao escore total e das dimensões da escala de crença de autoeficácia (AEFS) tanto no tempo 1 (início do semestre) quanto no tempo 2 (término do semestre). Além delas, estão expostas as estatísticas relacionadas à percepção do desempenho acadêmico (PDA).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas dos escores da EEA-U, AEFS e PDA (N=70)

Medidas	Tempo 1				Tempo 2			
	Mín.	Máx.	Média	DP	Mín.	Máx.	Média	DP
<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	64	128	104,74	11,00	71	125	105,61	11,47
EEA-U - Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	41	82	69,10	7,92	45	83	68,94	8,35
EEA-U - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	17	31	25,67	2,95	17	31	25,64	3,14
EEA-U - Autorregulação Social	4	15	9,97	2,50	4	16	11,17	2,56
<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	131	339	272,10	37,44	153	336	275,01	36,28

AEFS - Autoeficácia Acadêmica	47	90	73,40	8,94	58	90	74,77	8,05
AEFS - Autoeficácia na Regulação da Formação	29	70	54,16	9,44	29	70	53,67	9,16
AEFS - Autoeficácia em Ações Proativas	16	70	53,39	9,47	16	70	53,22	9,90
AEFS - Autoeficácia na Interação Social	27	70	57,21	9,67	19	70	59,09	9,82
AEFS - Autoeficácia na Gestão Acadêmica	12	40	33,94	5,52	14	40	34,26	5,24
<i>Percepção Desempenho Acadêmico</i>	-	-	-	-	4	10	7,9	1,3

Por sua vez, na tabela 4 estão as médias aritméticas das dimensões e dos fatores das duas escalas nos dois tempos de aplicação.

Tabela 4 - Médias aritméticas dos escores da EEA-U e da AEFS(N=70)

Medidas	Tempo 1				Tempo 2			
	Mín.	Máx.	Média	DP	Mín.	Máx.	Média	DP
<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	1,83	3,66	2,99	0,32	2,03	3,57	3,02	0,33
EEA-U - Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	1,78	3,57	3,00	0,34	1,96	3,61	3,00	0,36
EEA-U - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	2,13	3,88	3,21	0,37	2,13	3,88	3,21	0,39

EEA-U - Autorregulação Social	1,00	3,75	2,49	0,62	1,00	4,00	2,79	0,64
<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	3,85	9,97	7,99	1,15	4,50	9,88	8,08	1,09
AEFS - Autoeficácia Acadêmica	5,22	10,00	8,15	1,01	6,00	10,00	8,30	0,9
AEFS - Autoeficácia na Regulação da Formação	4,14	10,00	7,76	1,33	4,14	10,00	7,69	1,29
AEFS - Autoeficácia em Ações Proativas	2,29	10,00	7,63	1,36	2,29	10,00	7,61	1,42
AEFS - Autoeficácia na Interação Social	3,86	10,00	8,19	1,36	2,71	10,00	8,45	1,39
AEFS - Autoeficácia na Gestão Acadêmica	3,00	10,00	8,57	1,45	3,50	10,00	8,60	1,33

A análise das médias aritméticas dos fatores da EEA-U mostra que, tanto no início quanto no final do primeiro semestre, os estudantes relatam utilizar mais as estratégias de relacionadas aos recursos internos e contextuais, este tipo de estratégias envolve o controle de ansiedade em situações de avaliação, a capacidade em se manter calmo ao se deparar com atividades difíceis e gestão do tempo e dos materiais de estudo. Por outro lado, as estratégias menos utilizadas foram aquelas que englobam a socialização com seus colegas e professores.

Em relação a crença de autoeficácia acadêmica na formação no início do semestre letivo, a análise das médias aritméticas indica que os estudantes relataram confiar mais em suas capacidades de planejar e cumprir os prazos estabelecidos para a realização de atividades acadêmicas. Relataram ainda se sentir mais confiantes em se relacionar com seus colegas e professores tanto no âmbito acadêmico quanto social. Ao final do semestre não houve alterações no que diz respeito às dimensões da escala que apresentaram maiores médias aritméticas.

Por outro lado, tanto no início quanto ao final do semestre, os ingressantes se sentiram menos confiantes na realização de ações proativas, como a de atualizar seus conhecimentos, se beneficiando das oportunidades de formação e de promoverem melhorias na instituição em que estudam. Na sequência, a dimensão com a segunda menor média aritmética foi a Autoeficácia na Regulação da Formação. Este resultado indica que os estudantes ao longo do primeiro semestre da graduação não se sentem tão confiantes em sua capacidade de estabelecer boas metas, realizar escolhas assertivas além de planejar e autorregular suas ações durante o seu processo de formação e desenvolvimento profissional em comparação com as demais dimensões da escala.

Por último, a Percepção de Desempenho Acadêmico (PDA) teve como média, ao final do primeiro semestre ($M=7,90$), com um desvio-padrão de 1,30. O estudante que teve a menor PDA durante o primeiro semestre lhe atribuiu uma nota 4. Por outro lado, oito estudantes relataram grau 10 para a sua PDA.

5.2.

Teste de normalidade

A tabela 5 apresenta os resultados dos testes de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* para os escores totais da EEA-U da AEFS no tempo 1 e no tempo 2, e da PDA. Além disso, estão expostos os resultados dos fatores da EEA-U e das dimensões da AEFS nas duas aplicações.

Tabela 5 - Resultado do teste de *Kolmogorov-Smirnov* da EEA-U, da AEFS e da PDA

Medidas	Tempo 1			Tempo 2		
	D	df	Sig.	D	df	Sig.
<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	0,08	70	0,20	0,08	70	0,20
EEA-U - Autorregulação Cognitiva Metacognitiva	0,08	70	0,20	0,10	70	0,08

EEA-U - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	0,15	70	0,00	0,17	70	0,01*
EEA-U - Autorregulação Social	0,12	70	0,02	0,12	70	0,02
<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	0,11	70	0,05	0,08	70	0,20
AEFS - Autoeficácia Acadêmica	0,09	70	0,20	0,08	70	0,20
AEFS - Autoeficácia na Regulação da Formação	0,10	70	0,08	0,07	70	0,20
AEFS - Autoeficácia em Ações Proativas	0,09	70	0,20	0,09	70	0,20
AEFS - Autoeficácia na Interação Social	0,13	70	0,01*	0,14	70	0,01*
AEFS - Autoeficácia na Gestão Acadêmica	0,20	70	0,01*	0,15	70	0,01*
Percepção de Desempenho Acadêmico	-	-	-	0,15	70	0,01*

Nota: * p < ,01

Com base no valor-p encontrado na Tabela 4, infere-se que os testes a serem realizados com os dados relativos ao escore total da EEA-U e ao fator de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva devem ser paramétricos. Por outro lado, os testes referentes aos fatores de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Autorregulação Social deverão ser não-paramétricos (FIELD, 2009).

Por sua vez, a partir do valor-p encontrado na Tabela 4 para as dimensões de Autoeficácia Acadêmica, Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas, os testes estatísticos deverão ser paramétricos (FIELD, 2009). Por outro lado, os dados referentes ao escore total da AEFS e as dimensões Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica não apresentaram valor-p

significativo, o que torna necessária a realização de testes não-paramétricos. Por fim, de acordo com o resultado do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para a PDA, os testes realizados relacionados com essa variável deverão ser não-paramétricos (FIELD, 2009).

5.3.

Correlação de *Spearman*

Para atender ao primeiro objetivo proposto por esta pesquisa, que é relacionar as variáveis crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes, optou-se pela realização da correlação de *Spearman*. Na tabela 6, é exibido os resultados da correlação entre a percepção do desempenho acadêmico e os escores totais das escalas, assim como seus fatores e dimensões no início do semestre letivo (Tempo 1). Em seguida, na tabela 7, são exibidos os resultados da correlação entre a percepção do desempenho acadêmico e os escores totais das escalas, assim como seus fatores e dimensões no final do semestre letivo (Tempo 2).

