

Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica

Meta-analysis of research on academic self-regulation

Metaanálisis de la investigación sobre la autorregulación académica

Recebido: 24/08/2020 | Revisado: 31/08/2020 | Aceito: 06/11/2020 | Publicado: 11/11/2020

Emmanuelle Pantoja Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0134-4350>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: emmanuellepantojas@gmail.com

Maély Ferreira Holanda Ramos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: maelyramos@hotmail.com

Fernando César dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2250-8553>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: nandouema72@gmail.com

Andrea Lobato Couto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4190-5653>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: oachingeducativo2017@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo construir um panorama das pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem (ARA) em universitários. Para tanto, se configura como uma Revisão Sistemática da Literatura, referente ao período de 2007 a 2019, abrangendo artigos nacionais e internacionais, das bases de dados Periódicos da Capes, SciELO, LILACS e REDALYC. Para análise de dados, aplica a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), utilizando o software Iramuteq. Analisa um total de 22 artigos, sendo a maioria (86,36%) empírica, e apenas 13,64% teóricos. Dos empíricos, 36,36% foram de caráter qualitativo, 31,82% quantitativo e 22,73% optaram pelas duas abordagens. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem as estratégias de promoção da ARA de professores em formação, abordando técnicas qualitativas e quantitativas para dimensionar de maneira mais ampla o objeto de estudo.

Palavras-chave: Revisão sistemática; Autorregulação da aprendizagem; Universitários.

Abstract

This article aims to construct an overview of the research on self-regulation of learning (ARA) in college students. To do so, it is configured as a Systematic Review of Literature, covering the period 2007 to 2019, covering national and international articles, Capes, SciELO, LILACS and REDALYC Periodical databases. For data analysis, it applies the Content Analysis of Bardin (1977), using the Iramuteq software. It analyzes a total of 22 articles, being the majority (86.36%) empirical, and only 13,64% theoretical. Of the empirical ones, 36.36% were qualitative, 31.82% quantitative and 22.73% opted for the two approaches. It is suggested that future researches investigate the ARA promotion strategies of teachers in training, addressing qualitative and quantitative techniques to more broadly dimension the object of study.

Keywords: Systematic review; Self-regulation of learning; College students.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo construir un panorama de las investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje (ARA) en universitarios. Se configura como una Revisión Sistemática de la Literatura, referente al período de 2007 a 2019, abarcando artículos nacionales e internacionales, de las bases de datos Periódicos de la Capes, SciELO, LILACS y REDALYC. En el análisis de datos, aplica el análisis de contenido de Bardin (1977), utilizando el software Iramuteq. Analiza un total de 22 artículos, siendo la mayoría (86,36%) empíricos y sólo el 13,64% teórico. De los empíricos, el 36,36% fueron cualitativo, el 31,82% cuantitativo y el 22,73% optaron por los dos enfoques. Se sugiere que investigaciones futuras investiguen las estrategias de promoción de la ARA de profesores en formación, abordando técnicas cualitativas y cuantitativas para dimensionar de modo más amplio el objeto de estudio.

Palabras clave: Revisión sistemática; Autorregulación del aprendizaje; Universitarios.

1. Introdução

Nos últimos anos, a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1986) tem sido utilizada com mais frequência por pesquisadores em estudos relacionados ao comportamento, compreendendo diversas áreas e campos do conhecimento, como esporte, administração,

saúde e educação (Pajares & Olaz, 2008). A autorregulação, um dos construtos desenvolvidos pela teoria, se trata de um processo que ocorre conscientemente, por vontade do indivíduo e que pode ser influenciado por fatores internos e externos.

Os processos autorregulatórios desenvolvem a gerência do indivíduo em seu comportamento, pensamentos, ações e emoções, por meio de um modelo cíclico voltado para a obtenção de metas pessoais e padrões gerais de conduta, determinando que este possa regular as interações da reciprocidade triádica¹ e, principalmente, as influências externas e autogeradas. Esse construto liga a pessoa e seu comportamento ao contexto, sendo considerado um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, tais como o automonitoramento, julgamento avaliativo, autoavaliação e autorreação afetiva, entre outros, inclusos no conjunto de subfunções psicológicas que abrangem a auto-observação, o julgamento e as autorreações, as quais estão ligadas ciclicamente. Por meio dessas subfunções, a autorregulação do comportamento opera e, quando fomentadas, podem auxiliar no processo de direcionamento e mudanças no comportamento (Bandura, 1986; 1991).

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

O nível de autorregulação pode variar conforme o contexto em que o aluno está inserido e a especificidade das tarefas desenvolvidas por ele, incluindo a escolha de suas estratégias e o tempo dedicado para a aprendizagem, o que pode explicar a capacidade de alguns alunos se autorregularem em algumas atividades e em outras não (Zimmerman, 2000;

¹ Este termo refere-se à interação de eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento, que operam conjuntamente, determinando eventualidades uns dos outros (Bandura, 1986).

Cleary, Callan & Zimmerman, 2012). Outra questão abordada é a de alunos com baixa regulação pessoal, que apenas reagem e utilizam métodos de respostas inoperantes, que não lhes proporcionam estruturação de objetivos e estratégias de planejamento, sendo categorizados como alunos reativos (Zimmerman, 2001). Esses, na maioria dos casos, comparam-se socialmente e, se seus resultados forem negativos, atribuem o fracasso à competência, diminuindo assim suas crenças de eficácia e, posteriormente, sofrendo perda de interesse pelas tarefas acadêmicas. Entende-se que a ampliação dos estudos sobre essa temática potencializa a discussão sobre o contexto da autorregulação na formação de universitários e o levantamento de alternativas para o melhoramento do desempenho em nível acadêmico.

