

Kátia Regina Xavier da Silva¹

Douglas Bordalo da Silva²

Resumo: A autorregulação da aprendizagem permeia a trajetória acadêmica e sua utilização pode colaborar para o sucesso dos alunos em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. O presente artigo visa investigar o grau de utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem por alunos que apresentam coeficiente de rendimento acadêmico acumulado igual ou superior a oito em um curso de Educação Física da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo de caso exploratório, de viés qualitativo e quantitativo. Dentre os resultados encontrados destaca-se a importância de ouvir os estudantes e levantar que problemas os afligem. Conclui-se que a criação de estratégias institucionais que favoreçam a autonomia dos estudantes e os hábitos de estudo é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico no ensino superior.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; sucesso acadêmico; Licenciatura em Educação Física.

Abstract: Self-regulation of learning permeates academic career, and its use can contribute to the success of students at all educational levels, including higher education. This study aims to investigate the extent of use of learning self-regulation strategies for students who have accumulated academic performance coefficient equal to or greater than eight in a Physical Education course of Baixada Fluminense in Rio de Janeiro. It is an exploratory case study, qualitative and quantitative bias. Among the findings, highlight the importance of listening to students and raise problems that afflict them. It is concluded that the creation of institutional strategies that favor the autonomy of students and study habits is key to improving academic performance in higher education.

Keywords: self-regulation of learning; academic success; Degree in Physical Education.

Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as relações entre a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de alunos do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física do UNIABEU Centro Universitário. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso

¹ Doutora em Educação – UFRJ; Professora do Colégio Pedro II, Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica; Pesquisadora PhD na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Médicas.

² Licenciado e Bacharel em Educação Física (UNIABEU).

exploratório, de viés qualitativo e quantitativo. O *lôcus* do estudo foi o Curso de Licenciatura em Educação Física da Uniabeu – Centro Universitário, uma instituição de Ensino Superior situada no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense.

O curso em questão foi reconhecido pelo MEC em outubro de 2005 e possui carga horária de 2880 horas, com tempo mínimo de integralização de 6 semestres e máximo de 10 semestres. A nota do curso no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) variou em 300%, desde a sua primeira participação em 2004, na qual não obteve conceito em função de não ter concluintes. No ano de 2007, obteve conceito 2 e no ano de 2011 conquistou o conceito 3.

Silva (2013), problematizou alguns desafios enfrentados pela instituição em questão, no que se refere à promoção do sucesso acadêmico dos alunos. Dentre os desafios apontados, a autora destaca a necessidade de implementar uma “cultura institucional em que o sucesso acadêmico seja compreendido numa dimensão ampliada, como um processo que requer a avaliação e autoavaliação dos indivíduos, da coletividade e da instituição” (p. 355).

Em outra publicação, Silva (2014) analisa alguns efeitos do Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA) na formação pessoal, acadêmica e profissional dos monitores que atuaram em 2012 e 2013, sob o ponto de vista dos próprios monitores. O DHA visou colaborar para a criação e desenvolvimento de uma cultura institucional pró-sucesso acadêmico e envolveu, além de alunos do curso de Educação Física, estudantes de outros cursos da instituição.

Dentre outros resultados, os monitores relataram que o curso contribuiu para o desenvolvimento das próprias capacidades cognitivas e das atitudes diante da vida e da profissão. Também destacaram ter observado mudanças na disposição para se colocar no lugar do outro, para o diálogo e para articular teoria e prática. No que se refere aos efeitos do DHA sobre o próprio desenvolvimento acadêmico, os monitores relataram observar melhora nas notas, atribuindo esse resultado ao fato de conseguirem transpor o que estavam ensinando para as situações vividas como estudantes. Nesse sentido, os participantes do estudo enfatizaram a relevância do envolvimento pessoal e do exercício da autonomia para obter um desempenho acadêmico excelente.

O envolvimento pessoal em prol da consecução de metas e a consciência de que o planejamento é fundamental para atingi-las fazem parte de um processo que se denomina autorregulação da aprendizagem. A autorregulação favorece a percepção das próprias potencialidades bem como a sua utilização ao longo do cotidiano acadêmico ou fora dele, na

intenção de se obter resultados relevantes. Considerando que o “sucesso acadêmico é um conceito multidimensional, caracterizado de acordo com o contexto social e que abrange diferentes aspectos da vida do estudante ” (SILVA, 2013, p, 350) e tendo em vista que o desempenho e sucesso acadêmico são processos onde a participação dos discentes deve ser efetiva, torna-se necessário estudar de que formas promover a autonomia dos estudantes e incentivá-los a reavaliar sua vida acadêmica e refletir sobre a maneira com que organizam sua vida pessoal e seus estudos.