Tabela 6 - Coeficientes de correlação de *Spearman* (ρ) entre os escores do tempo do início do semestre da EEA-U e da AEFS em relação à PDA

Medidas	Percepção de Desempenho Acadêmico (PDA)
<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	0,20
EEA-U - Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,19
EEA-U - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	0,07
EEA-U - Autorregulação Social	0,20
<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	0,17

AEFS - Autoeficácia Acadêmica	0,30*
AEFS - Autoeficácia na Regulação da Formação	0,05
AEFS - Autoeficácia em Ações Proativas	0,14
AEFS - Autoeficácia na Interação Social	0,14
AEFS - Autoeficácia na Gestão Acadêmica	0,23

Nota: * $p < ,05$ ** $p < ,01$

A análise das correlações da tabela acima indica que não houve correlação significativa entre o escore total da AEFS e da EEA-U no tempo 1 em relação a percepção de desempenho acadêmico. Em relação aos fatores e dimensões das escalas, a única dimensão que apresentou correlação significativa em relação à percepção de desempenho acadêmico foi a autoeficácia acadêmica ($\rho = 0,30$; $p = 0,011$). Este resultado indica uma correlação positiva e moderada (DANCEY; REIDY, 2006). Dessa forma, é possível inferir que a crença que os estudantes apresentam na sua capacidade em aprender e aplicar os conteúdos de seu curso está relacionada, posteriormente, no final do semestre, com sua percepção no desempenho acadêmico. É importante salientar, entretanto, que a correlação não demonstra efeito de causalidade (FIELD, 2009).

Tabela 7 - Coeficientes de correlação de *Spearman* (ρ) entre os escores do tempo 2 do final do semestre da EEA-U e da AEFS em relação à PDA

Medidas	Percepção de Desempenho Acadêmico (PDA)
<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	0,28*
EEA-U - Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,25*

EEA-U - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	0,21
EEA-U - Autorregulação Social	0,10
<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	0,37**
AEFS - Autoeficácia Acadêmica	0,37**
AEFS - Autoeficácia na Regulação da Formação	0,27*
AEFS - Autoeficácia em Ações Proativas	0,35**
AEFS - Autoeficácia na Interação Social	0,34**
AEFS - Autoeficácia na Gestão Acadêmica	0,212

Nota: * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Por sua vez, os resultados da correlação entre os escores totais das duas escalas e a percepção de desempenho acadêmico relativos ao tempo 2, apontam que tanto o escore total da EEA-U quanto da AEFS apresentam correlação significativa com a percepção de desempenho acadêmico. A correlação entre a EEA-U e a PDA foi de ($\rho = 0,28$; $p = 0,019$), este resultado indica uma correlação positiva fraca (DANCEY; REIDY, 2006). Por sua vez, a correlação entre a AEFS e a PDA foi de ($\rho = 0,37$; $p = 0,001$), sendo considerada uma correlação positiva moderada (DANCEY; REIDY, 2006). Estes resultados indicam que os estudantes que declaram utilizar mais estratégias de aprendizagem são os que revelam apresentar maior percepção de seu desempenho acadêmico ao final do primeiro semestre da graduação. Assim como os estudantes que declararam se sentir mais confiantes para a realização de suas tarefas acadêmicas declaram ter a percepção acerca de seu desempenho acadêmico ao longo do primeiro semestre da graduação mais elevada.

No que diz respeito às correlações entre fatores da EEA-U e a PDA, apenas o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva apresentou correlação significativa, sendo esta fraca ($\rho = 0,25$; $p = 0,040$) de acordo com a classificação de Dancey e Reidy (2006). Desta forma, é possível afirmar que, os estudantes que utilizam uma

maior gama de estratégias cognitivas e metacognitivas ao final do primeiro semestre letivo são aqueles que relatam ter tido um melhor desempenho acadêmico ao longo do primeiro semestre da graduação.

O teste de correlação de *spearman* entre as dimensões da AEFS no tempo 2 e a PDA, aponta correlações significativas para as seguintes dimensões: autoeficácia acadêmica, autoeficácia em ações proativas, autoeficácia na interação social e autoeficácia na regulação da formação. As três primeiras, apontam para correlações positivas e moderadas ($\rho = 0,37$; $p = 0,002$), ($\rho = 0,35$; $p = 0,003$) e ($\rho = 0,34$; $p = 0,004$), respectivamente. A dimensão autoeficácia na regulação da formação apresentou correlação positiva fraca ($\rho = 0,27$; $p = 0,022$) de acordo com Dancey e Reidy (2006). Este resultado indica que, ao final do primeiro semestre, os universitários que se sentem mais capazes de aprender e aplicar o conteúdo que estavam aprendendo são aqueles que declararam apresentar uma maior percepção de desempenho acadêmico. Por sua vez, os universitários que declararam ter uma maior confiança na sua capacidade de aproveitar as oportunidades durante sua trajetória formativa, atualizar seus conhecimentos e ajudar a promover melhorias institucionais afirmaram que possuem uma melhor percepção acerca de seu desempenho acadêmico. Assim como, os estudantes que afirmaram apresentar uma maior crença em sua capacidade de se envolver em relacionamentos com colegas e professores tanto em âmbito acadêmico quanto social são estudantes que consideram possuir melhor desempenho ao longo do primeiro semestre da graduação. Bem como os estudantes que responderam se sentir mais confiantes em relação a sua capacidade de estabelecimento de metas, fazer escolhas ao longo de sua vida acadêmica, planejar e autorregular suas ações durante o processo de formação são estudantes que apresentam uma maior crença de autoeficácia acadêmica.

5.4.

Regressões lineares

Objetivando avaliar o quanto a crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas predizem a percepção de desempenho acadêmico (PDA), foram criados dois modelos de regressões lineares simples cuja variável dependente é a PDA. No Modelo 1, a variável independente é o score total

ao final do semestre da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários. No Modelo 2, a variável independente é o escore total ao final do semestre da Escala de Autoeficácia na Formação Superior. Os dois modelos podem ser consultados na Tabela 8.

Tabela 8 - Modelos de regressão linear

Modelo	Medida	Coeficientes não-padronizados		Coeficientes Padronizados	t	p	R ² ajustado
		B	Erro padrão	Beta			
1	<i>Constante</i>		5,06		3,57	0,01*	0,043
	<i>Escala Estratégias de Aprendizagem (EEA-U - total)</i>	0,04					
			0,03	0,24	2,02	0,05	
2	<i>Constante</i>		4,40		4,00	0,01*	0,118
	<i>Escala Autoeficácia Acadêmica (AEFS - total)</i>	0,12					
			0,43	0,36	3,21	0,01*	

Nota: * p < ,05 ** p < ,01

Com base nos resultados encontrados no Modelo 1, é possível dizer que nele a variável uso de estratégias de aprendizagem explica 4,3 da PDA ($\beta = 0,238$, $p = 0,047$), explicando 4,3% dos escores (R^2). Por sua vez, no Modelo 2, a variável crença de autoeficácia acadêmica também impacta a percepção de desempenho acadêmico ($\beta = 0,362$, $p = 0,002$), predizendo 11,8% dos escores (R^2).

5.5.

Comparação de médias da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários entre o início e o término do semestre letivo

Buscando atender o segundo objetivo desta pesquisa que é verificar se os estudantes universitários ingressantes apresentam diferenças no seu uso de estratégias de aprendizagem ao longo do primeiro semestre letivo, foram realizados, de acordo com os resultados dos testes de normalidade, testes de *Wilcoxon* para os dados não-paramétricos (Tabelas 9) e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos (Tabela 10).

Tabela 9 - Comparação do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas dos fatores Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Social entre o início e o final do primeiro semestre letivo

Medidas	Média Rank	Z	Sig.	25%	Mediana	75%	Ranks	N
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais (Tempo 1)	26,03	-0,33	0,74	24,00	26,00	28,00	Negativos	24
							Positivos	30
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais (Tempo 2)	29,33			24,00	26,00	28,00	Empates	16
Autorregulação Social (Tempo 1)	33,00	-3,19	0,01*	8,00	10,00	12,00	Negativos	19
							Positivos	42
Autorregulação Social (Tempo 2)	26,58			9,00	11,00	13,00	Empates	9

Nota: * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Ao final do primeiro semestre letivo, a média aumentou em relação ao início do mesmo semestre apenas para o fator Autorregulação Social. O teste de sinais de Wilcoxon mostrou que há diferença significativa na média do fator ($Z = -3,19$, $p = 0,001$, $r = 0,38$). Com relação ao fator Autorregulação dos Recursos Internos e

Contextuais da EEA-U, não há diferença significativa na média do escore total do início e do final do primeiro semestre letivo ($Z = -0,33$, $p = 0,739$).

Tabela 10 - Comparação do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas do escore total da EEA-U e do fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva entre o início e o final do primeiro semestre letivo

Medidas	Média	df	t	Sig.
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Tempo 1)	69,1	69	0,22	0,82
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Tempo 2)	68,94			
Total EEA-U (Tempo 1)	104,74	69	-0,93	0,35
Total EEA-U (Tempo 2)	105,61			

A análise dos resultados do teste-t de amostras pareadas mostrou que não há diferença significativa nos escores totais da EEA-U entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = -0,93$, $p = 0,354$), bem como do fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ($t(69) = 0,22$, $p = 0,824$).

5.6.