1.1 Revisão Integrativa da Literatura

Estudos que envolvem a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) se apresentam com um método de análise amplo, que ao mesmo tempo auxilia as discussões teórico-metodológicas e estimula a construção de novas pesquisas. A princípio, o principal objetivo deste método é construir um conhecimento sólido sobre um determinado objeto de pesquisa. Para isso, a seleção dos estudos que farão parte da revisão deve ser criteriosa, levando em consideração àqueles que apresentem rigor metodológico e clareza na exposição dos resultados. Desta forma, o leitor será capaz de identificar, de forma precisa, as características dos estudos que foram selecionados para a revisão (Souza, Silva & Carvalho, 2010).

A RIL permite a produção de síntese do conhecimento sobre a temática pesquisada diminuindo consideravelmente incertezas na conduta da pesquisa e permite, de forma mais segura, realizar generalizações acerca dos fenômenos estudados. Assim, no momento da intervenção as tomadas de decisões podem ser operacionalizadas com mais precisão (Whittemore & Knafl, 2005; Souza, Silva & Carvalho, 2010).

O método de Revisão Integrativa da Literatura, dentre os diversos métodos possíveis se caracteriza como mais amplo, pois permite a inclusão de pesquisa experimental e quase-experimental, abrindo um caminho de compreensão mais abrangente sobre o objeto pesquisado, além disso, a RIL permite, também, a utilização combinada de dados da literatura teórica e empírica. Desta forma, ao pesquisador fica permitida a elaboração de uma revisão integrativa com diversas finalidades, sendo elas a definição de conceitos, a revisão de teorias ou a análise metodológica de estudos específicos. Esta variedade na construção da Revisão

justifica a escolha, pois proporciona um cenário amplo e completo de problemas, temáticas e conceitos complexos ligados a temática pesquisada (Whittemore & Knafl, 2005; Souza, Silva & Carvalho, 2010).

A RIL responde a uma pergunta específica e é norteada por estudos que apresentam relevância e compatibilidade com o tema, seguindo passos pré-estabelecidos a fim de identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos recuperados, coletando-os e, então, analisando os dados, dessa maneira sendo delineado o percurso metodológico. Caso a RIL seja composta por técnicas estatísticas para análise e síntese dos estudos, se tem uma Revisão Integrativa com Meta-Análise (Rother, 2007; Figueiredo *et al.*, 2014; Ramos, 2015; Couto, 2018).

Essa técnica de revisão tem sido utilizada em outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais e humanas, sendo possível adequar suas etapas a fim de garantir seu enquadramento em outros contextos (Ramos, 2015; Couto, 2018). O seu uso na educação proporciona um leque de vantagens e inovações para a pesquisa na área, como a possibilidade de formar panoramas sobre determinados temas estudados por vários ângulos, ofertando ao pesquisador uma visão mais ampla do objeto que está sendo investigado e proporcionando novos entendimentos.

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

No contexto brasileiro, a produção de pesquisas tem sofrido críticas que sugerem lacunas em investigações científicas na área, dentre elas, a importância das novidades unidas ao acúmulo de conhecimento, destacando-se os estudos com inovações metodológicas (Alves-Mazzoti, 2001). Nesta pesquisa, o uso da RIL no cenário da educação possibilita a ampliação da discussão sobre o conhecimento que vem sendo produzido a nível global acerca do tema pesquisado, auxiliando na identificação e preenchimento de lacunas. Dessa forma, considerando o contexto apresentado, este estudo tem como objetivo construir um panorama das pesquisas desenvolvidas a nível nacional e internacional sobre a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários, no período de 12 anos.

2. Metodologia

O perfil metodológico do respectivo estudo se apresenta da seguinte maneira: (1) a abordagem do problema se caracteriza por ser quali-quantitativa, pois as análises são textuais, matemáticas e computacionais; (2) quanto à natureza dos objetivos, é de cunho exploratório e descritivo, pois buscam levantar similaridades e informações sobre a temática investigada explorando as possibilidades de estudos publicados; por fim, (3) os procedimentos técnicos caracterizam-se por ser do tipo “levantamento”, definindo o estudo por sua originalidade (Ramos, 2015; Couto, 2018). O estudo configura-se como uma Revisão Integrativa da Literatura, devido à utilização de critérios de busca, análise crítica e síntese dos materiais encontrados. Segundo Ramos (2015), o estudo de revisão exige uma sequência metodológica que garanta o rigor da pesquisa.

Dessa maneira, foi criado inicialmente um protocolo de revisão integrativa da literatura, a fim de explorar o que tem sido pesquisado em torno do tema da Autorregulação da Aprendizagem nos últimos 12 anos. Assim, procedeu-se da seguinte forma, foi definida a pergunta utilizada para nortear a pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da formulação do problema. Para tanto foi utilizada a técnica P.V.O.

Sendo que: (P) refere-se à situação problema, participantes ou contexto; (V) trata-se da variável do estudo; e (O) refere-se aos *outputs*, que são os resultados esperados. Desta forma, utilizando a técnica P.V.O., formulou-se a seguinte questão: “*Qual o panorama das pesquisas sobre Autorregulação Acadêmica?*” Tendo como P = os estudantes universitários/acadêmicos; V = autorregulação acadêmica; e O = construir um panorama das pesquisas relacionadas à autorregulação. Para que então fossem realizadas as buscas e a seleção dos estudos.

No próximo passo foram definidos os diretórios, os descritores, os cruzamentos e a seleção dos critérios de inclusão e exclusão. Os diretórios escolhidos para a busca são reconhecidos, tanto nacional quanto internacionalmente, pela qualidade de seus materiais, sendo estes: Portal de Periódicos da Capes, SciELO, LILACS e REDALYC.