O artigo foi organizado em quatro partes. A primeira caracteriza o processo de autorregulação da aprendizagem e suas relações com o desempenho acadêmico. A segunda apresenta o percurso metodológico da pesquisa. A terceira apresenta e discute os resultados, com base no mapeamento do grau de utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem pelo grupo pesquisado em oito situações típicas do processo de aprendizagem.

Tendo em vista os limites deste artigo, adotamos como objeto de análise as estratégias de autorregulação dos estudantes com CR acima de 8. Finalmente, a quarta parte analisa a importância do desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem para o sucesso acadêmico no ensino superior.

Autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico

O ingresso no ensino superior (IES) acarreta diversas mudanças na vida de um estudante universitário. Além da dimensão pessoal, que envolve aspectos relacionados à relação do estudante com ele mesmo, as percepções que tem sobre sua própria vida, os cuidados com a saúde, a disposição física para estudar, concentração, ansiedade, entre outros, os relacionamentos interpessoais e os hábitos de estudo também sofrem os efeitos do ingresso no ensino superior.

Alguns estudos sobre as vivências acadêmicas no ensino superior (ALMEIDA, *et. al.*, 2004; IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008; CUNHA & CARRILHO, 2005) destacam que o primeiro ano na universidade é crucial para a construção de uma trajetória acadêmica de sucesso. A maneira como o estudante lida com o contraste entre as expectativas de ingresso e a realidade vivida após a entrada na universidade é um fator determinante para a permanência do aluno no curso, implicando, também, no grau de investimento pessoal para preencher as lacunas existentes entre os recursos pessoais, o repertório acadêmico e as demandas institucionais e da carreira (IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008). Os hábitos de estudo

figuram entre essas mudanças tendo em vista as diferenças no tipo e no grau de aprofundamento dos conteúdos abordados nas aulas, quando comparados à Educação Básica.

Num estudo desenvolvido por Igue, Bariani & Milanesi (2008) com estudantes ingressantes e concluintes de um curso de Psicologia, os autores constataram que o planejamento das atividades de estudo não faz parte das prioridades dos hábitos dos estudantes pesquisados.

Carelli & Santos (1998) observam que “a condição temporal é um fator importante e mal administrado pelos universitários, quer pelo fato de serem alunos-trabalhadores, quer pelo fato de terem muitos compromissos sociais e/ou familiares” (p. 8). Almeida (2006), considera que as mudanças no modo de vida do recém-ingresso na universidade podem gerar um aumento no nível de *stress*, levando, inclusive, ao abandono do curso. Segundo esse autor, os alunos trabalhadores apresentam menor envolvimento em atividades extracurriculares devido ao acúmulo de funções fora da universidade. Em outro estudo desenvolvido por Soares, Almeida & Ferreira (2010), constatou-se que os estudantes maiores de 23 anos (muitos em condição de alunos trabalhadores) tendem “a não se sentirem competentes e com capacidade para lidar com o desafio que se lhes depara” (p. 207).

Sendo assim, apesar de todo o esforço e planejamento prévios ao ingresso no nível superior, os estudos mostram que o índice de abandono no primeiro ano de estudo universitário no Brasil e no mundo ainda é muito relevante (ALMEIDA, *et. al.*, 2004; IGUE, *et. al.* 2008; SOARES, ALMEIDA & FERREIRA, 2010), chegando a ser, segundo Filho *et. al.* (2007), três vezes maior do que nos anos subsequentes.

Esse quadro reforça a importância dos estudos sobre os processos autodiretivos e métodos que auxiliem o aluno a utilizar suas capacidades cognitivas nessa nova etapa da vida. A autorregulação pode ser considerada um desses processos autodiretivos e está relacionada ao autoajustamento do estudante para atender às demandas da vida acadêmica. Tendo em vista que essas demandas são novas para o estudante ingressante, é possível que ele não se dê conta da importância desse processo, pelo menos no início de sua trajetória acadêmica. O desconhecimento ou a não observação das próprias características pessoais e suas potencialidades pode acarretar no não atendimento ou na inadequação às exigências acadêmicas. Segundo Bandura (2008),

(...) a autorregulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequências para o mesmo (p. 151).

De acordo com Zimmerman (2000, *apud* JOLY *et al.*, 2012) “a autorregulação pode ser conceitualizada como um processo autodiretivo que está associado ou decorre da transformação das capacidades mentais em competências acadêmicas referentes às tarefas” (p. 1021). Esse processo envolve, entre outros aspectos, a motivação do aluno em aprender e aprimorar as próprias capacidades e habilidades, a crença de que pode atingir as metas previamente estabelecidas e modelos de referência que direcionam tanto as expectativas quanto o percurso adotado para atingir os objetivos propostos. Segundo Joly *et al.* (2012),

entre outros aspectos, esse processo se baseia no grau em como os estudantes estão conscientes das suas possibilidades e limitações, ou seja, é um processo ativo no qual estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem centrada no conhecimento e mediada pela utilização de estratégias apropriadas, tais como monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento (p. 1021).

