

**Autorregulação da aprendizagem em alunos do curso de licenciatura de ciências
biológicas**

Self-regulation of learning in students of the biological sciences licensing course

**Autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de licencias de ciencias
biológicas**

Recebido: 05/11/2020 | Revisado: 08/11/2020 | Aceito: 02/12/2020 | Publicado: 05/12/2020

João Pedro Gonçalves Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4347-0427>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: joaopedro_185@outlook.com

Karla Cristina Furtado Nina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5279-9238>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: furtadokarla@hotmail.com

Emmanuelle Pantoja Silva

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

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: emmanuellepantojas@gmail.com

Luis Ricardo Ravagnani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4379>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

E-mail: luisravagnani@gmail.com

Resumo

O objetivo desse estudo é investigar o comportamento autorregulado na rotina de estudantes do curso de Licenciaturas em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Pará - Campus Abaetetuba. Utilizou-se como aporte teórico a Teoria Social Cognitiva, especificamente a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), propiciando aos estudantes que sejam autores de suas próprias aprendizagens com processos cognitivos que permitam domínio sobre seu comportamento. O estudo é de caráter qualitativo, pois considera a forma como os discentes interpretam e dão significado ao desenvolvimento das fases da ARA. Foram entrevistados 5 alunos, sendo 2 mulheres e 3 homens, na faixa etária entre 19 a 32 anos do 3º semestre do

curso, sendo utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, o questionário sociodemográfico e a entrevista coletiva, cujo roteiro foi elaborado com base na Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA. As falas dos participantes foram analisadas por meio do *software* NVIVO 10, utilizando técnicas de frequência. Os resultados mostraram que alunos se autorregulam em suas aprendizagens para um bom desempenho acadêmico, porém eles encontram diversas dificuldades que muitas vezes os desmotivam. Neste sentido, o presente trabalho também buscou sugerir estratégias para o fortalecimento da ARA no curso em questão.

Palavras-chave: Autorregulação; Alunos; Ciências biológicas.

Abstract

The objective of this study is to investigate the self-regulated behavior in the routine of students of the Degree in Biological Sciences of the Federal Institute of Pará - Campus Abaetetuba. It used as a theoretical contribution the Social Cognitive Theory, specifically the Self-Regulation of Learning (SRL), providing students who are authors of their own learning with cognitive processes that allow mastery over their behavior. The study is a qualitative type, as it considers the way the students interpret and give meaning to the development of the phases of SRL. 5 students were interviewed, 2 women and 3 men, aged between 19 and 32 years old, of the 3rd semester of the course, using two instruments for data collection, the sociodemographic questionnaire and the collective interview, whose script was prepared based on the Academic Self-Regulation Scale – ASRS. The speeches of the participants were analyzed using the NVIVO 10 software, using frequency techniques. The results showed that students self-regulate their learning for a good academic performance, however they encounter several difficulties that often discourage them. In this sense, the present work also sought to suggest strategies for strengthening SRL in the course in question.

Keywords: Self-regulation; Students; Biological sciences.

Resumen

El objetivo de este estudio es investigar el comportamiento autorregulado en la rutina de los estudiantes del Programa de Posgrado en Ciencias Biológicas del Instituto Federal de Pará - Campus Abaetetuba. Se utilizó como contribución teórica la Teoría Social Cognitiva, específicamente la Autorregulación del Aprendizaje (ARA), proporcionando a los estudiantes autores de su propio aprendizaje procesos cognitivos que permiten el dominio de su comportamiento. El estudio es un tipo cualitativo, ya que considera la forma en que los

estudiantes interpretan y dan sentido al desarrollo de las fases de ARA. Se entrevistó a 5 estudiantes, 2 mujeres y 3 hombres, de entre 19 y 32 años, del tercer semestre del curso, utilizando dos instrumentos para la recopilación de datos, el cuestionario sociodemográfico y la entrevista colectiva, cuyo guión se preparó sobre la base de la Escala de Autorregulación Académica – EAA. Los discursos de los participantes fueron analizados utilizando el software NVIVO 10, utilizando técnicas de frecuencia. Los resultados mostraron que los estudiantes se autorregularon su aprendizaje para un buen rendimiento académico, sin embargo se encuentran con varias dificultades que a menudo los desalientan. En este sentido, el presente trabajo también trató de sugerir estrategias para fortalecer la ARA en el curso en cuestión.