Além da seleção dos diretórios para a busca, foram definidos os descritores, ambos em português e inglês, os quais são elementos essenciais para direcionar a fundamentação, análise e discussões, bem como basear as buscas dos objetos nas bases de dados (Sampaio & Mancini, 2007). Após a definição dos descritores, foram elaboradas estratégias de busca para os diretórios, aplicando-se operadores *booleanos* aos descritores selecionados. Os operadores *booleanos* são conectivos que auxiliam na busca, combinando os termos da pesquisa. Para

este estudo foram utilizados os seguintes: *AND* e *OR*. Assim, formaram-se duas estratégias de busca em forma de equação (português e inglês): (*estudantes universitários OR acadêmicos OR discentes OR formação inicial de professores OR pedagogia*) *AND* *autorregulação* e (*university students OR academics OR students OR initial teacher training OR pedagogy*) *AND* *self-regulation*.

A partir dessa estratégia, foram definidos os cruzamentos das categorias, totalizando 10 cruzamentos, provenientes de 12 descritores, sendo aplicados, em seguida, nos diretórios previamente selecionados. As buscas foram feitas nos idiomas português e inglês; no entanto, os termos em português apresentaram também resultados em espanhol, os quais foram selecionados de acordo com sua relevância para a pesquisa. A fim de refinar os estudos recuperados, foram empregados critérios de inclusão (artigos nos últimos doze anos de publicação; descritores no título ou nas palavras-chave; artigos empíricos e teóricos; disponíveis e gratuitos; e artigos na íntegra) e de exclusão (estudos que envolvessem acadêmicos da área da saúde).

Após estas etapas os estudos passaram por uma avaliação crítica realizada por meio de dois Testes de Relevância, que visam avaliar o enquadramento dos estudos na pesquisa em questão e refinam o repertório de artigos selecionados e aptos para a análise dos dados. Para análise, optou-se pelos seguintes aspectos: (1) caracterização dos artigos (ano)², (2) dados metodológicos (tipo de estudo e natureza da pesquisa), (3) resumos. Ressalta-se que, nesta revisão, utilizou-se como elementos textuais para análise em *software* específico apenas os resumos dos artigos. Em seguida, para o estudo qualitativo, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Couto, 2018).

A técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) possui credibilidade no meio científico por sua sistematização, possuindo rigor metodológico em suas análises, quais sejam qualitativas e quantitativas. Esta técnica analisa as comunicações, que segundo a autora, não deixa de ser uma análise dos significados, atribuindo-se a interpretação e descrição dos materiais. Esta técnica é constituída por três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise, o pesquisador organiza o material que será analisado, compreendendo: (a) leitura flutuante, ou seja, o contato superficial com o material, por meio de uma leitura panorâmica; (b) escolha dos documentos para análise; (c) formulação de hipóteses/questões principais e objetivos; (d) elaboração de

² Esta Revisão Integrativa da Literatura teve início no segundo semestre do ano de 2017 e foi concluída início de 2018, atualizada em 2019. Dessa forma, foram inclusos artigos com 12 anos de publicação, assim como do ano de 2007.

indicadores; e) preparação para a etapa seguinte (Bardin, 2011; Couto, 2018). Na etapa de exploração do material ocorre a codificação onde as palavras serão selecionadas emergindo trechos ou frases referentes à temática, e a sua categorização; trata-se das unidades semânticas encontradas que se organizam em categorias similares, auxiliando o processo de interpretação (Bardin, 2011; Mozzato & Grzybovski, 2011; Couto, 2018).

No tratamento e interpretação dos resultados ocorre a inferência dos dados obtidos nas etapas anteriores. O desenvolvimento desta etapa depende da qualidade das fases anteriores, enfatizando que a interpretação dos resultados foi feita de acordo com a Teoria Social Cognitiva. Para a análise dos dados, foi utilizado o *software* IRAMUTEq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

3. Resultados e Discussão

A seguir, serão apresentados os dados referentes ao processo de refinamento dos artigos coletados definindo a abordagem dos textos para que fossem selecionados de acordo com a temática.

3.1 Resultados das buscas e caracterização dos artigos

Na busca pelos artigos para nortear o panorama das pesquisas relacionadas ao tema foram levantados 802 artigos utilizando os descritores mencionados anteriormente. Inicialmente, para o processo de refinamento, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão resultando no total de 22 artigos aptos para o levantamento. Na seleção dos artigos, das 802 pesquisas do levantamento inicial, 780 artigos (97,26%) foram excluídos por não se enquadrarem nos critérios de inclusão e exclusão. Do valor total, 12 artigos (1,50%) foram excluídos por serem resultados duplicados (selecionados em buscas de outros diretórios), restando o total de 22 artigos (2,74%) para compor o levantamento final. Este processo constitui-se no primeiro teste de relevância, em que foram selecionados os estudos considerados pelos pesquisadores com maior relevância.

No segundo teste de relevância, foram selecionados os 22 artigos para a análise de dois juízes familiarizados ao tema, os quais analisaram o resumo dos artigos. Os resultados do Teste de Relevância II apresentaram concordância em 100% dos artigos.

No processo de caracterização dos artigos foi analisado o idioma, ano de publicação e a metodologia (tipo do estudo e pesquisa). No que diz respeito ao percentual referente aos idiomas utilizados pelos pesquisadores, observou-se que 11 artigos (50%) optaram pelo português, enquanto 7 artigos (31,8%) se apresentaram na língua inglesa, seguidos dos 4 (18,1%) que estavam na língua espanhola.

Quanto ao número de publicações por ano, considerando o recorte temporal de 2007 a 2018, foi possível visualizar que 2015 e 2016 foram os anos com maior percentual de publicações – 27,27% (6 artigos) e 18,18% (4 artigos), respectivamente. Estes foram seguidos dos de 2012 e 2014, que tiveram 13,64% (3 artigos) em cada ano, e 2008 e 2013, com 9,09% cada, o que representa 2 publicações em cada ano. Por fim, nos anos de 2007 e 2011, as publicações representam em torno de 4,55% (1 artigo) por ano. Ressalta-se que em 2017 e 2018 não foram encontrados registros que se enquadrassem nos critérios estabelecidos, provavelmente, pelo fato de as buscas nos diretórios terem sido realizadas até o mês de abril de 2018, o que pode interferir na frequência de publicações de artigos neste ano. Nesse cenário, é possível perceber o aumento no número de publicações até o ano de 2015, inferindo-se o aumento do interesse pelo tema, aperfeiçoando os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem. No entanto, também se nota significativa queda da produção nos anos de 2016 e 2017.