Comparação de médias da Escala de Autoeficácia na Formação Superior entre o início e o término do semestre letivo

A fim de atender outra parte do segundo objetivo desta pesquisa que é verificar se os estudantes universitários ingressantes apresentam diferenças em sua crença de autoeficácia acadêmica ao longo do primeiro semestre, foram realizados, de acordo com os resultados dos testes de normalidade, testes de *Wilcoxon* para os dados

não-paramétricos (Tabelas 11) e testes t de amostras pareadas para os dados paramétricos (Tabela 12).

Tabela 11 - Comparação da autoeficácia acadêmica do escore total da AEFS e das dimensões Autoeficácia na Interação Social e Autoeficácia na Gestão Acadêmica entre o início e o final do primeiro semestre letivo

Medidas	Média Rank	Z	Sig.	25%	Mediana	75%	Ranks	N
Autoeficácia na Interação Social (Tempo 1)	35,51	-1,79	0,07	7,14	8,50	9,29	Negativos	27
							Positivos	39
Autoeficácia na Interação Social (Tempo 2)	30,59			7,82	8,79	9,43	Empates	4
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (Tempo 1)	25,20	-0,18	0,86	8,00	9,00	10,00	Negativos	24
							Positivos	25
Autoeficácia na Gestão Acadêmica (Tempo 2)	24,79			7,75	9,00	10,00	Empates	21
Total AEFS (Tempo 1)	7,99	-1,44	0,15	7,52	8,21	8,81	Negativos	30
							Positivos	40
Total AEFS (Tempo 2)	8,09			7,46	8,13	8,91	Empates	0

O teste de sinais de Wilcoxon mostrou que não há diferença significativa no escore total da AEFS ao longo do primeiro semestre ($Z = -1,44$, $p = 0,150$), bem como na dimensão Autoeficácia na Interação Social da AEFS ($Z = -1,79$, $p = 0,074$), e na dimensão Autoeficácia na Gestão Acadêmica da AEFS ($Z = -0,18$, $p = 0,861$).

Tabela 12 - Comparação da autoeficácia acadêmica das dimensões da Autoeficácia na Regulação da Formação, Autoeficácia em Ações Proativas e Autoeficácia Acadêmica da AEFS entre o início e o final do primeiro semestre letivo

Medidas	Média	df	t	Sig.
Autoeficácia Acadêmica (Tempo 1)	8,15			
		69	-1,97	0,05
Autoeficácia Acadêmica (Tempo 2)	8,30			
Autoeficácia na Regulação da Formação (Tempo 1)	7,76			
		69	0,61	0,55
Autoeficácia na Regulação da Formação (Tempo 2)	7,69			
Autoeficácia em Ações Proativas (Tempo 1)	7,63			
		69	0,20	0,84
Autoeficácia em Ações Proativas (Tempo 2)	7,61			

O teste-t de amostras pareadas mostrou que não há diferença significativa no escore da dimensão Autoeficácia Acadêmica da AEFS entre o Tempo 1 (início do primeiro semestre) e o Tempo 2 (final do primeiro semestre) da graduação ($t(69) = -1,97$, $p = 0,052$, $d = 0,23$). Entretanto, considerando que o valor-p encontrado é muito próximo a $p = 0,05$, pode-se dizer que existe uma tendência de que os universitários ingressantes possuem uma maior crença de Autoeficácia Acadêmica no Tempo 2 em relação ao Tempo 1. Com base nisso, é importante esclarecer que o tamanho de efeito encontrado é interpretado, segundo a classificação de Sawilowsky (2009), como pequeno. No que diz respeito às dimensões Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas, o resultado também aponta que não há diferença

significativa entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ($t(69) = 0,61$, $p = 0,545$) e ($t(69) = 0,20$, $p = 0,843$), respectivamente.

DISCUSSÃO

A fim de possibilitar uma melhor compreensão dos resultados encontrados, a discussão a seguir está estruturada de acordo com os objetivos desta pesquisa. Desta maneira, a discussão será iniciada com a relação entre a crença de autoeficácia acadêmica com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes. Em seguida, será abordada a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a percepção de desempenho acadêmico desses sujeitos. Por fim, serão discutidas as diferenças da crença de autoeficácia acadêmica e do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas ao longo do primeiro semestre da graduação.

Considerando que estudantes que apresentam maiores níveis de autorregulação da aprendizagem, apresentam, entre outras características, a capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem diversificadas e adequadas para diferentes situações (JOLY et al., 2012; GÓES; BORUCHOVITCH, 2020) e, considerando também, que a autorregulação da aprendizagem e a crença de autoeficácia acadêmica estão relacionadas de maneira recíproca (SCHUNK; ERTMER, 2000; POLYDORO; AZZI, 2009), os resultados encontrados acerca da relação entre a crença de autoeficácia acadêmica e a percepção de desempenho acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a percepção de desempenho acadêmico apresentam não apenas congruência com o arcabouço teórico relacionado ao uso de estratégias de aprendizagem e a crença de autoeficácia pesquisado (SCHUNK; ERTMER, 2000; POLYDORO; AZZI, 2009) mas também com outras pesquisas que buscaram investigar a relação desses construtos com o desempenho acadêmico universitário (COSTA; ARAÚJO; FIOR, 2014; MOHALLEM, 2016; DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018; REIS; POLYDORO; FIOR, 2019).

Em relação a crença de autoeficácia, os resultados são congruentes aos encontrados por Costa, Araújo e Almeida (2014), Reis, Polydoro e Fior (2019). Nos dois estudos foram encontradas correlações significativas positivas entre a crença de autoeficácia e a percepção de desempenho acadêmico dos estudantes, indicando que

aqueles estudantes que apresentam uma maior percepção sobre seu desempenho acadêmico são aqueles que relatam possuir mais confiança na sua capacidade em realizar as atividades inerentes à vida acadêmica no ensino superior.

Por sua vez, no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, foram encontrados resultados semelhantes por Mohallem (2016) e por Dalbosco, Ferraz e Santos (2018). Estes estudos indicam que aqueles estudantes que relatam utilizar um repertório mais variado de estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, são mais autorregulados para aprender, possuem uma percepção de que seu desempenho acadêmico é melhor.

Reforçamos que, no começo do semestre, a crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem não se relacionam de forma significativa com a percepção de desempenho acadêmico enquanto ao final do semestre existe essa correlação. Em relação a quanto a crença de autoeficácia acadêmica explica a percepção de desempenho acadêmico, o resultado encontrado é inferior ao resultado encontrado por Costa, Araújo e Almeida (2014). Apesar disso, a crença de autoeficácia nesta pesquisa é um importante preditor da percepção de desempenho acadêmico. Cabe salientar que existem inúmeras variáveis de diferentes tipos que podem estar atreladas a percepção de rendimento dos estudantes em suas atividades acadêmicas. Dentre todas as variáveis, o uso de estratégias de aprendizagem também aparece como preditora da percepção de desempenho acadêmico apesar de que, em menor grau do que a crença de autoeficácia acadêmica. Dessa forma, é necessário que se busque maneiras de promovê-las ao longo da graduação, principalmente, no momento de ingresso no nível superior, uma vez que esta fase compreende um período de maiores desafios na vida dos estudantes.

No tocante ao objetivo II da pesquisa, em relação às médias da Escala de Autoeficácia na Formação Superior, tanto no Tempo 1 quanto no Tempo 2, mostrou uma percepção de autoeficácia acadêmica forte por parte dos universitários ingressantes, segundo Polydoro e Guerreiro-Casanova (2020) isso sinaliza que os ingressantes apresentaram níveis elevados de crença em sua capacidade de realizar as atividades inerentes a sua vida acadêmica no ensino superior.

No que diz respeito às dimensões da AEFS, as maiores médias estão relacionadas às dimensões Autoeficácia na Gestão Acadêmica e Autoeficácia na Interação Social. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) por Mohallem

(2016) e por Pelissoni (2016). Ele indica que durante a fase inicial da graduação os estudantes se enxergam mais capazes de interagir tanto com seus pares quanto com seus professores para fins acadêmicos e, principalmente, acreditam em sua capacidade de planejar e cumprir prazos estabelecidos para a realização de atividades acadêmicas.

