

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: LEVANTAMENTO E
INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ana Paula Couto Zoltowski

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
2016

AGRADECIMENTOS

Tenho muito o que agradecer. Sou uma pessoa privilegiada e abençoada.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade e pela força sempre constante e presente durante toda minha vida.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo e por sempre acreditarem que tudo seria possível, que tudo daria certo. Obrigada pelo amor e pelo apoio incondicional.

Agradeço a minha família pelo apoio e pela compreensão das minhas ausências durante esse tempo todo.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por me acolher e me proporcionar um ensino de qualidade. Tenho orgulho de ser “filha da UFRGS”. Obrigada ao Programa de Pós-Graduação por todo o aprendizado, por todas as trocas e experiências. Obrigada aos cursos de graduação que se mostraram disponíveis e interessados no meu trabalho. Obrigada pelas parcerias!

Agradeço à minha banca de defesa de tese por aceitarem meu convite e estarem presentes nesse momento importante de trocas e aprendizados. Obrigada profa. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, profa. Clarice Salete Traversini e profa. Clarissa Trentini.

Agradeço ao meu orientador, professor Marco Antonio Pereira Teixeira, por sempre acreditar. Obrigada por embarcar nas minhas ideias, por estar aberto a novas possibilidades e por incentivar minha autonomia. Meu crescimento como pessoa, estudante, professora e pesquisadora se deve muito ao teu apoio. Obrigada por acreditar que eu poderia dar conta.

Agradeço aos meus colegas e amigos do NEIC (Núcleo de Estudos e Intervenções em Carreira). Obrigada pelas trocas e pelas experiências compartilhadas. Um agradecimento especial a Ana Paula Angelin, Cássia Álves, Claudia Sampaio e Luciana Ourique. Ao meu querido bolsista de Iniciação Científica, Rodrigo Haas Bueno, meu obrigada por toda ajuda e disponibilidade de sempre.

Agradeço a minha amiga Alessandra Blando pela confiança, pelo incentivo e por sempre acreditar em mim. Seguiremos construindo novas ideias em parceria!

Agradeço ao meu amigo Angelo Brandelli Costa pelas conversas de sempre, pelas trocas e pelas parcerias. Da graduação à pós-graduação, ao infinito e além!

Agradeço a minha amiga e primeira supervisora de Orientação Profissional, profa. Cintia Benso, por confiar em mim, acreditar no meu trabalho e me incentivar profissionalmente.

Agradeço a todos meus amigos. Todos mesmo. Cada um de vocês é especial e teve um papel fundamental nessa minha trajetória. Aos amigos mais antigos (Liana e Josy, essa é para

vocês), obrigada por estarem juntos comigo antes mesmo de eu saber o que queria fazer da minha vida. Aos amigos novos, obrigada por serem novos, por terem aparecido na minha vida e preenchido espaços tão significativos. Obrigada a todos vocês por tornarem minha vida mais feliz!

Agradeço às demais instituições as quais eu faço parte e que sempre apoiaram minha trajetória acadêmica. Em especial, obrigada aos meus amigos e colegas da Prefeitura Municipal de Cachoeirinha. Conheci pessoas incríveis nesses últimos anos, amigos para levar para vida toda! Ao IBGEN, obrigada por abrir as portas para mim e por acreditarem no meu trabalho!

Agradeço aos meus estagiários. Todos eles, de todas as instituições. É um prazer poder compartilhar o que sei com vocês e aprender juntamente com essas trocas. Vocês não são apenas estagiários, são amigos que eu desejo ver crescer profissionalmente e ter muito sucesso.

Agradeço aos meus alunos: turmas de Odontologia e Psicologia da UFRGS, e turmas de Psicologia do IBGEN. Obrigada por confiarem no meu trabalho. A docência é um desafio, algo construído constantemente. Fico feliz e realizada por ter, de certa forma, contribuído com a formação de vocês.

Agradeço aos estudantes que fizeram parte dos estudos dessa tese. Obrigada a todos que se dispuseram a contribuir com o desenvolvimento científico. Um agradecimento especial a todos que participaram das intervenções realizadas.

Agradeço a todos que estiveram comigo durante esses quatro anos de doutorado. Além e muito mais do que a escrita de uma tese, eu levo comigo as pessoas que conheci e as relações que construí.

Por fim, se eu tivesse apenas uma frase de agradecimento, eu diria: obrigada por acreditarem!

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	2
SUMÁRIO.....	4
LISTA DE TABELAS.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INTENÇÃO DE EVASÃO: LEVANTAMENTO DURANTE O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO.....	12
Resumo.....	12
Abstract.....	12
Introdução.....	14
Método.....	18
Resultados.....	22
Discussão.....	29
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO VOLTADA À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	33
Resumo.....	33
Abstract.....	33
Introdução.....	35
Método.....	37
Resultados.....	41
Discussão.....	45
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	50
Resumo.....	50
Abstract.....	50
Introdução.....	51
Método.....	53
Resultados	55
Discussão.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	70

