



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15756 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT20 - Psicologia da Educação

### AUTORREGUÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Flavia Vitoria Carneiro Moura - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Marinalva Lopes Ribeiro - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Tarcyla de Jesus Oliveira - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESB

### AUTORREGUÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

#### 1 INTRODUÇÃO

A ação de estudar no ensino superior tem sido tema de debate entre os pesquisadores em educação, isso porque os alunos universitários ainda têm dificuldades em seu relacionamento com o estudo (Casanova, J.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.S., 2020). O cenário dessas dificuldades é montado por fatores como: deficiência no ensino antecessor, a educação básica, principalmente dos estudantes advindos de escolas públicas; currículo árduo da academia; relação professor-aluno; práticas pedagógicas; saúde mental etc.

Nesse contexto, se sobressai a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), que abarca as estratégias de aprendizagem e práticas de estudo, visando a melhoria da relação dos estudantes com seus processos de aprendizagem e sua relação com o estudar. É consenso entre os pesquisadores da temática aqui selecionados, que a ARA possui relação direta com o bom desenvolvimento escolar.

Desse modo, o presente trabalho apresenta uma revisão sistemática de literatura que teve como objetivo geral: mapear as produções sobre Autorregulação da Aprendizagem no contexto do ensino superior nos últimos cinco anos (2019-2023).

A ARA possui quatro dimensões que interagem entre si de maneira síncrona (Ganda e Boruchovitch, 2018): cognitiva/metacognitiva; motivacional; emocional/afetiva; e social. Na primeira dimensão, estão os processos cognitivos e metacognitivos, os quais, respectivamente, são ações para o armazenamento de informações e a regulação do ato de estudar.

A dimensão motivacional diz respeito aos motivos que levam o indivíduo a executar ações, podendo ser intrínsecas - aquelas de interesse pessoal, voluntário e prazer espontâneo - e as extrínsecas, que advêm de interesses externos, para ganho de algo. As motivações são inferidas diretamente pela crença de autoeficácia e atribuição de causalidade, sendo a primeira a percepção de si sobre aprender e a segunda se refere à interpretação das causas sucedidas ou não, nas situações vividas (Ganda e Boruchovitch, 2018).

As emoções estão presentes no antes, durante e após o ato de estudar, influenciando todo o processo, podendo ser manifestadas por causas fisiológicas, cognitivas e comportamentais,

como por exemplo: estresse, nervosismo, ansiedade, preocupação, tristeza, dor, satisfação, alegria etc. (Ganda e Boruchovitch, 2018). Ribeiro (2010) traz que a “afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos” (p. 406). Já a dimensão social abarca todo o lócus e contexto onde o estudante está inserido, envolvendo também relações sociais e econômicas (Ganda e Boruchovitch, 2018).

## 2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

As revisões de literatura são comumente usadas no início de uma pesquisa, pois com esse trabalho é possível obter um parâmetro sobre as produções acerca da temática, além de identificar faltas e lacunas nas pesquisas já existentes, possibilitando melhores contribuições sobre a temática a ser pesquisada.

Costa, Assis e Teixeira (2022, p. 6) esclarecem que a revisão sistemática é uma pesquisa que “utiliza métodos explícitos e transparentes, segue um conjunto padrão de estágios e pode ser replicada e atualizada”. As autoras também pontuam que este tipo de revisão deve partir de um protocolo explícito para a coleta dos dados, onde serão definidas as etapas do trabalho.

Seguindo esse critério, estabeleceu-se três etapas para esta revisão: a busca dos trabalhos, observando o título e palavras chaves que cunhavam o objeto; o tabelamento, em que organizamos os trabalhos detalhadamente, a partir da leitura dos resumos; e a análise, a partir da leitura das produções na íntegra de forma sistematizada. No protocolo também definimos os critérios de inclusão e exclusão para três plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BTD-Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*.