Por outro lado, a dimensão da Escala de Autoeficácia na Formação Superior que apresentou as menores médias tanto no início quanto ao final do semestre foi a de Autoeficácia em Ações Proativas. Assim como ocorreu nas dimensões de médias mais elevadas da AEFS, a dimensão que apresentou as menores médias nesta pesquisa é a mesma dos estudos mencionados anteriormente e realizados por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) e Mohallem (2016). Este resultado indica que os participantes da presente pesquisa não se sentem tão confiantes em aproveitar as oportunidades de formação. Além disso, não se consideram tão capazes de atualizar seus conhecimentos e de promover melhorias institucionais. Uma hipótese para esse resultado está relacionada ao momento em que esses estudantes se encontram em sua graduação. Por se tratar de estudantes do primeiro período, é possível que eles ainda não tenham conseguido compreender de que maneira eles podem realizar tais ações. Com isso, sua crença na capacidade de realizá-las diminui. Em relação às médias da dimensão Autoeficácia na Regulação da Formação, elas não são tão elevadas quanto a das demais dimensões (excetuando a dimensão Autoeficácia em Ações Proativas), o que indica que os ingressantes não apresentam uma percepção elevada acerca de sua capacidade para traçar metas, realizar escolhas, planejar e autorregular suas ações ao longo de seu processo de formação no ensino superior e de desenvolvimento de carreira. Assim como o resultado encontrado na dimensão Autoeficácia em Ações Proativas, a hipótese é de que o período inicial do curso está relacionado com uma média menor nesta dimensão. Vale salientar que em que pese essas dimensões (Autoeficácia na Regulação da Formação e Autoeficácia em Ações Proativas) serem as que tiveram as menores médias no estudo, ainda assim, de acordo com a classificação de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a percepção de crença de autoeficácia dos estudantes é considerada forte.

Em relação à comparação entre as médias dos Tempos 1 e 2 da Escala de Autoeficácia na Formação Superior na pesquisa, os testes estatísticos apontaram que não há diferença significativa no score total e nas dimensões entre os dois tempos. Existe a tendência de que a crença da dimensão Autoeficácia Acadêmica aumenta ao

longo do primeiro semestre. Essa dimensão relaciona-se com a crença que o estudante possui em sua capacidade de compreender, demonstrar e aplicar o conteúdo aprendido em sua graduação. De maneira geral, este resultado indica uma tendência de que os universitários ingressantes não apresentam diferenças da sua crença de autoeficácia na formação superior ao longo do primeiro semestre da graduação. Isso reporta que eles não se sentem capazes, por meio de suas experiências vivenciadas ao longo do primeiro semestre da graduação, de fortalecer suas percepções acerca de suas capacidades de realizar as tarefas inerentes à vida acadêmica no ensino superior. Este resultado difere do encontrado por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), que constata uma diminuição da média da crença de autoeficácia acadêmica e também em quatro dimensões da escala, com exceção da dimensão Autoeficácia Acadêmica. Entretanto, cabe ressaltar que em sua pesquisa as autoras realizaram a segunda coleta de dados no início do segundo período da graduação, enquanto a presente pesquisa, realizou ao final do primeiro período. Essa diferença metodológica pode explicar a diferença entre os resultados encontrados nas duas pesquisas.

Apesar de resultados distintos, os achados das duas pesquisas convergem em uma mesma direção. Apesar do estudo realizado por Reis, Polydoro e Fior (2019) indicar que estudantes no fim da graduação apresentam maior crença de autoeficácia acadêmica na formação superior em relação aos estudantes ingressantes, essa evolução não é linear, conforme pode ser observado na presente pesquisa e no trabalho realizado por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011). Pelo contrário, esses estudos indicam que a crença de autoeficácia acadêmica de universitários ingressantes não aumenta no início da graduação podendo até mesmo diminuir.

É possível compreender os resultados encontrados sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Um dos conceitos desta teoria é o de experiência direta (BANDURA, 1997). A experiência direta é uma das quatro fontes de informação que formam a crença de autoeficácia sendo baseada nos resultados oriundos das experiências do próprio indivíduo. Todos os estudantes que adentram a graduação já vivenciaram ao longo de sua trajetória experiências prévias nos demais segmentos educacionais. Desse modo, provavelmente, em algum momento de suas vidas, eles precisaram estudar, realizar trabalhos e pesquisas, utilizar estratégias de aprendizagem, cumprir prazos, conviver com pares e professores e utilizar os recursos disponíveis em suas escolas. Sendo assim, as tarefas acadêmicas inerentes ao ensino superior, possivelmente, não eram totalmente desconhecidas para esses estudantes apesar das

novas exigências relacionadas com esse novo nível de formação. Considerando que os ingressantes foram aprovados em um vestibular, pode-se inferir que, de certo modo, eles obtiveram êxito em suas atividades acadêmicas anteriores ao ingresso no ensino superior. Ainda baseado na Teoria Social Cognitiva, é possível dizer que a experiência vicária pode ter influenciado juntamente com a experiência direta na crença de autoeficácia acadêmica ao longo do primeiro semestre da graduação. A experiência vicária é, assim como a experiência direta, uma das fontes de informação que formam a crença de autoeficácia de um indivíduo, estando relacionada com as experiências vividas por outras pessoas (BANDURA, 1997).

Sendo assim, ao observar não apenas o seu sucesso, mas também o êxito de alguns de seus pares, os estudantes podem ter conseguido manter seus níveis de crença de autoeficácia ao longo do primeiro semestre da graduação mesmo com todos os desafios impostos nessa fase de transição entre a educação básica e o ensino superior. Apesar disso, uma vez que não houve diferença estatisticamente significativa no escore total e nas dimensões da AEFS, é possível apontar que a experiência direta e a experiência vicária não foram suficientes para elevar a crença de autoeficácia na formação superior dos estudantes ingressantes. Pode-se dizer que, com base em sua vivência ao longo do primeiro semestre da graduação, os estudantes não são capazes de aumentar sua crença de autoeficácia acadêmica por si só.

Levando em consideração a relação exposta anteriormente entre a crença de autoeficácia acadêmica e a percepção de desempenho acadêmico e, refletindo sobre a necessidade de diminuição das taxas de evasão universitária, acreditamos ser necessária a busca por maneiras de fomentar a crença de autoeficácia nos universitários, a fim de atingir melhorias em seu desempenho acadêmico.

No que diz respeito às médias da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários, de acordo com Santos e Boruchovitch (2015), quanto maior a pontuação dos estudantes na escala, maiores chances de terem um comportamento estratégico utilizando uma variedade maior de estratégias de aprendizagem. Ao considerarmos que a EEA-U tem pontuação mínima de 35 pontos e máxima de 140 pontos, as médias do Tempo 1 e 2, um pouco acima de 100 pontos, estas indicam que os estudantes ingressantes utilizam uma quantidade elevada de estratégias de aprendizagem.

Considerando os resultados relativos aos três fatores que compõem a EEA-U, as estratégias de aprendizagem que os estudantes declaram mais utilizar, tanto no

Tempo 1 quanto no Tempo 2, são as do fator Autorregulação de Recursos Internos e Contextuais. Esse tipo de estratégia engloba ações como o controle da ansiedade em situações de avaliação, a capacidade em manter-se calmo diante de tarefas difíceis e persistência na realização de tarefas difíceis ou tediosas. Engloba também a gestão do tempo de estudo, a organização do ambiente em que se pretende estudar, o planejamento de atividades acadêmicas e a separação de todo o material necessário para a tarefa a ser realizada. Por outro lado, as estratégias menos utilizadas ao longo do primeiro semestre da graduação são associadas ao fator Autorregulação Social, que está relacionado com a busca por ajuda dos colegas em casos de dúvida, utilização de técnicas de estudo em grupo e perguntar ao professor sobre algo que não considerou ter compreendido sempre que julgar necessário.

Esses resultados são parcialmente congruentes aos resultados encontrados por Mohallem (2016), Silva e Alliprandini (2020) e Cazan (2020). Diferentemente dos nossos achados, essas pesquisas apontaram, que as estratégias de aprendizagem mais utilizadas são as relacionadas ao fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva que engloba tanto estratégias cognitivas quanto estratégias metacognitivas. Por sua vez, assim como encontrado nesta pesquisa, tanto Mohallem (2016) quanto Silva e Alliprandini (2020) obtiveram como resultado que as estratégias de aprendizagem menos utilizadas são aquelas relacionadas ao fator Autorregulação Social. Esses resultados indicam que ao adentrar no ensino superior os universitários não apresentam um uso acentuado de estratégias que englobam seus pares e seus professores. É interessante observar que os dados coletados por Mohallem (2016) e por Silva e Alliprandini (2020) são de um período anterior a pandemia, indicando que, mesmo em um contexto de convívio social pré-pandêmico, os estudantes já apresentavam dificuldade em utilizar esse tipo de estratégias de aprendizagem, o que pode ter sido acentuado pelo período pandêmico em que foi adotado o ensino remoto emergencial pelas escolas de educação básica.