Palabras clave: Autorregulación; Estudiantes; Ciencias biológicas.

1. Introdução

A autorregulação é um processo consciente e voluntário, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, de forma cíclica, para obtenção de metas pessoais (Bandura; et al., 2008; Zimmerman, 2000). Trata-se de um fenômeno multifacetado que opera por meio de automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações (Bandura, 1991).

As pessoas segundo Bandura (1991) estabelecem objetivos para si fazendo com que o indivíduo se coloque em ação no mundo, movimentando suas habilidades e esforços para fazer o que acredita ser necessário para atingir os objetivos traçados, sendo este o processo de autorregulação. Quando aplicado ao ensino pode auxiliar na aprendizagem, exigindo que o estudante seja proativo, e controle seus processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais. Muitos alunos não possuem um modelo de planejamento de estudo e isto acaba se tornando um grande desafio na universidade, onde a exigência é bem maior em todos os sentidos (Bandura, 1991).

A autorregulação atua mediante um conjunto de subfunções que necessitam ser desempenhadas e impulsionadas para proporcionar a mudança autodirecionada. Os processos ligados a autorregulação são: auto-observação, julgamento e autorreação (Bandura, 1986). A auto-observação é a capacidade de monitorar o próprio comportamento, oferece informações necessárias para o estabelecimento de padrões realísticos de desempenho e para a avaliação das mudanças que podem acontecer. O julgamento permite avaliar o comportamento, julgar o valor das ações tendo em vista o que esperamos de nós mesmos, e a autorreação é a congratulação ou a punição por conta do desempenho, levando à autocrítica (Bandura, 1986a).

A Autorregulação da Aprendizagem – ARA, é um tema debatido nos últimos anos, mas ainda é um construto pouco conhecido nos ambientes educacionais. Segundo Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), a ARA é um conjunto sequencial e particular de ações com objetivo comum pelo qual os estudantes planejam, supervisionam e ajustam o próprio aprendizado. Testa e Freitas (2005) afirmam tratar-se de um ponto importante no processo de aprendizagem do estudante e de seu desenvolvimento, oferecendo estratégias para seus estudos.

Frison (2016) cita a ARA como uma alternativa pedagógica para uma aprendizagem eficaz, dinâmica, intencional, planejada e orientada por ações estratégicas, para que ocorra melhor assimilação do conteúdo e aprendizado autônomo, por ser um processo de automonitoramento onde o aluno tem a chance de transformar suas capacidades mentais em competências acadêmicas (Zimmerman, 2001). A ARA auxilia no desenvolvimento do estudante, de forma progressiva e reflexiva nos assuntos estudados.

A ARA no ambiente acadêmico surgiu na década de 1980, com a finalidade de identificar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Avila et al., 2015), e possui um ciclo de três fases: a prévia, a realização e a autorreflexão. Ao estabelecer metas, consegue-se obter uma visão mais ampla do processo, fazendo com que os alunos consigam se autoavaliar ao aprender. Autorregular a aprendizagem trata-se do domínio e controle sobre seus estudos e assimilação do conhecimento, tornando-o responsável pela sua aprendizagem (Zimmerman, 2013).

Zimmerman e Moylan (2009) elaboraram esse modelo baseado na TSC de Bandura (1986). Seu enfoque estava voltado em processos autorregulatórios sociais e motivacionais. Zimmerman (2000) elenca três tipos de fatores para a autorregulação: o comportamental, o ambiental e o interno. O comportamental acontece por intermédio da auto-observação e do ajustamento estratégico de diversos aspectos. O ambiental ocorre pelo processo de auto-observação, e na adaptação entre fatores comportamentais e elementos ambientais. Por fim, o interno se dá por meio do monitoramento e do controle dos aspectos cognitivos e afetivos (Zimmerman, 2000).