A metodologia abordada pelos estudos selecionados apresentou os seguintes resultados: 86,36% são empíricos, o que corresponde a 19 de um total de 22 artigos; e apenas 13,64% (3 artigos) foram de cunho teórico. Dos artigos analisados, apenas 1 apresentou-se em forma de Revisão Sistemática da Literatura, indicando a baixa incidência desse tipo de abordagem, por ser um estudo ainda pouco explorado nas áreas das ciências humanas e sociais (Zoltowski *et al.*, 2014; Couto, 2018).

Quanto ao tipo da pesquisa, do total de artigos analisados 8 (36,36%) são de cunho qualitativo, 7 (31,82%) são quantitativos e 4 pesquisas optaram por uma metodologia de caráter misto (quali-quantitativo) (22,73%), sendo 3 artigos (9,09%) de cunho teórico. Os dados relacionados à abordagem metodológica corroboram com estudos que confirmam o desequilíbrio entre as áreas de conhecimento de ciências humanas e sociais quanto às abordagens quantitativas e qualitativas realizadas no país (Alves-Mazotti, 2001; Gatti, 2012; Günther, 2006; Couto, 2018). Sendo assim, avançou-se para a etapa de Análise de Conteúdo, utilizando o *software* Iramuteq.

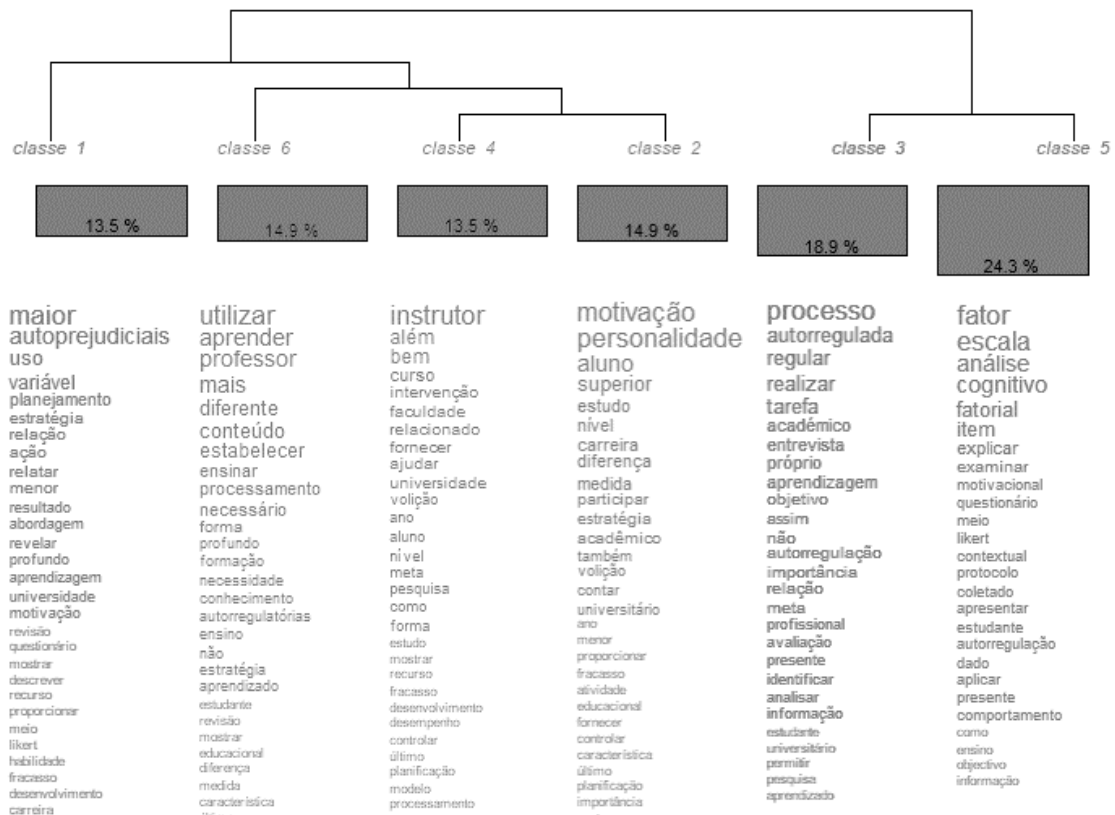
3.2 Análise de Conteúdo com o Iramuteq

O corpus geral dos dados coletados foi formado por apenas 1 texto, composto pelo agrupamento dos resumos dos 22 artigos selecionados para esta revisão, sem objetivo de realizar análises comparativas. Este texto foi separado em 99 seguimentos de texto (ST), com aproveitamento de 74 STS (74,7%). Destaca-se que é recomendada retenção de no mínimo 70% dos seguimentos para realizar as análises no Iramuteq. Foram identificadas 3.535 ocorrências (formas, palavras, vocabulários válidos); destas, 475 foram termos distintos que se repetiram e 518 palavras com apenas 1 ocorrência. Os conteúdos analisados pelo *software* foram categorizados em 6 grupos, a saber: grupo 1, com 10 ST (13,5%); grupo 2, com 11 ST (14,8%); grupo 3, com 14 ST (18,9%); grupo 4, com 10 ST (13,5%); grupo 5, com 18ST (24,3%); grupo 6, com 11 ST (13,5%).