O conhecimento das próprias limitações e competências também faz parte desse processo, na medida em que leva o estudante a verificar como são seus hábitos de estudo e distinguir seus pontos fortes e fracos em função de modelos/padrões de referência estabelecidos socialmente. Polydoro & Azzi (2009) analisam três importantes modelos de investigação e intervenção no campo da autorregulação da aprendizagem, sob o ponto de vista da teoria sociocognitiva: o modelo de Zimmerman, o modelo de Pintrich e o modelo de Rosário. Os três modelos descrevem a autorregulação como um processo que está estruturado em etapas interdependentes e complementares.

Zimmerman (2000, 2002 *apud* JOLY, 2009) desenvolveu um modelo cíclico que envolve três fases “considerando o que ocorre antes, durante e depois da tarefa” (p. 81). A primeira fase é denominada fase prévia, onde se dá a análise da tarefa (planejamento e formulação de objetivos e metas) e a mobilização interna das crenças motivacionais, traduzindo as crenças de autoeficácia do aprendiz. A segunda fase é a realização ou execução das tarefas, composta pelas subfases auto-observação – verificação da distância entre as próprias habilidades e o que se espera atingir, conforme estipulado na fase prévia – e autocontrole – onde são eleitos mecanismos de automotivação para persistir e superar os obstáculos. A terceira fase se chama autorreflexão. Findadas as fases um e dois, o sujeito julga o que fez e responde aos resultados obtidos, seja se empenhando em melhorar o próprio desempenho, seja evitando repetir o que fez de ruim nas etapas anteriores.

O modelo de Pintrich “indica a presença de quatro fases: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. Apesar de sequenciais, estas fases não são hierarquicamente organizadas (POLYDORO & AZZI, 2009, p. 84). Na fase do planejamento e ativação o indivíduo planeja e estabelece metas; avalia seus conhecimentos prévios sobre a tarefa e sobre o contexto; ativa suas crenças motivacionais e emoções e organiza o tempo e o esforço para concretizar a tarefa (idem). Na fase da monitorização, o sujeito observa se o que está fazendo é suficiente para atingir os objetivos propostos, considerando “a percepção da condição pessoal de cognição, motivação, afeto, uso do tempo e esforço, acrescido pela análise das condições da tarefa e do contexto” (p. 85). Na fase 3, controle/regulação, o estudante altera, se julgar necessário, as estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de controle emocional para dar conta da tarefa proposta. Na última fase, a avaliação, ele julga se seu desempenho foi satisfatório em função da tarefa e do contexto e formula suas percepções em função dos resultados obtidos, sejam eles decorrentes de sucesso ou fracasso. Vale ressaltar que no modelo de Pintrich os processos de auto-observação e os processos de regulação agem concomitantemente (PINTRICH, 2004).

O PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação), proposto por Rosário, caracteriza-se como um modelo cíclico intrafases (POLYDORO & AZZI, 2009). Em todas as fases o estudante planeja, executa e avalia os resultados obtidos. Nesse percurso, ele considera os recursos pessoais e ambientais em função dos objetivos a serem alcançados; automonitora as estratégias eleitas para cumprir as metas estabelecidas e avalia a eficácia dos resultados e a existência de lacunas entre o que conseguiu alcançar e os objetivos e metas propostos. Segundo Polydoro & Azzi (2009), nos três modelos, a fase de avaliação tem uma interferência direta na fase de planejamento seguinte, face o grau de eficácia conquistado a partir das escolhas feitas e decisões implementadas. Neste sentido, pode-se dizer que todas as etapas descritas são de fundamental importância para o processo de autorregulação da aprendizagem. O planejamento prévio pode repercutir diretamente no rendimento acadêmico.

Para tornar mais clara a questão das etapas de autorregulação, tomemos como exemplo a realização de um trabalho de campo, sob o ponto de vista do modelo de Zimmerman. É importante saber como será feito o trabalho, quais são os objetivos, critérios de avaliação; quais as expectativas envolvidas e as crenças de autoeficácia; que conhecimentos prévios se podem contar; que conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos e, a partir dessas informações, estabelecer um plano (fase prévia). No decorrer do processo de execução do plano, verifica-se a necessidade de fazer alterações, supressões, adaptações no percurso. Nesta

fase, o estudante observa se o que sabe é suficiente para atingir os resultados esperados e lança mão de mecanismos de automotivação para ir adiante e transpor as dificuldades (fase de realização). Na etapa final realiza-se uma análise que poderá levar em consideração alguns questionamentos: o que eu aprendi de relevante fazendo este trabalho? Ou, o que eu vou levar para o restante da minha trajetória acadêmica com este trabalho? As respostas e aprendizagens oriundas desse processo podem colaborar para o aprimoramento ou abandono das estratégias utilizadas e influenciam na tomada de novas decisões (autorreflexão).