Zimmerman e Moylan (2009) sugerem três fases para o seu modelo de aprendizagem autorregulada: a antecipação ou previsão, o controle volicional e os processos autorreflexivos. A fase de antecipação ou previsão trata-se de atividades relacionadas à observação e à compreensão da tarefa por parte do aluno. Esta acontece antes de qualquer ação, associadas ao estabelecimento de metas e o planejamento de estratégias para atingir os objetivos traçados. Nesta fase estão presentes as variáveis afetivo-motivacionais.

A fase do controle do desempenho ou da volição está relacionada às ações e aos comportamentos reais em que os docentes se empenham ou que executam no decorrer do processo de aprendizagem. Esta fase é referente ao emprego de diversas estratégias de aprendizagem. A autorreflexão é a última fase na qual os alunos realizam uma autoavaliação em relação à realização das tarefas e à eficácia das estratégias utilizadas, elencando aspectos metacognitivos. Esta fase é posterior ao planejamento e o comprometimento nas ações para a obtenção dos objetivos estipulados (Zimmerman e Moylan, 2009).

Ainda convém lembrar, que o modelo proposto por Zimmerman e Moylan (2009) evidencia os aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais do aluno. No ponto de vista social-cognitivo a autorregulação é compreendida como consequência da relação entre os aspectos comportamentais do estudante e as variáveis ambientais, apesar de que suas fases possam ser explicadas de forma separada para fins didáticos, na verdade elas são dinâmicas e atuam de maneira cíclica.

As dimensões que abrangem a autorregulação da aprendizagem são: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social. A dimensão motivo (por quê?) está relacionada a razão que levou o estudante a abraçar a ARA, os alunos buscam os processos regulatórios com a finalidade de serem auxiliados pela aprendizagem e pela procura da melhoria do desempenho de suas atividades, sendo assim a motivação ajuda no comprometimento inicial com a tarefa e a conservar esta crença (Zimmerman, 1998, 2000).

A dimensão método (como?) é a dimensão na qual será traçada a maneira a qual a ARA será concretizada conforme as estratégias planejadas, os dois processos envolvidos são: estratégias e rotina de realização. Rosário (2004, 2007) ressalta que os estudantes com um vasto repertório de estratégias são mais eficazes e contribuem mais facilmente para o seu processo de aprendizagem. A dimensão tempo (quando?) trata-se de quando o aluno se envolverá com a tarefa e por qual período de tempo este se propõe a executá-la, seu processo principal é o gerenciamento de tempo (Zimmerman, 2000).

A dimensão comportamento (o quê?) trata-se da maneira a qual o aluno se intenciona para realizar uma atividade de aprendizagem ou aperfeiçoar seu nível de competência de um determinado domínio ou assunto (Zimmerman & Risemberg, 1997). Envolve os processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação, os quais foram identificados por Bandura (1991), de forma que, ao efetuar uma tarefa o estudante necessita analisar seu desempenho, julgar seu desenvolvimento usando os próprios objetivos, reagindo também a forma como a tarefa é realizada, parando a tarefa ou modificando os métodos, ou ainda, desistindo da tarefa.

Dimensão do ambiente físico (onde?) refere-se ao local onde irá acontecer o processo

de aprendizagem. Alunos autorregulados tendem a apropriar e aprender com o espaço físico e suas características, com a finalidade de melhorar os mecanismos autorregulatórios fazendo com que o ambiente se torne mais produtivo. A dimensão ambiente social (com quem?) está relacionada com as pessoas que o estudante autorregulado irá se associar, professores, pais e outros alunos, os principais processos envolvidos são relacionamento pessoal e a busca por ajuda seletiva (Zimmerman, 2000).

Autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários apresenta exigências e habilidades da educação para os dias atuais, exigindo progressivamente, a necessidade do desenvolvimento das capacidades humanas, algo essencial para perceber as universidades como instituições formadoras e analisar práticas implicadas nos processos de ensino que por ela são realizadas, além de projetar reflexão sobre o papel do docente como personagem principal no processo de formação e no desenvolvimento no decorrer de sua jornada.