Em relação à comparação entre as médias dos Tempos 1 e 2 da EEA-U, os testes estatísticos apontaram dentre os fatores da escala, que somente o fator Autorregulação Social apresentou diferença de médias, sendo a do Tempo 2 maior. Os demais fatores, assim como o escore total da EEA-U, não apresentaram diferença estatisticamente significativa de suas médias entre os dois tempos da pesquisa. Este resultado indica que, durante o primeiro semestre da graduação, os estudantes conseguiram intensificar a utilização de estratégias de aprendizagem que envolvam seus pares e professores. Considerando o contexto em que os dados foram coletados

e as informações coletadas por intermédio da AEFS, esse aumento era esperado. Os estudantes declararam possuir uma elevada crença em sua capacidade de interagir com outros estudantes e com seus professores. Além disso, o primeiro semestre de 2022 marcou o retorno às atividades presenciais na universidade em que os dados foram coletados. A pesquisa foi realizada dentro de um contexto pandêmico em que foram adotadas medidas de isolamento da população a fim de controlar a disseminação da COVID-19. Tais medidas tiveram entre outras implicações o fechamento das instituições de ensino. Sendo assim, os ingressantes terminaram o seu ciclo na educação básica no modelo remoto emergencial, o que acarretou um menor contato com seus pares e professores em virtude da ausência de contato presencial. A partir do momento em que esse contato presencial é restabelecido no primeiro semestre da graduação é natural que a interação social destes indivíduos aumente de maneira geral (inclusive no uso de estratégias de aprendizagem que envolvam colegas e professores).

Refletindo sobre a importância da autorregulação da aprendizagem e, mais especificamente, do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas para superar os desafios impostos no primeiro ano da graduação, é importante que se olhe mais profundamente acerca da evolução do uso de estratégias de aprendizagem ao longo do primeiro semestre. Uma vez que os resultados indicam que os universitários que mais utilizam estratégias de aprendizagem são aqueles que possuem uma maior percepção sobre seu desempenho acadêmico, é necessário discutir de que formas esses estudantes podem aumentar o uso de estratégias de aprendizagem para que consigam atravessar não apenas o primeiro semestre da graduação, mas sim, concluir os seus estudos e se tornem bons profissionais.

Tomando como premissa que a crença de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem estão relacionadas de forma recíproca (SCHUNK; ERTMER, 2000; POLYDORO; AZZI, 2009), pode-se buscar a realização de ações que visem promovê-las mutuamente. Por conta da reciprocidade entre elas, ações que aumentem a crença de autoeficácia, provavelmente irão aumentar a autorregulação da aprendizagem. É possível que o oposto também ocorra, ações de promoção da autorregulação da aprendizagem terão como resultado o aumento da crença de autoeficácia. Pela crença de autoeficácia estar em um campo mais abstrato uma vez que se trata de uma percepção do indivíduo acerca de sua capacidade para realizar determinada ação, pode ser mais interessante trabalhar a autorregulação da aprendizagem por meio das estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, visando promover a formação de estudantes mais autorregulados para aprender, a realização de programas de intervenção que foquem no uso de estratégias de aprendizagem vêm apresentando bons resultados. Esse tipo de programa já foi realizado anteriormente em diversas pesquisas (GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; MOHALLEM, 2016; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; CAZAN, 2020; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020) com universitários ingressantes, mas, também, com universitários de maneira geral. Isto demonstra que, considerando os achados desta pesquisa de que os estudantes não conseguiram aumentar o seu uso de estratégias de aprendizagem apenas com base na sua vivência acadêmica ao longo do primeiro semestre, a realização de programas de intervenção pode ser uma das formas de que esse construto seja promovido dentro do contexto universitário.

Essas intervenções são possíveis de serem estruturadas em diferentes formatos. Apresentam como principal objetivo a promoção da autorregulação da aprendizagem buscando permitir que os estudantes participantes entendam melhor como eles aprendem. Além disso, em alguns casos, buscam apresentar novas estratégias de aprendizagem para os estudantes, auxiliando-os a compreender quais são as estratégias mais indicadas em cada contexto. A seguir serão apresentadas algumas das possibilidades que já foram utilizadas anteriormente.

Uma dessas possibilidades é por meio da criação de disciplinas específicas que visem a promoção da autorregulação da aprendizagem. Nesse aspecto se destaca o programa da Universidade de Campinas (UNICAMP) “Cartas do Gervásio para o seu Umbigo”. Dentre os diversos estudos que buscaram investigar o impacto desse programa, Pelissoni (2016) reporta que o programa permitiu que os estudantes conhecessem melhor as estratégias de aprendizagem fazendo com que eles conseguissem selecionar melhor as estratégias a serem utilizadas em diferentes contextos. Este fato é relevante uma vez que não basta que os estudantes apresentem um vasto repertório de estratégias de aprendizagem, mas que saibam em que situação o uso de cada uma delas é mais adequado. Por sua vez, Salgado, Polydoro e Rosário (2018) analisando o mesmo programa de intervenção, encontraram um aumento significativo, na autorregulação da aprendizagem dos estudantes, no escore total da AEFS e em todas as suas dimensões. Este resultado vai ao encontro de outras pesquisas anteriores (GARGALLO; CAMPOS; ALMERICH, 2016; MOHALLEM, 2016; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; CAZAN, 2020; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020) que atestam que programas de intervenção são

capazes de impactar positivamente tanto a autorregulação da aprendizagem quanto a crença de autoeficácia acadêmica dos universitários. Esse tipo de intervenção ocorre tanto no Brasil quanto em outras nações. Na Espanha, por exemplo, Gargallo, Campos e Almerich (2016) obtiveram êxito em implementar um programa de intervenção juntamente aos alunos tendo identificado aumento no uso de estratégias de aprendizagem e no desempenho acadêmico dos universitários participantes.

Pensando na criação de uma disciplina específica, é importante salientar que, apesar de ser uma medida efetiva, algumas limitações podem surgir. Em 2021, 87,5% dos estudantes ingressantes realizaram suas matrículas em IES privadas (INEP, 2022). Nesse tipo de instituição de ensino, o valor da mensalidade é calculado com base na quantidade de créditos que o estudante irá cursar em determinado período. Sendo assim, a criação de uma disciplina na grade curricular terá como consequência o aumento da mensalidade a ser paga. Dessa forma, em casos que os universitários apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis, esse tipo de intervenção pode representar um obstáculo em seu acesso, perpetuando desigualdades latentes na educação brasileira. Outro ponto a se pensar está relacionado com a necessidade de uma postura proativa dos estudantes ingressantes, os quais, segundo os resultados encontrados na AEFS, não apresentam um escore tão elevado na dimensão Autoeficácia em Ações Proativas, o que pode fazer com que estes estudantes não se inscrevam nessas disciplinas. Neste sentido, são necessárias ações por parte das instituições de ensino e de seus professores para que os estudantes reconheçam a importância desse tipo de disciplina e a realizem ao longo de sua formação, preferencialmente, no primeiro ano da graduação.

Outra forma de implementar programas de intervenção é incluindo-os nas disciplinas da grade curricular regular dos estudantes, sendo este formato denominado de integração curricular. Foi o caso das intervenções realizadas por Silva e Alliprandini (2020), em que os universitários relataram aumento em todos os fatores da EEA-U após a realização da intervenção. Por fim, as intervenções podem ser realizadas como no caso do programa de Mohallem (2016) que realizou sua intervenção por meio de justaposição, sendo considerada uma atividade extracurricular. Entretanto, para Rosário e Polydoro (2012), este tipo de modelo é menos adequado pois não oferece a mesma probabilidade de promoção de processos autorregulatórios do que o modelo de integração curricular. Entretanto, não deixa de ser mais uma opção em termos de estrutura para a realização de programas de intervenção.

As iniciativas institucionalizadas não devem ser restritas apenas a programas de intervenção podem, e devem, ser realizadas outras ações visando potencializar o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e a crença de autoeficácia dos estudantes. Para além da realização de programas de intervenção, a realização de ações pontuais como *workshops*, oficinas e palestras por núcleos de apoio ao estudante das IES com temáticas que busquem promover o uso dos variados tipos de estratégias de aprendizagem e temas correlatos pode ser um caminho a ser trilhado que requer um grau de organização menor, podendo ser colocado em prática mais rapidamente e tenha um alcance mais abrangente uma vez que programas de intervenção geralmente contam com um número de participantes inferior ao número que pode ser alcançado em uma palestra.

Apesar de considerarmos que trabalhar a autorregulação da aprendizagem seja uma forma de incrementar a crença de autoeficácia acadêmica dos universitários, existem outros tipos de ações que podem, indiretamente, aumentar a crença de autoeficácia dos estudantes e, conseqüentemente, a autorregulação da aprendizagem deles. Nesse viés, programas de mentoria podem, além de fortalecer o uso de estratégias de aprendizagem, principalmente das sociais, possibilitar um maior conhecimento acerca do funcionamento da instituição de ensino, uma vez que o estudante não ingressante se faz valer de sua experiência para auxiliar o estudante ingressante que, a partir das experiências de seu colega, pode estabelecer cursos de ação para alcançar sucesso em suas tarefas acadêmicas.