Segundo Monteiro (2012), o processo de autorregulação também considera três níveis de envolvimento para a aquisição da aprendizagem: a abordagem superficial, a abordagem profunda e a abordagem de alto rendimento. A abordagem superficial descreve atitudes menos rígidas em relação à obtenção de conhecimento, ou seja, o aluno estuda de forma displicente ou apenas com o interesse de obter a nota necessária para passar, sem atribuir ao processo de aprendizagem muitos significados pessoais. A abordagem profunda se dá por um desejo pessoal ou pela busca de significados particulares que relacionam o conhecimento adquirido à vida acadêmica, profissional ou ao seu cotidiano. Nesta abordagem o aluno procura métodos que podem levá-lo a compreensão plena do assunto.

A terceira abordagem, também chamada de alto rendimento, caracteriza-se pela busca de formas de maximizar o próprio conhecimento de maneira a possibilitar que o indivíduo se torne apto a ser o melhor no que faz. Nesta última abordagem, que vai além de um desejo pessoal, o estudante procura compreender tudo o que lhe é requerido para atingir finalidades mais amplas. Monteiro (2012) explica os níveis de envolvimento para a aquisição da aprendizagem:

(a) abordagem superficial – a motivação é extrínseca e a estratégia orienta-se para a acumulação, memorização e reprodução de conhecimentos, sem grande preocupação com a compreensão dos conceitos; (b) abordagem profunda – a motivação é intrínseca e a estratégia orienta-se para a busca e atribuição de um significado pessoal para os conteúdos aprendidos; e (c) abordagem de alto rendimento – a motivação baseia-se na competição e na autovalorização, independentemente dos conteúdos a aprender terem ou não significado pessoal, e a estratégia envolve a organização do tempo e dos materiais de estudo de forma a maximizar o sucesso e as classificações. Diferentes abordagens representam, assim, diferentes modos de aprender e de compreender os conteúdos, com reflexos no sucesso acadêmico (p. 154).

Neste sentido, os melhores resultados são obtidos por aqueles alunos que planejam as estratégias para realizar as suas tarefas acadêmicas e fazem com que elas passem por um processo consciente de monitoramento. Este processo tende a se realizar por alunos que

possuem como característica um desejo intrínseco em realizar as tarefas de forma bem-sucedida, organizando-se de forma a controlar o seu ambiente de estudo e monitorar os seus feitos (MONTEIRO, 2012).

As experiências anteriores ao ingresso no ensino superior também tendem a influenciar a forma como os alunos novatos ou aqueles que possuem *deficits* se autorregulam. Alunos novatos podem levar algum tempo para se adaptar e não realizar suas tarefas acadêmicas de forma eficiente talvez por ainda não conhecerem a forma como acontecem as aulas e não dominarem os conteúdos abordados. Diante disso, ressalta-se a importância dos programas de aperfeiçoamento acadêmico, visando favorecer a aprendizagem desses estudantes (IGUE, BARIANI, MILANESI, 2008; ALMEIDA *et.al.*, 2006; SOARES, *et.al.*, 2010).

Por outro lado, o conhecimento prévio do processo de condução das aulas, o acesso e o domínio de conteúdos relativos à formação acadêmica e as diferentes vivências no ensino superior tendem a ampliar as possibilidades de conscientização dos alunos veteranos, levando-os a perceber de uma forma mais técnica as soluções para os possíveis problemas acadêmicos. Além disso, também podem favorecer o reconhecimento de suas limitações e potencialidades sendo, em alguns casos, transformadas em auxílio para obtenção do sucesso em suas atividades. Plant, Ericsson, Hill, & Asberg (2004) tratam das diferenças entre alunos novatos e veteranos e explicam que

(...) esta diferença reporta-se à quantidade e qualidade da autorregulação, verificando-se que os especialistas se diferenciam na aplicação do conhecimento em momentos cruciais do desempenho na aprendizagem, nomeadamente na capacidade de correção de défices específicos na técnica. Por outro lado, os novatos parecem falhar mais no envolvimento premeditado de elevada qualidade, autorregulando a aprendizagem reactivamente. Isto contrasta com o perfil autorregulado dos especialistas, que apresentam níveis elevados de automotivação, definem objetivos hierarquicamente para si próprios, combinando ainda metas ao longo do processo com metas centradas nos resultados e observando os seus efeitos. Monteiro, 2012 (apud MONTEIRO, 2012, p. 154).