É sabido que nem todos os estudantes autorregulam o aprender de maneira eficiente, mas crê-se que em algum grau, todos são capazes de autorregular sua aprendizagem (Zimmerman, 1998). Para tanto, ferramentas pessoais e recursos ambientais são necessários, pois facilitam o planejamento, a antecipação, o monitoramento e a intervenção do aluno sobre seu próprio curso de ação e de pensamentos voltados ao seu aprender (Caprara et al., 2008).

Zabalza (2009) evidencia que o estudante em processo de formação precisa de uma atenção especial de seus professores visto que ele ainda está desenvolvendo o seu processo de aprendizagem. Estudos mostram que, estudantes que tinham um bom desenvolvimento durante o ensino Fundamental e Médio, ao entrarem nas universidades acabaram se chocando com o nível de conhecimento mais elevado, exigindo dessa forma um esforço e uma dedicação a mais (Ferla et al., 2009).

Ao ingressarem nas Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes enfrentam vários tipos de dificuldades, dentre elas o encontro com sua própria vida, objetivos, ansiedade, saúde, profissão e principalmente disposição física e mental para lidar com as novidades e exigências que a universidade proporciona. Principalmente, no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais e hábitos estudantis, que são os primeiros a sofrerem efeitos e adaptações na vida universitária (Ferla et al., 2009).

Segundo Igue, Bariani e Milanese (2008) o primeiro ano que o estudante vivencia na universidade tem uma importância muito significativa para o seu desenvolvimento acadêmico, uma vez que esta etapa é um divisor de águas na vida do aluno, pois esse primeiro contato com a Universidade pode ser o elemento chave para que este continue ou desista do curso. Neste sentido, estas alterações podem afetar diretamente a vida do calouro recém-

chegado a universidade, gerando assim aumento do estresse, frustrações e até a desistência do curso (Almeida, 2007).

Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) apresentam pesquisas onde relatam a procrastinação acadêmica como uma falha ou baixo nível de autorregulação da aprendizagem. Em vista disso, o compartilhamento de estratégias de aprendizagem deve acontecer de maneira recíproca entre alunos e professores. Desta forma, é fundamental que o professor conheça práticas para aprender a aprender em seu período de formação, que participe efetivamente das experiências estudantis, organizando, planejando, monitorando seu aprendizado, a fim de que possa ser um guia e direcione seus futuros alunos a aplicar estratégias autorregulatórias (Boruchovitch, 2014).

Conforme Zimmerman (1989), o êxito e o envolvimento dos estudantes com a Autorregulação da Aprendizagem permitem que eles adquiram uma noção de seus padrões de pensamento e ações realizadas sobre sua realidade acadêmica bem como a alteração da mesma. O estudante, proativo e com independência constrói, modifica e firma de maneira autônoma suas práticas de aprendizagem, além de planejar, organizar e instruir suas ações, da mesma maneira que este pode idealizar, estruturar e regular seus comportamentos (Zimmerman, 2001).

Contudo, é de fundamental relevância a utilização de metodologias e processos que direcionem e incentivem o docente em formação inicial a usar suas capacidades cognitivas (Boruchovitch, 2014). Rosário et al. (2007), salientam que os estudantes universitários não podem ser agentes passivos no processo de aprendizagem sem levar em consideração os conhecimentos por ele adquiridos no decorrer de sua jornada, mas que deve atuar de maneira ativa sendo um autor principal de sua aprendizagem.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo investigar o comportamento autorregulado na rotina de estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas do Instituto Federal do Pará - Campus Abaetetuba.

2. Metodologia

2.1 Natureza do Estudo

Esta pesquisa adotou procedimentos de natureza quantitativa e exploratória (Dancey & Reidy, 2017). De natureza qualitativa, que possibilita análise e reflexão da realidade por meio de métodos e técnicas que favorecem a compreensão detalhada do objeto de estudo (Minayo,

1994; Sanches, 1993). O caráter qualitativo considera a forma como os discentes interpretam e dão significado ao desenvolvimento das fases da autorregulação da aprendizagem. Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo (Pereira et al., 2018).