Entretanto, para o bom funcionamento dos programas de mentoria, é necessário que os mentores, assim como os mentorados, sejam acompanhados e recebam treinamento. O acompanhamento pode ser fornecido por núcleos de apoio ao estudante da IES, os quais possuem equipes multidisciplinares capazes de atender as necessidades dos mentores. Essa dinâmica possibilitará um bom desempenho dos mentores com seus mentorados. Desse modo, mais uma vez fica em evidência a importância das instituições de ensino no processo de adaptação dos universitários ingressantes ao contexto do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos relacionar a crença de autoeficácia acadêmica e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes e verificar se os estudantes universitários ingressantes apresentam diferenças em suas crenças de autoeficácia acadêmica e no seu uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas ao longo do primeiro semestre letivo. Os resultados no que dizem respeito à relação entre a crença de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas com a percepção de desempenho acadêmico apontam tanto que os estudantes com maiores graus de crença de autoeficácia acadêmica e os estudantes que mais fazem uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas relatam possuir uma percepção mais positiva acerca de seu desempenho acadêmico.

Um resultado interessante que foi encontrado nesta pesquisa está relacionado com a evolução do uso de estratégias de aprendizagem que envolvam pares ao longo do primeiro semestre. Os estudantes foram capazes de acentuar a utilização deste tipo de estratégia ao longo do período pesquisado. Entretanto, pensando no sucesso acadêmico como um conceito abrangente que envolve não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar dos estudantes, são necessárias ações por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) no intuito de promover a autorregulação da aprendizagem e a crença de autoeficácia dos estudantes, especialmente daqueles que estão ingressando no nível superior e passando por uma fase repleta de desafios a serem superados. Uma vez que os demais tipos de estratégias de aprendizagem pesquisados (cognitivas e metacognitivas e de recursos internos e contextuais) e a crença de autoeficácia acadêmica não apresentaram aumento em seus níveis ao longo do primeiro semestre da graduação.

A presente pesquisa contribui com o campo da educação uma vez que os resultados encontrados permitiram a ampliação do conhecimento acerca da relação entre a percepção de desempenho acadêmico e do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e da crença de autoeficácia na formação superior em

universitários ingressantes. Dessa forma, são indicadas possíveis ações a serem tomadas por parte das IES no intuito de promover estes construtos.

Nesta pesquisa foram encontradas algumas limitações as quais são importantes serem elencadas: foram adotados instrumentos de autorrelato, mais precisamente escalas. Além disso, a pesquisa concentrou estudantes de uma única IES. Outra limitação encontrada pelo pesquisador foi a dificuldade em coletar dados de alguns cursos que eram considerados importantes (engenharias), pois a coordenação não permitiu o contato entre estudantes ingressantes e pesquisador.

É importante destacar a necessidade de que pesquisas que tratem de temáticas relativas ao processo de aprendizagem dos estudantes sejam institucionalizadas e tenham sua importância devidamente reconhecida. A ausência de dados relacionados às engenharias é preocupante uma vez que, historicamente, esta área do conhecimento apresenta maiores taxas de evasão do que as demais. Sendo assim, dificultar o acesso a dados relacionados aos estudantes desta área de conhecimento atrapalha o entendimento de como se dá a aprendizagem nesta área que notoriamente apresenta grandes desafios aos estudantes ingressantes.

Considerando as limitações expostas anteriormente e a importância do uso de estratégias de aprendizagem e da crença de autoeficácia dentro do processo de aprendizagem, novas pesquisas devem ser realizadas para investigá-los. As futuras pesquisas podem mensurar o uso de estratégias de aprendizagem, mas também verificar em quais contextos cada uma delas está sendo utilizada pelos estudantes, uma vez que além de conhecer as estratégias de aprendizagem, os universitários devem saber como utilizá-las, empregando-as corretamente de acordo com cada contexto, neste sentido a utilização de uma metodologia que utilize outras formas de mensurar os construtos pode ser válida. Outra sugestão para futuros estudos é que contemplem não apenas o primeiro semestre da graduação, mas todo o primeiro ano da graduação uma vez que a literatura aponta esse período em sua totalidade como uma fase desafiadora na vida dos ingressantes que precisam alterar suas rotinas de estudos por conta das novas demandas do ensino superior. Além disso, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas com estudantes de instituições de ensino superior públicas e privadas de diferentes estados brasileiros e avaliem outras variáveis que podem influenciar na crença de autoeficácia e no uso de estratégias de aprendizagem como a motivação e a condição socioeconômica dos estudantes, essas pesquisas também podem verificar se existem diferenças no uso de estratégias de aprendizagem e da crença de autoeficácia entre gêneros, cursos e turnos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 1996.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Edcucación**, [s.l.], v. 15, n. 2, ano 11, 2007.

ALMEIDA, Leandro S.; FERREIRA, Joaquim Armando G.; SOARES, Ana Paula. Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Avaliação Psicológica [online]**, v. 1, n. 2, p. 81-93, 1999.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. ISBN 85-89550-17-6. p. 15-40. 2004.

ARAÚJO, Alexandra M. *et al.* Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

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

BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**. *In*: RAMACHANDRAN, Vilayanur Subramanian (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4, p. 71-81.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, Albert. Observational learning. *In*: J. H. Byrne (ed.). **Encyclopedia of learning and memory**. 2. ed. Nova York: Macmillan, 2003. p. 482-484.

BEMBENUTTY, Héfer; WHITE, Marie; VÉLEZ, Miriam R. Self-regulated learning and development in teacher preparation training. *In*: BEMBENUTTY, Héfer; WHITE, Marie; VÉLEZ, Miriam R. **Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates**. Berlim: Springer, 2015. p. 9-28.

BETANCUR, Ana María Vargas; VERGARA, Claudia Alejandra Candia. Programa de Acompanhamento Voluntario a Estudiantes de Primer Semestre. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 10., 2021, Medellín. **Anais [...]**. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 2021.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, 2007.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CAZAN, Ana-Maria. An intervention study for the development of self-regulated learning skills. **Current Psychology**, p. 1-18, 2020.

COSTA, Alexandra R.; ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. **Revista INFAD de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 307-314, 2014.

DALBOSCO, Simone Nenê Portela; FERRAZ, Adriana Satico; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 75-84, 2018.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem Matemática para a Psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, p. 178-218, 2006.

DIAS, Anelise Silva *et al.* Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEGOXIA, 11., 2011, Coruña. **Anais [...]**. Coruña: Universidade da Coruña, 2011.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2020.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Promoting self-regulated learning of Brazilian Preservice student Teachers: results of an intervention Program. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 3, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00005>.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, jan./jun. 2018b. ISSN 2175-3520 [online].

GARGALLO, Bernardo; JESÚS, Suárez-Rodríguez; PÉREZ-PÉREZ, Cruz. El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. **RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Valência, v. 15, n. 2, p. 1-31, 2009.

GARGALLO, Bernardo; CAMPOS, Carmen; ALMERICH, Gonzalo. Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement/Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. **Cultura y Educación**, v. 28, n. 4, p. 771-810, 2016.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020.

GONÇALVES, Paula *et al.* Os novos públicos no ensino superior: vivências acadêmicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEGOXIA, 11., 2011, Coruña. **Anais [...]**. Coruña: Universidade da Coruña, 2011.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011.

HARTER, Susan; NEEMANN, Jennifer. **Self-perception profile for college students: Manual and questionnaires**. Denver, CO: University of Denver, 1986.

IBM *Statistical Package for Social Sciences for Windows*. Versão 20.0. IBM Corporation, 2011.

JERÓNIMO-ARANGO, Lida Cruz; YANIZ-ÁLVAREZ-DE-EULATE, Concepción; CARCAMO-VERGARA, Carolina. Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-20, 2020.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo *et al.* Autorregulação na Universidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS”, 2., 2012, Braga, **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2012.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. Formação

continuada de professores: sugestões práticas para a promoção da autorreflexão e motivação para aprender. **Aprendizagem autorregulada - Como promovê-la no contexto educativo**, p. 169-181, 2019.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 14, n. 2, p. 215-226, 2013.

MARTIN, Andrew J.; MARSH, Herbert W. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. **Journal of school psychology**, v. 46, n. 1, p. 53-83, 2008.

MCCOMBS, Barbara L. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner — A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *In*: **Frontiers in Education**, v. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00006>.