Outro aspecto a ser considerado é a existência de aspectos intrínsecos e extrínsecos que se apresentam como formas de tornar o desenvolvimento da autorregulação um fator importante para a trajetória acadêmica. Monteiro (2012), após executar suas análises em relação à autorregulação com os indivíduos avaliados, observou que os alunos que têm seus rendimentos em níveis de excelência mais altos possuem características peculiares quando comparados aos do outro grupo pesquisado, que possuem rendimento regular.

O objetivo da pesquisa de Monteiro (2012) era verificar como esses alunos com rendimento excelente se mantinham com esse rendimento e descobrir o que faziam para atingir tal competência. A autora constatou que a motivação intrínseca constitui um dos principais pontos que esses alunos levavam em consideração em sua trajetória. Para Siqueira & Wechsler (2006) as forças intrínsecas “assumem uma significativa presença e importância no discurso dos sujeitos, surgindo como variável controlável pelo próprio sujeito e pela atitude implicada na realização de tarefas diretamente orientadas para o cumprimento de objetivo pré-estabelecidos” (*apud* MONTEIRO, 2012, p. 83).

Desta forma, alunos tentam buscar maneiras de conseguir resultados brilhantes munindo-se de grande esforço para tal realização de objetivos pré-estabelecidos. (MONTEIRO, 2009, p. 83). Do mesmo modo, fatores extrínsecos também interferem no processo de autorregulação.

Importa salientar que os fatores ambientais e contextuais se encontram igualmente presentes na reflexão destes sujeitos, surgindo, contudo, referenciados de forma distinta. Mais especificamente, no que se refere ao papel dos professores, importa referir que, enquanto para uns os docentes representam, sobretudo um fator de motivação mediante situações específicas, para outros, eles assumem, sobretudo um papel importante ao nível do fornecimento de *feedback*, sobretudo na forma de reconhecimento do desempenho. Relativamente ao papel da família, constatamos que a sua influência surge mais como uma forma de apoio e como base para a postura que assumem perante o trabalho e a necessidade de investimento pessoal (MONTEIRO, 2009, p. 83).

Assim como as forças intrínsecas podem influenciar a motivação para obter-se um desempenho significativo na sua trajetória acadêmica, as forças extrínsecas também têm o seu grau de importância neste processo. O contexto familiar, a influência de professores e o convívio com amigos são exemplos práticos de forças extrínsecas onde estes se mostram no sentido de motivar orientar e até mesmo servir como auxílio em algum momento de dificuldade encontrado pelo aluno.

Metodologia

A população foi composta por 103 estudantes do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo 44 do turno da manhã e 59 do turno da noite. Como critério para a definição da amostra, que foi composta por 34 participantes, consideraram-se somente os alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2011 e se mantiveram matriculados na

instituição até o segundo semestre de 2013 sem nenhuma interrupção na trajetória acadêmica (trancamento ou transferência, por exemplo).

Foram utilizadas duas fontes de evidências: uma pesquisa documental cuja finalidade foi mapear o Coeficiente de Rendimento dos alunos do período em questão e um questionário de estratégias de autorregulação da aprendizagem de autoria de Barry J. Zimmerman & Martinez-Pons (1986) e adaptado por Pedro Rosário *et. al.* (2001). A primeira parte do questionário buscou levantar informações sobre os estudantes, entre as quais, a idade. A segunda parte do questionário foi composta por 8 situações típicas do processo de aprendizagem, conforme apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Situações problema - Questionário de Estratégias de autorregulação da aprendizagem.