3.2.1 Classificação Hierárquica descendente

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

Figura 1. Dendograma da classificação hierárquica descendente, com percentual de ocorrência das classes.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

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

Grupo 1 – Estratégias autoprejudiciais

Nesta classe, o *software* identificou a similaridade semântica em torno das “estratégias autoprejudiciais”. Os estudos analisados nesta classe, no contexto da formação de professores, revelaram que alunos motivados intrinsecamente apresentam maior uso de estratégias de

aprendizagem e menor uso de estratégias autoprejudiciais, ou seja, os alunos que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso foram os que apresentaram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais. Sendo assim, os estudos associam que o nível motivacional do discente deve ser associado ao uso de estratégias de aprendizagem, promovendo atividades autoavaliativas, de automonitoramento, planejamento, investimento nas horas de estudos semanais, para que possam estender seu potencial, diminuindo assim a frequência no uso de estratégias autoprejudiciais (Ganda & Boruchovitch, 2016; Marini & Boruchovitch, 2014; Villalobos *et al.*, 2011; Punhagui, 2012; Joly *et al.*, 2015).

Das palavras com maior frequência na classe, elenca-se o termo “autoprejudiciais” com $f = 6$, $x^2 = 39,3$ e significância $p = 0,0001$. Essa classe possui 13,5% do corpus total analisado ($f = 10$ ST). Dentre os termos que a compõem, estão palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 49,4$ (maior) e $x^2 = 2,09$ (motivação). Está constituída por palavras como “escola” ($x^2 = 49,4$), “autoprejudiciais” ($x^2 = 39,3$), “uso” ($x^2 = 27,2$), “planejamento” ($x^2 = 13,6$).

Em estudo envolvendo as “estratégias autoprejudiciais”, Ganda e Boruchovitch (2016), por meio de uma pesquisa mista, investigaram duas variáveis envolvidas no processo da autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais em 164 estudantes matriculados no curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. As atribuições de causalidade referem-se ao ato do indivíduo atribuir ou interpretar causas a eventos que ocorrem com eles e com outros, podendo influenciar no desempenho, na afetividade, nas expectativas de sucesso, além do fracasso acadêmico e motivação para aprender; e o uso de estratégias autoprejudiciais remete-se ao ato ou escolha feita antes ou durante uma tarefa, utilizando estratégias que prejudicam a realização. No geral, o uso de estratégias autoprejudiciais ocorre em momentos em que o aluno não se sente capaz de realizar determinada tarefa. Deste modo, com a expectativa de fracasso, ele dificulta a realização, tendendo a falhar, o que é provocado por imposição de obstáculos e não por falta de capacidade (Ganda & Boruchovitch, 2016).

Marini e Boruchovitch (2014), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa quantitativa com 107 participantes de duas instituições de ensino superior privadas com o objetivo de relacionar a motivação para aprender, teorias implícitas de inteligência e estratégias autoprejudiciais no contexto acadêmico, além de empregar as estratégias de aprendizagem às variáveis supracitadas. As autoras trazem estudos que compreendem a motivação de alunos que passam a utilizar estratégias de aprendizagem, sendo a motivação uma variável importante no processo de autorregulação, além da maneira como as informações passam a ser processadas pelos alunos. Entretanto, este estudo corrobora a ideia de Ganda e

Boruchovitch (2016), de que, embora haja um consenso entre pesquisadores de que alunos motivados estão mais envolvidos na sua aprendizagem utilizando estratégias, há também os que tendem a utilizar estratégias autoprejudiciais, procrastinando, utilizando apenas estratégias emergenciais, ou seja, que podem ou não funcionar no último minuto, gerando um sentimento de incapacidade, ou melhor, uma crença de incapacidade.

Os resultados do primeiro estudo indicam que os alunos que atribuíram às causas internas e externas ao fracasso foram os que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais. No segundo estudo, os alunos que relataram maior motivação intrínseca foram os que apresentaram menor uso de estratégias autoprejudiciais (Ganda & Boruchovitch, 2016; Marini & Boruchovitch; 2014).

Grupo 2 – Motivação

O *software* identificou a similaridade semântica do termo “motivação”. Nesta classe, as estratégias de ensino impactam nas estratégias de aprendizagem considerando a motivação como uma variável fundamental neste processo. Equipar os alunos com estratégias de autorregulação e crenças motivacionais a fim de valorizar seus estudos os prepara e mantém suas crenças para enfrentar as adversidades do ensino superior, proporcionando alternativas para aumentar a participação ativa no seu processo de aprendizagem. Os estudos sugerem que as universidades implementem programas de intervenção para auxiliar alunos que apresentam dificuldades em seus estudos. Desse modo, evidencia-se a necessidade de os estudantes receberem apoio sobre a escolha de estratégias para motivar o enfrentamento dos desafios e confrontar o fracasso, alterando estratégias de estudo e até mesmo estratégias de volição (Donche *et al.*, 2013; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Turner & Husman, 2008; Camacho, Rodríguez & Vargas, 2015). Das palavras mais frequentes da classe, ressalta-se o termo “motivação”, com $f = 7$, $x^2 = 24,2$ e $p = 0,0001$. A classe “Motivação” possui 14,8% do corpus total analisado ($f = 11$ ST). É formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 24,2$ (motivação) e $x^2 = 2,09$ (universitários). Está constituída por palavras como “aluno” ($x^2 = 14,5$), “personalidade” ($x^2 = 24,2$), “estudo” ($x^2 = 7,4$).