MENDES, Carmelinda *et al.* Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL; COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO, 6., Braga, 2018. **Anais [...]**, Braga, p. 154, 2018.

MENEZES, Adalberto Nunes de *et al.* A INFLUÊNCIA DA CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO IFMG-BAMBUÍ. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020202380>.

MIDGLEY, Carol *et al.* **Manual for the patterns of adaptive learning scales**. Ann Arbor: University of Michigan, 2000.

MIR, Maria; HORMAZABAL, Marcela. Programa de acompañamiento entre pares a estudiantes de primer año, para la integración universitaria y permanencia académica en la Universidad Andrés Bello. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACION SUPERIOR, 10., 2021, Medellín. **Anais [...]**. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, 2021.

MOHALLEM, Rosana Martins. Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba. 2016.

MOHALLEM, Rosana Maria Martins; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

OLIVEIRA, Maria Edite de. Programa de apoio à integração acadêmica e social: mentoria entre pares. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Escola de Psicologia e Ciências do Comportamento, ISPA Instituto Universitário, Lisboa. 2019.

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

PANADERO, Ernesto; ALONSO TAPIA, Jesús. How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 4, p. 450-462, 2014.

PELISSONI, Adriana Martins Soares. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2016.

PINA, Fuensanta Hernández *et al.* Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. **Revista de Investigación educativa**, v. 24, n. 2, p. 615-631, 2006.

PINTRICH, Paul R. *et al.* Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). **Educational and psychological measurement**, v. 53, n. 3, p. 801-813, 1993.

PINTRICH, Paul R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of educational psychology**, v. 92, n. 3, p. 544, 2000.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, dez. 2009.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

RAMOS, Vânia Rodrigues Lima. **Percepção da autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se: um estudo com ingressantes adultos do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.

REIS, Cláudia Angélica do Carmo; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; FIOR, Camila Alves. As crenças de autoeficácia para a formação superior de estudantes de engenharia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 47., Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza: Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, 2019.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o estudar: (des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro. Inventário de Processos de auto-regulação da Aprendizagem-Universidade. **Versão para investigação. Universidade do Minho**, 2009a.

ROSÁRIO, Pedro. Questionário de Auto-eficácia e instrumentalidade da Autorregulação da Aprendizagem. **Versão para investigação. Universidade do Minho**, 2009b.

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

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Capitanear o aprender:**

promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.

SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. **Psico-USF**, v. 23, p. 667-679, 2018.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre. Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2011.

SAWILOWSKY, Shlomo S. New effect size rules of thumb. **Journal of modern applied statistical methods**, v. 8, n. 2, p. 26, 2009.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SCHUNK, Dale H. Self-regulation through goal setting. 2001.

SCHUNK, Dale H.; ERTMER, Peggy A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. *In*: BOEKAERTS, Monique.; PINTRICH, Paul. R. (ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, p. 631-649, 2000.

SILVA, Maria Antônia Romão da; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

VALLERAND, Robert J. *et al.* The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais**, p. 95-106, 2004.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; 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.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor W.; JUNG, JaeHak. Self-regulation and learning strategies. **New directions for teaching and learning**, v. 2011, n. 126, p. 45-53, 2011.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *In*: SHUNCK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. (ed). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: Guilford Publications, p. 1-19, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In: Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, p. 13-39, 2000.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

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

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARY, Timothy J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, p. 45-69, 2006.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. p. 15-26. 2011.

ZIMMERMAN, Barry J.; LABUHN, Andju Sara. **Self-regulation of learning: Process approaches to personal development**. 2012.

APÊNDICES

9.1.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudantes maiores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE IDADE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado(a) _____, vimos, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de universitários ingressantes.

Pesquisadores:

Mestrando: Thiago Januario Lisbôa / professorthiagolisboa@gmail.com / Tel.: (21) 99696-1462

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães / silvia_brilhante@puc-rio.br / Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa: Este projeto encontra justificativa no fato de a autorregulação da aprendizagem ser um construto que está relacionado com o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, em especial, a fase de transição do ensino médio para o ensino superior se mostra como uma fase repleta de novos desafios para os estudantes que requerem o desenvolvimento de novas habilidades por eles. Assim sendo, é essencial que se investigue a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários ingressantes.

Objetivo: Analisar o construto da autorregulação da aprendizagem e sua relação com o desempenho acadêmico de estudantes universitários ingressantes.

Método: Aplicaremos, no início e no final do primeiro semestre letivo de 2022, para estudantes do primeiro período da graduação, por meio de preenchimento de formulário *on-line* do *Google*, a Ficha de Caracterização, a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015), a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e, na segunda aplicação, além dos instrumentos supracitados, a pergunta sobre desempenho acadêmico. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 25 minutos. Em virtude do momento pandêmico em que nos encontramos, toda a pesquisa será desenvolvida remotamente e ainda que as atividades da graduação retornem à modalidade presencial, manteremos o formato remoto dado à pesquisa em virtude da metodologia escolhida.

Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS N° 510, de 7 de abril de 2016.

Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação. No entanto, esperamos que a participação dos respondentes contribua para estudarmos a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários ingressantes e como ela pode influenciar a percepção de desempenho acadêmico.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pelo pesquisador responsável, Thiago Januario Lisboa (professorthiagolisboa@gmail.com), quanto pela professora orientadora, Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães, (silvia_brilhante@puc-rio.br). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da

possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Thiago Januario Lisbôa

(Mestrando)

Prof^a. Dr^a. Silvia Brilhante Guimarães

(Orientadora)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____ RG: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) participante e outra para os arquivos do pesquisador.

9.2.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado(a) _____, vimos, por meio deste convidar seu(sua) filho(a) a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de universitários ingressantes.

Pesquisadores:

Mestrando: Thiago Januario Lisbôa / professorthiagolisboa@gmail.com / Tel.: (21) 99696-1462

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães / silvia_brilhante@puc-rio.br / Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa: Este projeto encontra justificativa no fato de a autorregulação da aprendizagem ser um construto que está relacionado com o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, em especial, a fase de transição do ensino médio para o ensino superior se mostra como uma fase repleta de novos desafios para os estudantes que requerem o desenvolvimento de novas habilidades por eles. Assim sendo, é essencial que se investigue a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários ingressantes.

Objetivo: Analisar o construto da autorregulação da aprendizagem e sua relação com o desempenho acadêmico de estudantes universitários ingressantes.

Método: Aplicaremos, no início e no final do primeiro semestre letivo de 2022, para estudantes do primeiro período da graduação, por meio de preenchimento de formulário *on-line* do *Google*, a Ficha de Caracterização, a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015), a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e, na segunda aplicação, além dos instrumentos supracitados, a pergunta sobre desempenho acadêmico. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 25 minutos. Em virtude do momento

pandêmico em que nos encontramos, toda a pesquisa será desenvolvida remotamente e ainda que as atividades da graduação retornem à modalidade presencial, manteremos o formato remoto dado à pesquisa em virtude da metodologia escolhida.

Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016.

Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação. No entanto, esperamos que a participação dos respondentes contribua para estudarmos a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários ingressantes e como ela pode influenciar a percepção de desempenho acadêmico.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pelo pesquisador responsável, Thiago Januario Lisboa (professorthiagolisboa@gmail.com), quanto pela professora orientadora, Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães, (silvia_brilhante@puc-rio.br). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Thiago Januario Lisbôa

(Mestrando)

Prof.^a. Dr.^a. Silvia Brilhante Guimarães

(Orientadora)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____ RG: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) participante e outra para os arquivos do pesquisador.

9.3.

Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos estudantes menores de idade**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE IDADE)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado(a) _____, vimos, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de universitários ingressantes.

Pesquisadores:

Mestrando: Thiago Januario Lisboa / professorthiagolisboa@gmail.com / Tel.: (21) 99696-1462

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Brilhante Guimarães / silvia_brilhante@puc-rio.br / Tel.: (21) 3527-1815

Justificativa: Este projeto encontra justificativa no fato de a autorregulação da aprendizagem ser um construto que está relacionado com o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, em especial, a fase de transição do ensino médio para o ensino superior se mostra como uma fase repleta de novos desafios para os estudantes que requerem o desenvolvimento de novas habilidades por eles. Assim sendo, é essencial que se investigue a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários ingressantes.

Objetivo: Analisar o construto da autorregulação da aprendizagem e sua relação com o desempenho acadêmico de estudantes universitários ingressantes.