| Situação | Descrição |
|----------|--|
| 1 | Um dos seus professores discutiu na aula a influência da tecnologia no nosso dia a dia. O professor avisa que vocês serão avaliados sobre esse assunto na aula seguinte. Tem algum método que o/a ajude a aprender e a memorizar essa informação? O que faria se estivesse com dificuldades de compreender ou recordar a informação discutida na aula? |
| 2 | O professor de Português pede aos alunos que escrevam um pequeno trabalho sobre um romance/texto lido na aula. A sua nota neste trabalho afetará a nota final do período. Nestes casos, tem algum método particular para o/a ajudar a escrever o trabalho? E se estivesse com dificuldades? |
| 3 | Os professores querem que os alunos façam os trabalhos para casa corretamente e sem erros. A maioria destes trabalhos deve ser realizada em casa e sem a ajuda dos professores. O que faz se não compreender o trabalho pedido? E para se assegurar que o seu trabalho para casa não tem erros? |
| 4 | Os professores normalmente marcam testes escritos no final das unidades letivas, e esses resultados contribuem significativamente para a nota final do período. Que estratégias utiliza para se preparar para esses testes? O que faz para se preparar para um teste especialmente difícil? |
| 5 | Algumas vezes os alunos não fazem os trabalhos para casa nem estudam porque têm outras coisas que consideram mais interessantes para fazer, tais como ver TV, jogar no computador ou sair com os amigos. O que faz para se motivar e conseguir estudar ou realizar os trabalhos marcados? E se o prazo marcado for muito apertado? |
| 6 | Alguns alunos acham a tarefa de estudo mais fácil se têm um local adequado onde possam estudar. O que é que você faz para criar um ambiente para estudar? O que faria se estivesse com dificuldades em se concentrar no seu estudo? |
| 7 | Quando você faz os seus trabalhos de casa (relatórios de experiências, traduções, resumos de textos, exercícios...), que estratégias utiliza para rever o trabalho depois de terminar? O que faz se o trabalho for especialmente difícil? |
| 8 | Quando você realiza um teste escrito, que estratégias utiliza para se certificar de que as suas respostas estão corretas? O que faz quando existem questões particularmente difíceis no teste? |

Fonte: Rosário *et. al.*, 2001.

Gestão & Sociedade

Revista de Pós-Graduação da UNIABEU - ISSN 2238-8230

O processo de aplicação do questionário foi feito mediante a liberação de um tempo de aula por um professor do curso de Educação Física. A duração da aplicação foi de 40 minutos. Após a coleta dos dados, as respostas foram analisadas tendo como base 14 categorias previamente elaboradas e descritas por Zimmerman & Martinez-Pons (1986). A categorização das respostas ao questionário ocorreu mediante a observação do conteúdo das mesmas, conforme descrição no Quadro 2.

Quadro 2: Situações problema - Categorias para avaliação das Estratégias de autorregulação da aprendizagem

| Estratégia | Definição |
|---|---|
| 1. Autoavaliação | Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (e.g. "...verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem"). |
| 2. Organização e transformação | Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando os materiais de aprendizagem (e.g. "...faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de química"). |
| 3. Estabelecimento de objetivos e planejamentos | Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos; planeamentos, faseamentos no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objetivos (e.g., " Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada") |
| 4. Procura de informação | Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não sociais quando enfrentam uma tarefa escolar (e.g., "Antes de começar um trabalho, vou a biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema"). |
| 5. Tomada de apontamentos | Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados (e.g., "Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá"). |
| 6. Estrutura ambiental | Declarações indicando esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem (e.g., "para não me distrair, isolo-me no quarto"; "Para me concentrar naquilo que estou a fazer, desligo o CD-ROM"). |
| 7. Autoconsequências | Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (e.g., " Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas"). |
| 8. Repetição e memorização | Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material (e.g., "Na preparação de um teste de física escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor"). |
| 9 a 11. Procura de ajuda social | Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11) (e.g., "... Se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai, que é médico"). |
| 12 a 14. Revisão de dados | Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para relerem notas (12), teste (13) e livros de textos (14) a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (e.g., "...Antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz" ou "para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz"). |

Fonte: Rosário *et. al.*, 2001.

O coeficiente de rendimento dos estudantes foi o parâmetro utilizado para a definição da excelência acadêmica. Monteiro (2009), em sua pesquisa sobre excelência acadêmica no ensino superior, adotou como “critério na definição de ‘alunos excelentes’ (...) a média de curso igual ou superior a 16 valores na escala de 0 a 20, o que representa o limite mínimo de classificação internacional de ‘Muito Bom’” (p. 81). Comparativamente, considerando a escala de 0 (zero) a 10 (dez) adotada na instituição pesquisada, a nota atribuída aos alunos excelentes foi definida como igual ou superior a 8 (oito).

Apresentação e discussão dos resultados

Esta seção se destina à apresentação e discussão dos dados provenientes do questionário de autorregulação da aprendizagem utilizado na pesquisa. A primeira parte do questionário procurou levantar informações pessoais e dados gerais sobre a formação acadêmica. Considerando as diferenças quanto à variável sexo, participaram da pesquisa 18 homens (52,94%) e 16 mulheres (47,05%). A média etária geral dos participantes é de 25,18 anos, sendo que os homens têm em média 25,16 anos e as mulheres 25,21 anos.

Observou-se que a maioria dos participantes tem até 24 anos, idade considerada “padrão” para frequentar o ensino superior. Contudo, os homens nessa faixa etária representam um percentual menor quando comparado às mulheres. O mesmo ocorre nas faixas etárias mais elevadas, estando 33,3% dos homens na faixa superior a 25 anos, contra 14,28% de mulheres na mesma faixa etária.