Donche *et al.* (2013) abordam a temática “motivação” por meio de um estudo qualitativo que contou com a participação de 1.126 estudantes de graduação e 90 professores de oito programas de bacharelado profissional em uma faculdade universitária em Flandres, na Bélgica. Os autores examinaram os efeitos conjuntos da personalidade, motivação acadêmica e estratégias de ensino na aprendizagem de alunos de graduação. Os autores trouxeram achados que abordam a associação da aprendizagem do estudante com fatores

personais e contextuais, ambos exercendo influências ao indivíduo. Como fatores pessoais, apontam a motivação para estudar e os traços da personalidade; e como fatores contextuais, a qualidade de ensino, a sobrecarga de estudo ou a rigidez na avaliação, que permitem compreender melhor as diferenças na aprendizagem de cada indivíduo. Os autores concluíram que devem ser levadas em consideração as características do estudante, e também encontraram estratégias de ensino associadas a estratégias de aprendizagem. Entretanto, não pode ser negligenciado ou superinterpretado que o impacto das estratégias de ensino nas estratégias de aprendizagem é fator relevante para a explicação de fatores intrínsecos e da forma como aprendem, devido à importância da motivação e da personalidade dos estudantes.

Kitsantas, Winsler e Huie (2008), por sua vez, investigaram alunos de cursos superiores como Psicologia e Comunicação de uma universidade pública por meio de pesquisa empírica. Abordando técnicas quantitativas, os autores salientaram a importância dos processos de autorregulação e motivação na aprendizagem, maximizando o potencial dos estudantes, além de reconhecer e implementar nas universidades programas de intervenção que podem auxiliar os alunos a persistirem e ultrapassar as dificuldades surgidas ao longo da trajetória acadêmica. Os autores sugerem que os responsáveis administrativos e docentes se concentrem em programas de intervenção, de modo que instiguem o senso saudável de autoeficácia nos estudantes, bem como auxiliá-los na administração eficaz de seu tempo. Desse modo, se motivados e equipados com estratégias autorregulatórias, os estudantes desenvolvem e progredem academicamente.

Grupo 3 – Processos de aprendizagem

Nesta classe, o *software* identificou similaridade semântica no termo “processos de aprendizagem”. Os estudos ressaltam que ao se propor realizar determinada tarefa, o aluno analisa seu contexto e suas capacidades, fatores fundamentais no processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada tem se mostrado crescente no meio científico, sendo desenvolvida por meio de processos cognitivos em que o aluno seleciona, monitora e executa atividades, a fim de alcançar metas. Vale ressaltar que, ao identificar um comportamento autorregulado, o indivíduo potencializa e orienta sua aprendizagem. Entretanto, quando o aluno não planeja suas atividades ou regula seu comportamento, ele tende a procrastinar, podendo prejudicar seu desempenho, distanciando-o de seus objetivos (Ganda & Boruchovitch, 2016; Marini & Boruchovitch, 2014; Serrano, Soto & Tamayo, 2013; Punhagui, 2012; Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012; Villalobos *et al.*, 2011; Rosário *et al.*, 2014). Dentre as palavras mais frequentes desta classe, se destaca o termo “aprendizagem”

com $f = 11$, $x^2 = 8,7$ e $p = 0,004$. A classe “Processos de aprendizagem” possui 18,9% do corpus total analisado ($f = 14$ ST), dos termos que compõem a classe e está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 23,1$ (processos) e $x^2 = 2,66$ (identificar), além das palavras “autorregulada” ($X^2 = 13,4$), “regular” ($x^2 = 7,4$).

Serrano, Soto e Tamayo (2013) abordaram a temática “processos de aprendizagem”, explorando a relação entre aprendizagem autorregulada, metas acadêmicas e rendimentos acadêmicos de universitários, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação direta de uma sessão de estudo e protocolos verbais durante e depois da sessão, aplicada a 08 estudantes universitárias matriculadas no segundo e terceiro semestres de Psicologia. Os autores conceituaram a autorregulação da aprendizagem por meio de estudos que afirmaram que os alunos que apresentaram altos índices de regulação obtiveram melhores qualificações, diferente dos que apresentaram baixos índices de autorregulação; entretanto, alunos que planejam suas metas proporcionam melhores resultados ao seu desempenho.

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

Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), por sua vez, utilizaram um Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e a Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), com abordagem mista, para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica de 663 estudantes de 8 universidades do estado de São Paulo e outras regiões do país sendo 3 privadas e 5 públicas. Os autores desenvolveram a pesquisa em torno da autorregulação da aprendizagem (ARA), conforme a qual, quando o estudante se propõe a autorregular seu processo de aprendizagem, ele monitora, regula e controla os processos cognitivos e metacognitivos, a sua motivação e seu comportamento, a fim de alcançar objetivos pré-estabelecidos; porém, quando a ARA é realizada de modo inadequado, há a possibilidade de alteração no percurso, no que se refere às crenças de eficácia, aos métodos e comportamento, ocasionando eventos prejudiciais, como a procrastinação. Os resultados da pesquisa indicaram que os participantes autorregulam sua aprendizagem entre

“algumas” e “muitas vezes” e procrastinam entre “poucas” a “algumas vezes”, além de tenderem a avaliar e planejar mais seu processo de aprendizagem do que a executar as ações planejadas. Desse modo, o estudo percebeu que os estudantes se envolvem nas fases da autorregulação, porém, tendem a procrastinar entre “poucas” e “algumas vezes” (Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012).

Grupo 4 – Papel do professor

Nesta classe, a similaridade semântica correspondeu ao termo “papel do professor”. Conforme os estudos analisados, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento e crescimento do estudante, pois se considera que o professor deve fornecer modelos bem sucedidos aos alunos, para que suas crenças de autoeficácia sejam favoráveis à demanda do curso. Para auxiliar neste processo de aprendizagem, as universidades podem fornecer professores que instruem os alunos no uso de estratégias de aprendizagem e volição, a fim de estarem cada vez mais envolvidos e ligados ao seu desempenho, afetando positivamente seu desenvolvimento no curso, além de atentarem para aqueles alunos que tendem a procrastinar, informando-os sobre comportamentos específicos que possam adotar para obter êxito e até mesmo incentivando na busca por ajuda, quando necessário (Camacho, Rodríguez & Vargas, 2015; Punhagui, 2012; Turner & Husman, 2008; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008). A palavra com maior frequência nesta classe é “instrutor”, que possui $f = 6$, $x^2 = 41,7$ e $p = 0,0001$. A classe “Papel do professor”, do corpus total analisado, representa 13,1% ($f = 10$ ST) de seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 41,7$ (instrutor) e $x^2 = 2,19$ (pesquisa). Há, ainda, presença de palavras como “intervenção” ($x^2 = 9,3$), “ajuda” ($x^2 = 7,4$), “curso” ($x^2 = 13,1$).