Na busca, foi seguido um corte temporal de cinco anos anteriores ao presente trabalho, ou seja, 2019 até 2023 para todas as plataformas. Essa escolha foi definida buscando obter produções atualizadas sobre a temática e objeto, a fim de divulgar e propagar um trabalho científico atual aos acontecimentos e realidades vividas na contemporaneidade.

Estabelecemos como descritor “Autorregulação da Aprendizagem” e critérios de inclusão: trabalhos divulgados em língua portuguesa; aqueles que teorizavam, descreviam características, ensinavam ou detalhavam sobre a ARA; estavam no contexto do ensino superior e dentro do corte temporal definido; e os disponíveis para baixar na memória do computador.

Excluimos trabalhos que, apesar de citar, não tinham como foco a ARA; produções que priorizavam uma dimensão; escritos em outra língua, que não a portuguesa; público de outros níveis educacionais e fora do recorte temporal. Realizamos os mesmos procedimentos em uma plataforma por vez, no intuito de seguir fielmente o protocolo.

Primeiro foi realizada a busca na BTD-Capes, onde foram encontrados 278 trabalhos; na ANPED, que obtivemos apenas dois achados; para finalizar a etapa de busca, seguimos para a *Scielo*, onde encontramos 56 resultados. Na delimitação, reduziram-se os resultados a partir do protocolo criado e ficamos com 32 trabalhos para leitura sistematizada: 20 na BTD-Capes; 1 na ANPED e 11 na *SCIELO*. Em todas as plataformas, fizemos variações no modo de escrita do descritor e não obtivemos diferenças nos achados.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autorregulação da Aprendizagem é um processo que o indivíduo gerencia de maneira intencional seus próprios comportamentos, pensamentos e atitudes em prol da aprendizagem. Por ser uma capacidade nata do ser humano, é evidenciada por estudos em diversas áreas, de origem na psicologia, possuindo vários conceitos, modelos e teorias.

No que se refere aos 32 estudos lidos integralmente, foi possível identificar que ao se trabalhar com a temática da ARA e seus desdobramentos, utiliza-se quase que totalmente a Teoria Social Cognitiva (TSC), com exceção da dissertação de Salomão (2021) que se apoia na Psicologia Cognitiva (PC) e no artigo de Almeida Filho, Peixoto e Moura (2021) que se fundamenta na Teoria da Autodeterminação (TA).

A TSC possui a perspectiva do agir para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança, ou seja, influenciar o próprio funcionamento de modo intencional, que não apenas o indivíduo seja atravessado pelas circunstâncias da vida, mas administre-as (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008). O indivíduo é envolto por fatores pessoais, ambientais e comportamentais de maneira interdependente onde esses fatores são influenciados uns pelos outros (idem, 2008).

Já a PC estuda o processamento de informações do ser humano, focalizando os estudos na cognição e processos mentais (Salomão, 2021). Esta se difere da TSC pois não se refere ao indivíduo em seu envolvimento social.

De acordo com Almeida Filho, Peixoto e Moura (2021), a TA tem como particularidade compreender como são internalizadas as ideias, objetivos, intenções e valores do indivíduo sob influência das suas interações com o ambiente e o contexto.

Referente aos modelos, se destaca o de Zimmerman (1998; 2000), em que a ARA é desenvolvida em três fases cíclicas. Foi inspirado no modelo de autorregulação de Albert Bandura (1925-2021) e se caracteriza com a primeira fase precedendo o ato, chamada de planejamento. A segunda acontece durante a execução da ação, o monitoramento. E a terceira é a reflexão, em que o sujeito reflete sobre seu processo. Os termos apresentam variações nas obras.

Na tese de Arcoverde (2021), são utilizados dois modelos da chamada “aprendizagem ativa”: a Aprendizagem Estratégica (Model of Strategic Learning-MSL) de Clare Ellen Weinstein (1994) e Aprendizagem Autorregulada (Self-Regulation Learning-SRL) de Barry Zimmerman (2000, 2002).