Em relação ao coeficiente de rendimento (CR), 32,35%, isto é, 11 estudantes apresentaram CR acima de 8, 22 estudantes, ou seja, 64,71% apresentaram CR entre 7 e 8, e um estudante apresentou CR entre 6 e 7, o que corresponde a 2,94%. Quando analisamos a distribuição do CR por gênero constatamos que embora homens e mulheres apresentem, em sua maioria, CR entre 7 e 8, o grupo masculino tem uma concentração maior nessa faixa do que as mulheres (72,22% para os homens contra 56,25 para as mulheres). Já em relação ao CR acima de 8, a situação se inverte, isto é, 37,5% das mulheres apresentam CR acima de 8 contra 27,78%. A única pessoa que apresentou CR abaixo de 7 faz parte do grupo feminino.

É interessante notar que a média etária dos estudantes que apresentam CR acima de 8 é de 26,6 anos, isto é, acima da faixa etária dita “padrão”. Outro aspecto importante é que apesar das dificuldades em relação ao processo de adaptação ao ensino superior por conta da faixa etária e da condição de aluno trabalhador, esses alunos parecem ter encontrado formas

diferenciadas para dirigir sua aprendizagem ao longo dos seis semestres de curso de Educação Física. Vale destacar, também, que dos 11 com CR acima de 8, nove estudantes, ou seja, 81,82%, participaram do Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA) promovido pela Coordenação do Curso de Educação Física, relatado por Silva (2013, 2014). A iniciativa de participar dessa atividade extracurricular que envolvia o desenvolvimento de estratégias de estudo já indica um envolvimento diferenciado com o próprio processo de aprendizagem.

A segunda parte do questionário abordou oito situações-problema típicas do processo de aprendizagem. Durante o processo de análise, observou-se que alguns estudantes indicaram mais de uma estratégia por situação. Nas respostas à primeira situação, cujo foco foi a utilização de estratégias para aprender e memorizar informações, os respondentes fizeram menção a 7 estratégias, a saber: repetição e memorização, levando em conta o que foi aprendido em aula (45,45%), procura de ajuda social por parte dos professores (36,36%), procura de informação extra, em fontes não sociais, principalmente a internet (36,36%), revisão de dados e anotações feitas em aula (18,18%), revisão de dados em livros texto (9,09%), organização e transformação da informação, sobretudo através de mapas mentais (9,09%) e tomada de apontamentos (9,09%).

As respostas à segunda situação, com foco na utilização de estratégias para realizar uma produção escrita, os estudantes fizeram menção a 7 tipos de estratégias. A frequência de estratégias por resposta foi mais baixa quando comparada a situação 1, e a repetição e memorização (27,27%) foi a estratégia mais indicada. Em seguida, todas com 18,18% de indicações, os participantes mencionaram a procura de ajuda social por parte dos professores, organização e transformação da informação, procura de informação extra, em fontes não sociais, tomada de apontamentos. O estabelecimento de objetivos e planejamento (9,09%) e a modificação da estrutura ambiental (9,09%) foram mencionadas apenas uma vez, por participantes diferentes.

As respostas à terceira situação, cujo foco foi a elaboração de estratégia de revisão de trabalhos, fizeram menção a 4 tipos de estratégias de autorregulação dentre as quais a procura ajuda social por parte dos pares (63,64%) figurou em primeiro lugar, seguida da procura de informação (54,55%), da procura ajuda social por parte do professor (27,27%), e por fim da tomada de apontamentos (9,09%). Já nas respostas à quarta situação, sobre as estratégias de preparação para testes, o grupo fez menção a 4 tipos de estratégias de autorregulação, a saber: repetição e memorização (63,64%), estabelecimento de objetivos e planejamento (54,55%),

procura de informação (9,09%) e procura de ajuda social por parte dos pares (9,09%).

As respostas à quinta situação, cujo objetivo foi saber a motivação dos alunos em continuar a estudar e realizar os trabalhos marcados, fez menção a 2 tipos de estratégias de autorregulação: as autoconsequências (72,73%) e o estabelecimento de objetivos e planejamento (9,09%). Em relação às respostas à sexta situação, cujo foco foi conhecer o ambiente de estudo dos alunos todos os estudantes fizeram menção a algum tipo de modificação na estrutura ambiental (100%) para melhorar as condições de estudo.

As respostas à sétima situação, sobre as estratégias de revisão de trabalhos finalizados, os participantes fizeram menção a 6 tipos de estratégias de autorregulação, a saber: repetição e memorização (63,34%), procura de ajuda social por parte dos pares (27,27%), revisão de dados e notas (9,09%), organização e transformação da informação (9,09%), procura de informações (9,09%) e estrutura ambiental (9,09%). E, finalmente, em relação às respostas à oitava situação, cujo foco foi saber as estratégias de verificação se as respostas em um teste estão corretas, os participantes mencionaram 3 tipos de estratégias de autorregulação: a repetição e memorização (72,73%), a revisão de dados nos testes (9,09%) e a procura de ajuda social por parte dos pares (9,09%).