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

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

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

Grupo 5 – Fatores associados à autorregulação

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

seu comportamento com o objetivo de atingir metas acadêmicas. Uma parte dos estudos analisam quantitativa e qualitativamente fatores associados à autorregulação da aprendizagem, como a construção e validação de instrumentos, enquanto outros estudos que usaram a análise de conteúdo para estudantes no geral. Os fatores associados à autorregulação analisados pelos instrumentos, em linhas gerais, identificam os comportamentos autorregulatórios que afetam o desempenho acadêmico, as estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como fatores associados ao contexto pessoal, emocional e social, que tendem à procrastinação ou ao sucesso acadêmico (Cunha & Boruchovitch, 2012; Marini & Boruchovitch, 2014; Boruchovitch & Santos, 2015; Camacho, Rodríguez & Vargas, 2015; Punhagui, 2012; Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012; Avila, Frison & Simão, 2016; Erdogan & Senemoglu, 2016; Donche *et al.*, 2013; Herndon & Bembenutty, 2016).

Nesta classe a palavra com maior frequência na análise foi “escala” com $f = 9$, $x^2 = 23,2$ e $p = 0,0001$. A classe “Fatores associados à autorregulação” representa 24,3% do corpus total analisado ($f = 18$ ST), dentre seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 24,1$ (fator) e $x^2 = 2,3$ (autorregulação). Há a presença de palavras como “escala” ($x^2 = 23,2$), “análise” ($x^2 = 15,9$), “cognitivo” ($x^2 = 15,8$).

Em análise dos “fatores associados à autorregulação”, Camacho, Rodríguez e Vargas (2015) buscaram compreender e explicar por meio de uma pesquisa qualitativa, as evidências presentes em condutas cognitivas e autorregulatórias a partir de uma tarefa de escrita acadêmica aplicada a 4 estudantes universitários do quinto semestre dos cursos de Licenciatura em Espanhol e Línguas Estrangeiras da Universidad Pedagógica Nacional. Os autores trouxeram achados que identificam as individualidades e particularidades que fazem com que alguns estudantes possam escrever coerentemente e outros não consigam êxito nesta tarefa, considerando que esta pode se configurar numa tarefa de difícil e demorada execução.

Nesse contexto, a autorregulação se contrapõe como uma ferramenta de aperfeiçoamento e monitoramento de escrita e leitura. Foram analisados o aparecimento dos processos cognitivos e autorregulatórios, com o propósito de articular as variáveis motivacionais, cognitivas e comportamentais identificadas nos textos. Sendo assim, o estudo evidenciou que os participantes utilizaram mais estratégias de revisão do texto, como ortografia, gramática e pontuação, do que de planejamento (Camacho, Rodríguez & Vargas, 2015).

Em contrapartida, Avila, Frison e Simão (2016) aplicaram um questionário de conhecimento das estratégias de autorregulação (CEA) com 33 estudantes, para investigar a utilização de estratégias autorregulatórias por alunos do curso de Formação de Professores em

Educação Física de uma universidade pública. Por meio dos questionários, os autores coletaram e analisaram dados verificando que alguns estudantes utilizavam estratégias de autorregulação que estavam presentes no questionário. Desse modo, inferiu-se que os estudantes necessitam de mais investimentos no que diz respeito às estratégias que podem ser utilizadas para regular seu comportamento e auxiliar no processo de aprendizagem, utilizando diferentes métodos de forma adequada (Avila, Frison & Simão, 2016). Percebe-se que ambos os estudos utilizam métodos diferentes para identificar e compreender as estratégias adotadas pelos alunos, remetendo a esta classe os fatores associados à autorregulação.

Grupo 6 – Estratégias de ensino

Nesta classe, a similaridade semântica girou em torno das “estratégias de ensino”. Os estudos revelaram que estudantes universitários que iniciam sua vida acadêmica não possuem conhecimento das múltiplas estratégias de aprendizagem e volitivas, mais especificamente, o uso de estratégias necessárias para um processamento mais profundo das atividades. Em consequência, infere-se a necessidade de aprimoramento na formação de professores, de modo que possam se equipar de estratégias que possibilitem aos estudantes a autorregular seu processo de aprendizagem uma vez que poderão utilizar diferentes estratégias de ensino para desenvolver, por meio dos conteúdos escolares, uma aprendizagem mais qualificada. Sendo assim, torna-se um desafio aos professores oportunizar a seus alunos, diferentes estratégias para que possam utilizar corretamente durante sua aprendizagem, ajudando-os a aprender a aprender (Cunha & Boruchovitch, 2012; Joly *et al.*, 2015; Camacho, Rodríguez & Vargas, 2015; Galvão, Câmara & Jordão, 2012; Avila, Frison & Simão, 2016; Turner & Husman, 2008; Donche *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2014).

Das palavras que apresentaram maior frequência nesta classe, ressalta-se a palavra “aprender” com $f = 6$, $x^2 = 18,6$ e significância de 0,0001. A classe “estratégias de ensino” representa 24,3% do corpus total analisado ($f = 18$ ST), dentre seus termos, formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 24,1$ (fator) e $x^2 = 3,3$ (estratégias). Há a presença de palavras como “escala” ($x^2 = 23,2$), “análise” ($x^2 = 15,9$), “cognitivo” ($x^2 = 15,8$).