2.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa alunos da turma de 2018, matriculados no Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas no 3º semestre letivo do Instituto Federal de Educação, Campus Abaetetuba. A fim de garantir o anonimato dos participantes, serão preservadas suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios. Sendo eles, 5 alunos (2 mulheres e 3 homens), na faixa etária entre 19 a 32 anos, estudam no turno da tarde no segundo ano do curso e a maioria apenas estuda.

2.3 Locus da Pesquisa

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal do Pará - IFPA, localizado em Abaetetuba. O IFPA é uma instituição de ensino superior, básico e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

2.4 Instrumentos e Técnica de Coleta

Foram aplicados dois instrumentos para a coleta de dados, um questionário sociodemográfico que levantou informações de caracterização dos participantes sobre idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, período do curso, se trabalha ou apenas estuda, profissão e carga horária semanal de trabalho e de estudo diário, bem como uma entrevista coletiva, cujo roteiro foi elaborado com base na Escala de Autorregulação Acadêmica – EAA (Silva, 2019).

2.5 Entrevista Coletiva

Na pesquisa qualitativa, a entrevista coletiva constitui-se como técnica que possibilita a obtenção de conteúdos fornecidos pelos participantes do estudo, tendo como objetivo elucidar as informações acerca de seu objeto de investigação (Minayo, 1994; Sanches, 1993).

Esta técnica de pesquisa foi constituída por questões semiabertas, elaboradas previamente, sendo um direcionado a partir da escala de autorregulação acadêmica – (EAA), versão elaborada e validada em contexto amazônico por Silva et al. (2019). Os itens abordados através deste roteiro originaram as dimensões e categorias de análise dos dados.

2.6 Procedimentos éticos

Este estudo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Satisfação no Trabalho, Crenças de Eficácia e Autorregulação: Percepções de Alunos e Professores”, submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) pelo protocolo N° 87550718.4.0000.0018.

Foi apresentado aos participantes o objetivo do estudo e esclarecimento acerca da forma que ocorreria a coleta, foi distribuído também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias impressas, uma para os pesquisadores e outra para o participante, solicitando a concordância em participar da pesquisa e garantindo o total anonimato.

2.7 Procedimentos de Análise

Para explorar as questões relacionadas a autorregulação da aprendizagem dos alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas optou-se pela aplicação de Análise de Conteúdo, utilizando o software NVivo 10, para o estudo das falas dos participantes. O software NVivo é um programa que suporta métodos qualitativos de pesquisa. Ele é projetado para organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. Neste estudo, o software foi utilizado para trabalhar com as transcrições das entrevistas e apresentar graficamente os resultados obtidos na coleta de dados.

Define-se Análise de Conteúdo como uma técnica interpretativa que procura considerar a totalidade de um texto, de modo a identificar as frequências ou ausências de itens, utilizando a categorização para agrupar conteúdos de falas afins, estabelecendo certa ordem naquilo que aparentemente pode estar sem nexos. Para Bardin (1995), o termo análise de conteúdo designa: m conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (1995) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise, é a fase de organização do material de pesquisa. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Nesta pesquisa, as fontes de dados foram as falas dos participantes coletadas por meio de entrevista coletiva, referente a autorregulação da aprendizagem de alunos, que depois foi transcrita e os registros foram inseridos no software NVivo 10 para análise. Após a organização das fontes de informação realizou-se o processo de codificação que é a segunda fase ou fase de exploração do material por meio da identificação de Nodes ou Nós, no software NVivo 10.

Os “nós” são componentes de armazenamento de informações codificadas, podendo assumir diferentes significados. Nesta pesquisa, os nós constituem-se como dimensões (macrocategorias) e categorias temáticas que foram definidas a partir da TSC (Mozzato, Grzybovski & Teixeira, 2016). Em cada dimensão de análise optou-se por apresentar a categoria com maior incidência nas falas dos participantes.

Após a codificação das fontes no software NVivo 10 foram aplicadas diferentes técnicas de análise qualitativa, a saber: (a) análise da frequência das palavras – para identificação dos elementos categóricos mais ressaltados nas falas dos participantes; (b) análise de contextualização dos termos mais frequentes – para identificar o contexto das palavras mais relevantes; (c) análise da matriz de codificação – para representar a forma como os “nós” foram codificados na base de dados.