Método: Aplicaremos, no início e no final do primeiro semestre letivo de 2022, para estudantes do primeiro período da graduação, por meio de preenchimento de formulário *on-line* do Google, a Ficha de Caracterização, a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015), a Escala de Autoeficácia na Formação

Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) e, na segunda aplicação, além dos instrumentos supracitados, a pergunta sobre desempenho acadêmico. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 25 minutos. Em virtude do momento pandêmico em que nos encontramos, toda a pesquisa será desenvolvida remotamente e ainda que as atividades da graduação retornem à modalidade presencial, manteremos o formato remoto dado à pesquisa em virtude da metodologia escolhida.

Desconfortos, riscos possíveis e confidencialidade: Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Assegura-se tanto sigilo quanto anonimato do(a) participante da pesquisa, bem como a confiabilidade dos dados. O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS N° 510, de 7 de abril de 2016.

Gastos e benefícios: Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação. No entanto, esperamos que a participação dos respondentes contribua para estudarmos a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários ingressantes e como ela pode influenciar a percepção de desempenho acadêmico.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pelo pesquisador responsável, Thiago Januario Lisbôa (professorthiagolisboa@gmail.com), quanto pela professora orientadora, Prof.^a Dra. Sílvia Brilhante Guimarães, (silvia_brilhante@puc-rio.br). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Thiago Januario Lisbôa

(Mestrando)

Prof.^a. Dr.^a. Silvia Brilhante Guimarães

(Orientadora)

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____ RG: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) participante e outra para os arquivos do pesquisador.

9.4.

Apêndice D - Ficha de caracterização

Ficha de caracterização

1. Qual seu nome? *

Sua resposta _____

2. Qual seu número de telefone? *

Sua resposta _____

3. Qual sua idade? *

Sua resposta _____

4. Qual seu gênero? *

Feminino

Masculino

Outro

5. Qual seu curso? *

Sua resposta _____

6. Em 2022.1, você está/estava cursando o primeiro semestre da graduação? *

- Sim
- Não

7. Qual turno do seu curso? *

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Integral

8. Essa é a primeira vez que você frequenta o ensino superior? *

- Sim
- Não

9. Você exerce algum tipo de atividade remunerada? *

- Sim
- Não

10. Em caso afirmativo, esta atividade ocupa quantas horas da sua semana? *

Sua resposta _____

11. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro ou bolsa de estudos para frequentar a universidade? *

Sim

Não

12. Você está realizando o curso de sua maior preferência? *

Sim

Não

13. Se você pudesse dar uma nota de 1 a 10 para o seu desempenho acadêmico, * qual seria essa nota?

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

9.5.

Apêndice E - Convite distribuído aos estudantes

**Adaptar-se às demandas da graduação
pode ser difícil neste começo.**



**Se você é
Aluno de primeiro período**

eu te convido a participar da minha pesquisa
que investiga a adaptação dos universitários
no primeiro semestre da graduação.

Pesquisador: Thiago Januario Lisboa
Orientadora: Sílvia Brilhante Guimarães

**APONTE SUA CÂMERA PARA O
QR-CODE PARA PARTICIPAR**



Se o QR-code direcionar para o site Make QR, basta descer a página e clicar em "pular o anúncio".

OU PARTICIPE PELO LINK:
<https://forms.gle/JFwsPFZwdhUDbUNf8>

Apoio:  

9.6.

Apêndice F - Convite enviado por e-mail

Última etapa da pesquisa "A autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de universitários ingressantes"

Thiago Lisboa

Wed, Jun 8, 2022 at 5:50 PM

To:

Olá,
Tudo bem com você? Espero que sim.

Primeiramente gostaria de te agradecer, pois você participou da primeira etapa da minha pesquisa e foi muito importante a sua contribuição.

Eu me chamo Thiago Lisbôa e faço mestrado em Educação no programa de pós-graduação da PUC-Rio.

Minha pesquisa tem como título "A autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de universitários ingressantes" e é composta por duas etapas.

A primeira foi a que você participou e agora, nesta segunda e última etapa, vou aplicar novamente os questionários que foram respondidos anteriormente. Diante disso, gostaria de saber se você aceitaria respondê-los novamente.

A sua participação é muito importante para o êxito da minha pesquisa.

Posso contar com você?

Abaixo o link do formulário:
<https://forms.gle/ZNbwSsnn7nzefGLM9>

Desde já, muitíssimo obrigado.
Atenciosamente,

Thiago Lisbôa.

9.7.

Apêndice G - Convite enviado por aplicativo de mensagens

Oi
Tudo bem?

Eu me chamo Thiago Lisbôa e faço mestrado em Educação na PUC-Rio. No início desse semestre você participou da minha pesquisa sendo assim, primeiramente, gostaria de te agradecer por isso.

14:38 ✓✓

forms.gle

<https://forms.gle/KgP2juMUaD8whULa6>
forms.gle

Eu estou na segunda e última fase da minha pesquisa e preciso novamente da sua ajuda.

Você aceitaria me ajudar?

Esta segunda fase é exatamente igual a primeira. Vou te enviar o link do formulário e você pode responder pelo seu próprio celular.

<https://forms.gle/KgP2juMUaD8whULa6>

14:38 ✓✓

10

ANEXO

10.1.

Anexo A - Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 075/2020 – Protocolo 92/2020

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Autorregulação e aprendizagem" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Sílvia Brilhante Guimarães (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa visa compreender os processos de autorregulação (cognitivos, motivacionais e emocionais) na aprendizagem em estudantes do ensino médio e ensino superior (unidades públicas e particulares). Propõe desenvolver dois estudos com diferentes desenhos metodológicos: 1. Estudo transversal e correlacional junto a jovens universitários do primeiro ano de faculdade e jovens iniciando o ensino médio. Usará entrevista, questionário, teste e escala adequada ao tema em foco. A análise dos dados seguirá modelo estatístico de equação estrutural; 2. Estudo experimental e longitudinal junto a estudantes universitários do primeiro período. Um grupo receberá treinamento de autorregulação e o outro não. A análise será a multivariada da variância ou MANOVA. Conta com suporte teórico dentre outros campos, com os estudos da Psicologia Educacional.

Aspectos éticos: O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de dezembro de 2020

10.2.

Anexo B - Adendo ao Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio ADENDO AO 75/2020 – Protocolo 92/2020

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Autorregulação e aprendizagem" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Sílvia Brilhante Guimarães (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa visa compreender os processos de autorregulação (cognitivos, motivacionais e emocionais) na aprendizagem em estudantes do ensino médio e ensino superior (unidades públicas e particulares). Propõe desenvolver dois estudos com diferentes desenhos metodológicos: 1. Estudo transversal e correlacional junto a jovens universitários do primeiro ano de faculdade e jovens iniciando o ensino médio. Usará entrevista, questionário, teste e escala adequada ao tema em foco. A análise dos dados seguirá modelo estatístico de equação estrutural; 2. Estudo experimental e longitudinal junto a estudantes universitários do primeiro período. Um grupo receberá treinamento de autorregulação e o outro não. A pesquisa ainda utilizará a Escala de Autoeficácia na Formação Superior. A análise será a multivariada da variância ou MANOVA. Conta com suporte teórico dentre outros campos, com os estudos da Psicologia Educacional.

Aspectos éticos: O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 4 de fevereiro de 2022

10.3.

Anexo C - Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA UNIVERSITÁRIOS (EEA-U)

Acácia Aparecida Angeli dos Santos & Evelyn Boruchovitch, 2015

Nº de matrícula _____	Sexo: _____	Idade: _____	Período: _____
Curso: _____	Data: _____		

INSTRUÇÕES:

As próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.				
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.				
3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.				
4. Resumir os textos indicados para estudo.				
5. Ler os textos indicados pelo professor.				
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.				
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.				
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				
9. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.				
10. Selecionar as ideias principais do texto.				
11. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.				
12. Identificar o quanto você está ou não aprendendo.				
13. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.				
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.				
15. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.				
16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.				
17. Administrar seu tempo de estudo.				
18. Organizar seu ambiente de estudo.				
19. Manter a calma diante de tarefas difíceis.				
20. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.				
21. Planejar suas atividades de estudo.				
22. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.				
23. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.				
24. Verificar seus erros após receber uma nota de prova.				

25. Tentar refazer questões que errou em uma prova.				
26. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.				
27. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.				
28. Estudar em grupo.				
29. Anotar na agenda as coisas que tem para fazer.				
30. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.				
31. Colar lembretes para recordar do que precisa fazer.				
32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu.				
33. Pedir para alguém tomar a matéria.				
34. Rerler a matéria para entendê-la melhor.				
35. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las.				

10.4.

Anexo D - Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)

**ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR
(AEFS)**

Polydoro & Guerreiro-Casanova (2010)

Nº de matrícula: _____	Sexo: _____	Idade: _____
Curso: _____	Período: _____	Data: _____

INSTRUÇÕES:

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco. Agradecemos sua cooperação

	Pouco <.....> Muito
1. Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10