No modelo de Weinstein (1994 apud Arcoverde, 2021, p. 38-41) o aluno é único, e apresenta um conjunto de variáveis – personalidade; conhecimento prévio; histórico de desempenho escolar; entre outros – em cada situação de aprendizagem que se encontra. Segundo a idealizadora, esse ser único possui um núcleo composto de habilidade, vontade e autorregulação que se interagem. O estudante possui controle sob esse núcleo para elaborar uma aprendizagem eficiente. Esse modelo também faz referência a fatores ambientais, sociais e contextuais que afetam o aprendizado.

A aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000, 2002 apud Arcoverde, 2021, p. 41-45) compreendida como um processo cíclico de planejamento, monitoramento e avaliação utilizado pelo aluno para aprendizagem, que é composto por três fases interdependentes: fase prévia, fase de desempenho/controle e fase de autorreflexão. Em cada fase existem procedimentos e atitudes a serem realizadas pelo estudante.

Em Arcoverde (2021), ao comparar os dois modelos, interpreta que no primeiro, a autorregulação é um componente categorial na ação junto a habilidade e vontade. Enquanto no segundo modelo, a autorregulação é a estrutura geral em que a habilidade e vontade a compõem. Ambos os modelos colocam o sujeito aprendiz como protagonista e dão importância à necessidade de utilização de estratégias de aprendizagem e a importância de boas crenças de autoeficácia, além de tanto um modelo quanto o outro poderem ser ensinados.

Na plataforma da *Scielo*, os trabalhos de: Colomboni e Moroz, 2022; Vosgerau e Elias, 2022; Vieira et al, 2023; Semensato, Pilatti, Silva e Pinheiro, 2023; Costa, Assis e Teixeira, 2022 tratavam de revisão de literatura. Em Freire e Duarte (2019); Zoltowski e Teixeira (2020); Rufini et al (2020) e Emilio et al (2020), assim como no da ANPED de Dos Santos e Alves (2020) inferimos que utilizam a TSC, pois não apresentam essa informação explícita no trabalho, fizemos essa inferência partindo do modelo de autorregulação utilizado, pois conforme já abordado por nós, o modelo do Zimmerman partiu da TSC, nos fazendo assim interpretar que a escolha desse modelo já pressupõe o amparo na teoria.

A maioria dos estudos analisados pouco exploram as dimensões emotivas/afetivas e sociais. Como exemplo, o trabalho de Bilhalba (2019), intitulado: “As potencialidades de uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem para a formação docente em Física”.

Trata-se de um estudo com estudantes futuros professores de Física, em lócus da ação docente através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O ambiente escolar e de sala de aula, assim como as relações de estudante-preceptor e Pibidianos-alunos poderiam ser mais exploradas a fim de atingir todas as dimensões da ARA

(mesmo este não sendo o objetivo da pesquisa) assim também como as emoções de planejar e reger uma sala de aula e no sentido da afetividade como as relações eram estabelecidas na relação de professor-aluno do bolsista e seus alunos.

Acreditamos que essas dimensões não foram exploradas devido ao número de participantes (10), e para explorar com qualidade esses pontos, além dos já postos no estudo, seria mais indicado um número menor de participantes, visando uma qualidade nas discussões. Inferimos que a autora utilizou do termo autorregulação pois parte da compreensão de “processo” em três ciclos de planejar, monitorar e refletir que foram analisados nos casos dos futuros professores estudados.

Os estudos aqui analisados utilizaram diferentes abordagens metodológicas: a mista, que se refere a qualitativa-quantitativa somaram 18 trabalhos, enquanto que para a quantitativa 6 e qualitativa 8. No que se refere ao tipo de estudo, houve uma maior ênfase nos do tipo descritivo e correlacional.