Com a aplicação das diferentes técnicas de análise qualitativa, foi possível gerar saídas quantitativas e gráficas para a visualização, representação e interpretação dos dados concluindo assim, a terceira fase do processo de análise do conteúdo, denominada tratamento dos resultados. Durante a interpretação dos dados, se estabeleceu o diálogo com o marco teórico pertinente à investigação, pois ele forneceu o embasamento e as perspectivas significativas para este estudo, já que a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é o que possibilita dar os sentidos à interpretação.

Dessa forma, as dez palavras mais relevantes das fontes de informação inseridas no NVivo 10 foram respectivamente: estudar ($f=35$); pessoas ($f=31$); consigo ($f=26$); fazer ($f=22$); tempo ($f=22$); professor ($f=21$); aprender ($f=17$); conhecimento ($f=15$); dificuldade ($f=14$); planejamento ($f=13$).

É importante destacar que a palavra “aluno” é o maior termo disposto na nuvem de palavras, indicando que o aluno é a figura central do processo de ensino aprendizagem, pois o mesmo é um agente ativo que constrói o próprio conhecimento. As dez palavras mais citadas são referentes às fases da ARA, mas a primeira, a segunda, a terceira, a quarta e a décima, evidenciam melhor como os alunos se planejam e traçam as metas necessárias para almejar uma aprendizagem significativa. Assim, utilizou-se a técnica de análise de contexto na qual foram analisadas cada uma destas palavras e com qual sentido os alunos se referiram a elas.

A palavra “estudar” ($f=35$) está presente na fala dos 5 alunos em diversas respostas de cada pergunta feita, geralmente ela é utilizada no sentido da realização de suas metas planejadas anteriormente, ou seja, faz referência a fase de realização da ARA. A palavra estudar de acordo com a ARA pode estar relacionada com duas fases, a prévia no sentido de traçar metas para uma aprendizagem, e a de realização quando o aluno se refere ao ato de estudar. A fase prévia abrange duas categorias de processos: (1) análise da tarefa e (2) crenças automotivacionais. A primeira está voltada ao estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico, a fase de realização trata-se dos processos comportamentais que acontecem no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Estas fases acontecem de forma interdependente e de modo cíclico, levando em consideração que a fase prévia influencia na fase de realização (Zimmerman & Moylan, 2009; Printrich, 2000).

O termo “pessoas” ($f=31$) pode ser vinculado às três fases da ARA, na fase prévia no sentido de traçar metas e buscar ajuda para ter uma aprendizagem melhor. Na fase de realização, uma vez que as pessoas fazem parte do cotidiano do aluno e este adquire conhecimento com as mesmas, e na fase de autorreflexão, pois ao se comparar com outras pessoas o indivíduo pode repensar novos caminhos para aprender. A fase de autorreflexão mostra os processos motivacionais que advém depois da execução da aprendizagem, em outras palavras, é o momento em que o aluno reflete sobre suas ações, erros e acertos e também os utiliza para a impulsão de uma nova fase gerando assim um novo ciclo (Zimmerman & Moylan, 2009).

A palavra “consigo” ($f=26$) pode estar relacionada à fase prévia e as crenças de autoeficácia da TSC de Bandura, pois se a pessoa acredita ser capaz de realizar uma determinada ação ela é auto eficaz. A autoeficácia é a crença que o indivíduo possui sobre

suas capacidades de organizar e executar tarefas, é considerada como um subprocesso importante para a Autorregulação, pois quando a pessoa estabelece um determinado grau de comprometimento em uma tarefa, isto acaba influenciando de forma direta em seu desempenho acadêmico (Bandura, 1986, 1997).

Já “fazer” ($f=22$) está ligado com duas fases, na primeira no sentido de planejar o que será feito e na terceira no sentido de refletir sobre o que se deve fazer para ter um melhor rendimento de aprendizagem. O vocábulo “tempo” ($f=22$) pode estar direcionado na fase prévia no sentido de se planejar quanto tempo será necessário para atingir o objetivo traçado anteriormente e na fase de autorreflexão onde há uma análise das atividades feitas, verificando se o tempo foi suficiente ou não para realização das metas almeçadas. O termo “professor” ($f=21$) está relacionado com a realização, pois este é um mediador do processo de ensino aprendizagem. A palavra “aprender” ($f=17$) pode ser vinculada tanto na fase de planejamento quanto na fase de autorreflexão.