Cunha e Boruchovitch (2015) exploraram as “estratégias de ensino”, por meio de uma pesquisa qualitativa, de forma que instigaram futuros professores a levantar suas percepções sobre suas estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa 62 estudantes dos cursos de Pedagogia e Matemática de uma universidade pública e particular de dois estados no Brasil. Foi aplicado um Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor. As autoras utilizaram estudos para firmar sua pesquisa

trazendo elementos como a metacognição (que se trata da capacidade do indivíduo pensar sobre seus pensamentos), as estratégias de aprendizagem utilizadas para facilitar o processo de aquisição do conhecimento, armazenamento e utilização. De maneira geral, os estudantes mostraram refletir sobre sua aprendizagem, o que os leva a compreender suas ações e a conduzir mudanças em seus propósitos. Entretanto, a maioria relatou utilizar estratégias cognitivas e a minoria, estratégias metacognitivas, de modo que se entende a falta de instrução quanto ao uso correto de estratégias na sua aprendizagem como um obstáculo no contexto educacional (Cunha & Boruchovitch, 2012).

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

4. Considerações Finais

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

Por meio desta Revisão Sistemática, realizou-se uma investigação a partir dos resumos dos artigos, utilizando técnicas de análise de conteúdo com auxílio do *software* Iramuteq. Os resultados auxiliam a compreensão acerca da autorregulação e da autorregulação da aprendizagem, expondo suas ramificações, como o uso de estratégias para melhorar a aprendizagem e o ensino, bem como a frequência com que o tema vem sendo investigado ao longo dos últimos anos, levantando informações que fazem parte do panorama das pesquisas desenvolvidas nos últimos 12 anos.

Após a análise dos dados, verificou-se a necessidade no aumento de pesquisas que envolvam a autorregulação da aprendizagem ligada ao contexto dos estudantes, para que

possam aperfeiçoar sua aprendizagem, além do incremento do tema na formação de professores, os quais possam regular seu comportamento e, posteriormente, auxiliar seus futuros alunos a regular sua aprendizagem. Além disso, verificaram-se, por meio dos estudos analisados, sugestões para que as universidades e faculdades adotem medidas de intervenção que possibilitem aos alunos e professores se conectar em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias e que os docentes influenciem os próprios alunos a buscar por ajuda, aprimorar e refletir sobre suas metas, e, conseqüentemente, melhorar seu rendimento acadêmico.

Apenas alguns estudos investigaram a autorregulação da aprendizagem ligada ao contexto acadêmico, mais especificamente, no campo da formação de professores. Como limitação do estudo, percebeu-se o baixo índice de pesquisas que envolvam a construção e validação de instrumentos abarcando o construto ligado à teoria e a formação inicial de professores. Sugere-se que, em pesquisas futuras, sejam investigadas as estratégias de promoção da autorregulação da aprendizagem de professores em formação inicial e continuada, e seus efeitos para os alunos, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

Referências

Alves-Mazotti, A. J. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 39–50.

Atallah, A. N. & Castro, A. A. (1997). Revisão sistemática da literatura e meta-análise. *Diagnóstico e Tratamento*, 2(2), 12-15.

Avila, L. T. G., Frison, L. M. B. & Simão, A. M. V. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 70(1), 63-78.

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

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: Dienstbier, R. A. (Ed.). *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 69-164.

Bardin, L. (2011). *Análise de Contéudo*. São Paulo: Edições 70.

Boruchovitch, E. & Santos, A. A. (2015). Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). *Paidéia*, 25(60), 19-27.

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409.

Camacho, L. R., Rodríguez, L. B. S. & Vargas, O. L. (2015). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Revista Folios*, 1(43), 59-75.

Cleary, T. J., Callan, G. L. & Zimmerman, B. J. (2012) Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, 1, 1-19.

Couto, A. L. (2018). *Adoecimento de Docentes da Educação Básica: uma Revisão Sistemática da Literatura*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247-253.

Donche, V. *et al.* (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.

Erdogan, T. & Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *Springer Plus*, 5(1).

Figueiredo, D. B. *et al.* (2014). O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 205–228.

Galvão, A., Câmara, J. & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235).

Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. As Atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340.

Gatti, B. A. (2012). A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 13–34.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201–209.

Herndon, J. S., Bembenuity, H. (2017). Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and Individual Differences*, 104, 266-271.

Joly, M. C. R. A. *et al.* (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 23-29.

Kitsantas, A., Winsler, A. & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.

Marini, J. A. S. & Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem em estudantes de Pedagogia. *Paidéia*, 24(59), 323-330.

Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 761–765.

Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A., Azzi, R. & Polydoro, S. A. J. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 97-114.

Piscalho, I., & Simão, A. M. V. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio a prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.

Punhagui, G. C. (2012). Autoavaliação x Autonotação: aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9.

Ramos, M. F. H. (2015). *Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

Rosario, P., et al. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.

Rother, E. T. (2007). Revisão narrativa vs revisão sistemática. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20, 6-7.

Sampaio, R. F. & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83–89.

Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J. & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42.

Serrano, M. V., Soto, J. D. & Tamayo, A. M. C. (2013). Aprendizagem autorregulado, metas acadêmicas e rendimento em avaliações de estudos universitários. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.

Souza, M. T. D., Silva, M. D. D., & Carvalho, R. D. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106.

Turner, J. E. & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 138-173.

Villalobos, M. V. P. *et al.* (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441.

Whittemore R. & Knafl, K. (2005). The integrative review: update methodology. *J Adv Nurs*. 2005. 52(5), 546-53.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. (Ed.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. (2a ed.) New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigation self-regulation on motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zoltowski, A. P. C. *et al.* (2014). Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 107-114.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Emmanuelle Pantoja Silva – 25%

Maély Ferreira Holanda Ramos – 25%

Fernando César dos Santos – 25%

Andrea Lobato Couto – 25%