Quanto aos instrumentos, foram utilizados em grande escala questionários e algumas entrevistas semiestruturadas. Pelo fato de haver um grande número de estudos com abordagem mista, justifica-se o grande uso também dos questionários de avaliação da ARA, nos quais os autores traduziam, adaptavam ou solicitavam uso.

Sobre os participantes, destacaram-se graduandos, obtendo uma variedade em cursos e semestres. Apenas dois estudos tiveram como colaboradores os docentes (Maciel-Santos, 2021; Santos e Eisenberg, 2023).

## **CONSIDERAÇÕES**

A partir dos dados obtidos com essa revisão sistemática de literatura, foi possível identificar que apesar da Autorregulação ser um construto amplo nas pesquisas, este ainda possui lacunas a serem preenchidas e investigações a serem feitas. Essa constatação é evidenciada pelo número de pesquisas aqui estudadas no contexto do ensino superior.

Desse modo, também evidenciamos nos dados aqui expostos que pouco se faz pesquisa – em educação – com abordagem puramente qualitativa, assim como também os instrumentos utilizados, pois não foi encontrada nenhuma pesquisa que evidenciasse a narrativa do sujeito sob a autorregulação, nem dados de como os estudantes compreendem esse conceito em sua magnitude. Além disso, inferimos que pouco se estudou o professor, uma vez que esse profissional possui um papel importante no processo de autorregulação dos estudantes. Não achamos estudos que explorassem o conhecimento desses docentes a partir de suas próprias narrativas, nem como compreendem esse conceito e como eles identificam posturas autorreguladas em seus alunos.

Destacamos, também, que pouco se exploram as dimensões emotiva/afetiva e social, nem mesmo relacionadas com outras dimensões, assim como programas universitários que atendam às demandas dos estudantes sobre a ação de estudar, procedimentos de estudo e autorregulação. Não identificamos suporte das universidades com os estudantes, pressupondo pensar que a academia age a partir de um ideal de que os graduandos possuem repertório estudantil a partir da educação básica. É nesse sentido e com esses apontamentos que vislumbramos pesquisas na temática da autorregulação com maior variedade de abordagem,



- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202018000100008&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202018000100008&script=sci_arttext) Acesso em: 20 junho 2024.
- MACIEL-SANTOS, Aline Guilherme. **Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://plataforma.sucupira.gov.br) Acesso em: 10 maio 2024.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc> Acesso em: 25 junho 2024.
- RUFINI, Sueli Édi et al. Versão Brasileira do Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ): Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, p. e37547, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/cBbZkmdkjG7jJsV4Vr7dQ/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2024.
- SALOMÃO, Thais. **Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes do Ensino Superior**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://plataforma.sucupira.gov.br) Acesso em: 10 maio 2024.
- SANTOS, Elis Renata de Britto Santos; EISENBERG, Zena Winona. **Autoeficácia computacional e a autorregulação da aprendizagem do docente universitário no contexto pandêmico**. Rio de Janeiro, 2023. 263p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://plataforma.sucupira.gov.br) Acesso em: 10 maio 2024.
- SEMENSATO, Michel Teston et al. Revisão sistemática de estudos sobre a autorregulação da aprendizagem da matemática no ensino superior. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, p. 218-249, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/d8kfNcT4TVCOqVKmnGgqpkf/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2024.
- VIEIRA, Lais Meirelles Nicoliello et al. Self-regulated learning e ensino médico: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 01, p. e024, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/rTyCNTTCVwkygnd5X8dLbh/> Acesso em: 10 maio 2024.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz. A utilização do método de análise de conceitos para a compreensão do conceito de aprendizagem autorregulada. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e241008, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LjCJfWPfCQVp85kvHjHD47y/> Acesso em: 10 maio 2024.
- ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. **Psicologia em estudo**, v. 25, p. e47501, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/bMdwgW9876ZwzMNR3WG9W5M/> Acesso em: 10 maio 2024.