O vocábulo conhecimento ($f=15$) pode ser associado a fase de autorreflexão uma vez que após a realização da tarefa o aluno já terá adquirido conhecimento acerca do objeto de estudo. “Dificuldade” ($f=14$) é encontrada nas três fases, na primeira, quando ao estabelecer um propósito o estudante tem que ter ciência de quais dificuldades poderá encontrar para realizar a tarefa, na fase de realização quando ao encontrar a dificuldade ele terá que usar outros meios para atingir o seu objetivo, e na fase de autorreflexão onde ele pode avaliar como conseguiu lidar com as dificuldades que apareceram no meio do caminho. A palavra “planejamento” ($f=13$) está ligada a primeira fase na qual o aluno traça metas para alcançar seus objetivos.

A análise de contexto das falas, quando os alunos se referiam à palavra “pessoas” foi utilizada por eles no sentido de buscar ajuda de outra pessoa caso surja alguma dúvida ou incompreensão durante o processo de aprendizado e também, no sentido de comparação com outros indivíduos em relação ao desempenho acadêmico e como forma de melhorar.

Na palavra “tempo” percebeu-se que os alunos utilizavam essa palavra se referindo ao planejamento de suas atividades, no quesito de saber dividir o tempo de estudo com os outros afazeres da vida, também em relação ao tempo de realização de seus objetivos, se eles conseguiam ser eficazes com suas tarefas e como uma forma de refletir se eles estão utilizando o seu tempo de maneira adequada e com coisas apropriadas, além de como planejar melhor o seu tempo de estudo.

O vocábulo “fazer” foi encontrado em diversas falas ditas pelos participantes da entrevista referente a fase de realização da ARA, no sentido de como os alunos irão realizar

as tarefas e alcançar as metas estabelecidas anteriormente, ainda na fase inicial.

A palavra “planejamento” foi encontrada na entrevista em como traçar metas para realizar uma determinada atividade, na organização de se planejar e buscar maneiras que facilitem alcançar seus objetivos e em reavaliar as ações feitas e poder se planejar melhor ou buscar outros caminhos na realização de uma próxima atividade.

De acordo com a fala dos alunos:

“Não gosto muito de trabalhar com a palavra meta, porque de um longo período eu sempre enfrentei muita dificuldade em relação as metodologias aplicadas dentro da sala de aula (José)”.

Nesta fala o aluno relata que não gosta de traçar metas para sua aprendizagem pois sente dificuldades com as metodologias aplicadas em sala de aula pelos professores, uma vez que o professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o mesmo pode ser um motivador ou um desmotivador para tal processo.

“Eu não trabalho com meta porque eu sempre me decepciono nunca consigo cumprir elas, porque sempre tem a maior pressão (Mateus)”.

Este aluno relata que não procura traçar metas para sua aprendizagem porque na maioria das vezes sempre se frustra com seu desempenho, isso pode acontecer devido fatores externos ou até mesmo a procrastinação decorrente de uma possível falha.

“Todas as vezes que eu não me planejo eu sempre acabo me arrependendo, por exemplo, se eu não estudar previamente para uma prova (Maria)”.

A fala acima mostra que a estudante sente a necessidade de se planejar para a realização de uma determinada atividade, pois entende que precisa ter uma rotina de estudos onde deve priorizar especialmente seu processo de ensino aprendizagem para ter um desempenho nas disciplinas trabalhadas em seu curso.

A partir das falas dos participantes foi possível notar que os alunos de certa forma tentam autorregular suas aprendizagens, porém no meio do caminho encontram diversas dificuldades como por exemplo: a falta de um lugar de estudo adequado em sua casa, a incompreensão familiar durante o período de estudo, a procrastinação acadêmica e outros fatores externos que possam vir a atrapalhar o desempenho. Essas questões podem ser revertidas com o fortalecimento da ARA, com um grupo de alunos que possam auxiliar outros para que haja um desenvolvimento acadêmico mais proveitoso.