Como se pode observar, os participantes do estudo buscam referências em padrões pessoais de desempenho, motivados intrinsecamente por resultados que trazem significados pessoais para o que foi aprendido. Dentre as motivações pessoais podemos mencionar: concluir os estudos, ser alguém na vida e obter sucesso profissional para oferecer melhores condições à família. Contudo, não constatamos estratégias de autorregulação altamente elaboradas, sendo a repetição e memorização a mais usada pelos estudantes, presente em 5 das oito situações apresentadas. A procura de ajuda social por parte dos professores e principalmente pelos pares foi a segunda estratégia mais citada, o que reforça a necessidade de investir em atividades que favoreçam o bom relacionamento entre as pessoas nesse nível de ensino. Considerando as características etárias do grupo e a própria condição de alunos trabalhadores, é muito importante, conforme destacam Almeida (2010), ouvir os estudantes e levantar que problemas os afligem, com vistas a favorecer seu desempenho acadêmico.

Conclusões

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as relações entre a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física do UNIABEU Centro Universitário. Diante da

análise realizada, podemos concluir que atividades acadêmicas voltadas para a obtenção de autonomia acadêmica podem culminar em resultados expressivos em relação à qualidade do processo de aprendizagem e favorecer o alcance de um desempenho melhor. Com referência aos dados obtidos, podemos perceber que os alunos com CR acima de 8 possuem características que condizem com a literatura que trata do assunto de autonomia acadêmica. Ressaltamos que a utilização de estratégias de autorregulação influencia positivamente o desempenho acadêmico e que a utilização destas estratégias é de extrema importância no processo de aprendizagem, na busca do aperfeiçoamento do desempenho dos discentes. Conclui-se que a criação de estratégias institucionais que favoreçam a autonomia dos estudantes e os hábitos de estudo é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico no ensino superior.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Leandro S. *et al.* Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questão de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 19, n.3, pp. 507-514, 2006.

ALMEIDA, Leandro S. *et al.* Questionário de vivências acadêmicas (QVAR): Novo estudo de validação. In: MACHADO, Carla; ALMEIDA, Leandro S.; GONÇALVES, Miguel & RAMALHO, Vera (Orgs.). *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrios Edições: Braga, Portugal, pp. 449-453, 2004.

BANDURA, Albert, AZZI, Roberta Gurgel, POLYDORO, Soeli (Orgs). *Teoria social cognitiva – Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARELLI, M. J. G. & SANTOS, A. A. A. (1998). Condições Pessoais e Temporais de Estudo em Universitários. Campinas, *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.2, pp. 265-278, 1998.

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

FILHO, Roberto L. L. S. *et al.* A evasão no ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, pp. 641-659, set./dez. 2007.

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

JOLY, M. Cristina R. A., DIAS, Anelise S., ALMEIDA, Leandro S. & FRANCO, Amanda. Autorregulação na universidade. *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em*

Gestão & Sociedade

Revista de Pós-Graduação da UNIABEU - ISSN 2238-8230

Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2012, pp. 1020-1028.

MONTEIRO, Silva C., ALMEIDA, Leandro S. & VASCONCELOS, Rosa M. de C. F. 71
Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 13, n. 2, 153-162, jul./dez. 2012.

MONTEIRO, Sílvia; CASTRO, Marlene; ALMEIDA, Leandro; CRUZ, José Fernando A: Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória acadêmica. *Análise Psicológica*, XXVII, pp. 79-87, 2009.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 385-407, 2004.

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

ROSÁRIO, Pedro S.L. *et al.* Como estudam os alunos de elevado rendimento acadêmico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*. vol.2, n. 1, pp. 103-116, 2001.

SILVA, Kátia R. X. da, OLIVEIRA, Mayara Hellen Silva de, SOUZA, Michele Marques de. A monitoria acadêmica como estratégia de enriquecimento curricular. *Revista UNIABEU Belford Roxo*. vol. 7, n. 17, pp. 14-28, 2014.

SILVA, Kátia R. X. da. Programa de aperfeiçoamento do desempenho (PAD): Desafios ao enriquecimento curricular no curso de Educação Física do UNIABEU – Centro Universitário. *Revista UNIABEU Belford Roxo*. v. 6, n. 13, pp. 342-357, mai./ago. 2013.

SOARES, Diana L.; ALMEIDA, Leandro S.; FERREIRA, Joaquim Armando G. Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV, n. 1, pp. 203-214, 2010.

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