4. Considerações Finais

As investigações acerca da ARA foram essenciais para a compreensão do construto e a sua importância para a vida acadêmica e profissional dos estudantes, além da possibilidade de reflexão para futuros docentes. O assunto emerge a responsabilidade do professor como um dos principais influenciadores nos caminhos dos estudantes, e como esse estudante desempenha um papel fundamental nas suas escolhas e na sua aprendizagem.

Este estudo contribuiu para apreender a visão dos alunos do Instituto Federal do Pará – Campus Abaetetuba sobre seus processos cognitivos autorregulatórios, por meio da compreensão qualitativa das mensagens emitidas pelos alunos, observando-se que eles tentam autorregular suas aprendizagens, porém em diversos momentos encontram dificuldades pelo caminho.

A utilização da abordagem qualitativa, por meio da aplicação de análise de conteúdo com o software NVivo 10, demonstrou ser adequada e permitiu compreender a ARA a partir de minúcias e detalhes apresentados. Acredita-se que a utilização da abordagem qualitativa contribuiu para ampliar o entendimento acerca de como a ARA interage com o contexto de ensino da instituição pesquisada. Ademais, esta pesquisa destaca a importância de reconhecer sob que circunstâncias a ARA no ensino superior podem ser fortalecida, de modo a promover melhores resultados no processo ensino aprendizagem.

Apresentaram-se como limitações deste estudo a realização de apenas uma entrevista coletiva com os alunos, a escuta de uma única turma do curso e a presença de poucos estudos sobre a ARA no ensino superior, especificamente na formação de professores.

Ressalta-se que futuros estudos podem ampliar investigações que explorem a associação da ARA com a formação de professores, bem como a descoberta de novos caminhos para aprendizagem eficaz e autorregulada.

Referências

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior.

Avila, L. T. G., Frison, L. M. B., & Simão, A. M. V. (2015). O uso da estimulação da recordação na formação do professor de Educação Física. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 01, 058–062. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.0>

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision ...*, 50, 248–287. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>

Bandura, A. (1986a). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. In *Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. xiii, 617 pp.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986b). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Book.* Prentice-Hall, Inc.

Bandura; A., Azzi, R. G. A. ;, Polydoro, S., & Colaboradores. (2008). Teoria Social Cognitiva Conceitos Básicos. In *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos.* Artmed.

Bardin, L. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

Dancey, C. P., Reidy, J. G., & Rowe, R. (2017). *Estatística sem matemática para as ciências da saúde.* Penso Editora.

Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies in Higher Education*, 34(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/03075070802528288>

Frison, L. M. B. (2016). Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, 27(1), 133-153.

Minayo, M. C. de S. (1994). (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. *Petrópolis: Vozes*.

Mozzato, A. R., Grzybovski, D., & Teixeira, A. N. (2016). Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens No uso do software nvivo®. *Revista Alcance (Online)*, 23(4), 578.

Pêcheux, M. (1993). Análise automática do discurso (AAD69). In F. Gadet & T. Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 61105). 2a ed. Campinas (SP): *Ed Unicamp*.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica.[e-book]*. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Polydoro, S., & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia Da Educação*, 75–94. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200005&script=sci_arttext

Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rubio, M. (2004). *Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico*.

Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto sarilhos do amarelo*. Porto, Portugal: *Porto Editora*.

Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2012). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação*

da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: *Casa do Psicólogo*.

Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários.

Silva, E. P. (2019). Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica. 2019. Dissertação (Mestrado). *Programa de Pós-Graduação em Educação*, Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.

Testa, M. G., & Freitas, H. (2005). Auto-Regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. *Encontro Nacional da ANPAD (Enanpad), Brasília. Anais... ANPAD: Brasília, DF, Brasil*, 29.

Zabalza, M. A. (2009). O ensino universitário. *Artmed Editora*.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation : A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(May), 37–41.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *In Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

João Pedro Gonçalves Ferreira – 30%

Karla Cristina Furtado Nina – 30%

Emmanuelle Pantoja Silva – 30%

Luis Ricardo Ravagnani – 10%