ANEXOS.....	78
Anexo A - Ficha de Caracterização da Amostra.....	78
Anexo B – Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores.....	79
Anexo C – Escala de Autoeficácia na Formação Superior – Subescala Autoeficácia Acadêmica.....	80
Anexo D – Escalas de Identidade de Carreira e Decisão de Carreira.....	81
Anexo E – Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE-U....	82
Anexo F – Escala de Competência de Estudo – Ensino Superior – Ciências Sociais e Humanidades (ECE-S&H)	84
Anexo G – Escala de Competência de Estudo – Ensino Superior – Ciências Exatas e Tecnológicas ECE-C&T)	85
Anexo H – <i>Depression, Anxiety and Stress Scale</i> (DASS-21)	86
Anexo I – Intenção de Evasão.....	87
Anexo J – Parecer consubstanciado do CEP.....	88
Anexo K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90
Anexo L – Escala de autorreflexão.....	91
Anexo M – Parecer consubstanciado do CEP.....	92
Anexo N – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (grupo experimental).....	94
Anexo O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (grupo controle)	95
Anexo P – Entrevista semiestruturada com foco no processo de autorregulação.....	96
Anexo Q – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (grupo experimental – entrevistas).....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Médias, Desvios-padrão e Diferenças entre as médias em M1, M2 e M3.....	24
Tabela 2. Correlações em M1.....	26
Tabela 3. Correlações em M2.....	27
Tabela 4. Correlações em M3.....	28
Tabela 5. Médias, Desvios-padrão e Tamanhos de Efeito nos Momentos Pré e Pós para os GC e GE.....	42
Tabela 6. ANOVA das diferenças entre momentos pré e pós-teste para as variáveis motivacionais.....	43
Tabela 7. ANOVA das diferenças entre pré e pós-teste para as variáveis de desempenho e autorreflexão.....	44
Tabela 8. ANOVA das diferenças entre pré e pós-teste para as variáveis clínicas.....	45
Tabela 9. Características dos casos.....	54

RESUMO

Essa tese é composta por três estudos que tiveram como objetivo geral investigar a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. O primeiro estudo buscou analisar as relações entre aspectos autorregulatórios da aprendizagem e intenção de evasão durante o primeiro ano de universidade. Foi realizado um levantamento de caráter longitudinal com 59 estudantes, sendo avaliados aspectos motivacionais (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e metas de realização), estratégias de estudo, características de personalidade (Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Realização e Abertura à Experiência), indicador de desajustamento psicológico (ansiedade, estresse, depressão), intenção de evasão e desempenho autorrelatado. Análises descritivas, correlacionais e comparações de médias foram realizadas. Identificou-se uma percepção de piora ao longo do primeiro ano acadêmico. Marcadores de vulnerabilidade (Neuroticismo, meta performance-avoidance e indicador de desajustamento psicológico), assim como marcadores de resiliência acadêmica (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e meta aprender) foram apontados. Já o segundo estudo buscou avaliar o impacto de uma intervenção breve focada em aspectos autorregulatórios da aprendizagem em estudantes universitários. Participaram 81 estudantes de cursos da área de ciências exatas, com idades entre 18 e 41 anos, divididos em grupo experimental (GE; n=24) e controle (GC; n=57). As mesmas escalas do estudo 1 foram aplicadas antes e após a intervenção. Análises de variância revelaram que a intervenção impactou positivamente o GE quanto à autoeficácia acadêmica, identidade e decisão de carreira, monitoramento e autorreflexão. Além disso, observou-se melhoras nos níveis de ansiedade, depressão e estresse. Por fim, no estudo 3, buscou-se compreender o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Realizou-se um estudo de caso coletivo, sendo entrevistados três estudantes de graduação em três momentos distintos durante suas participações em uma intervenção com foco na promoção de competências autorregulatórias. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo. Foi possível observar diferentes trajetórias de desenvolvimento, sendo que os reguladores externos parecem contribuir de forma importante para a internalização da regulação. De modo geral, discute-se a validade do acréscimo das variáveis de carreira no modelo da autorregulação da aprendizagem, assim como a necessidade de se projetar espaços e ações de intervenção com esses estudantes, potencializando marcadores de resiliência e minimizando o impacto de marcadores de vulnerabilidade. Limitações e sugestões de novos estudos são descritas.

ABSTRACT

This thesis consists of three studies that had as main objective to investigate the self-regulated learning in college students. The first study investigates the relationship between self-regulated learning and dropout intention during the first year of university. A longitudinal survey was conducted with 59 students and the measures involved motivational aspects (vocational self-concept, academic self-efficacy and achievement goals), study strategies, personality (Extraversion, Agreeableness, Neuroticism, Conscientiousness and Openness), psychological maladjustment (anxiety, stress and depression), dropout intention and self-reported performance. Descriptive statistics, correlational analyses, and pairwise comparisons were realized. A perception of worsening during the first academic year was identified. Academic vulnerability markers (Neuroticism, performance-avoidance goal and psychological maladjustment indicator) as well as academic resilience markers (vocational self-concept, academic self-efficacy and learning goal) were pointed. The second study sought to evaluate the impact of a brief intervention focused on self-regulatory learning in college students. Participants were 81 college students, all from exact sciences courses, aged 18 and 41, divided into experimental group (EG, n = 24) and control group (CG, n = 57). The same scales from study 1 were applied before and after the intervention. Analysis of variance showed that the intervention had a positive impact in EG in the variables of academic self-efficacy, identity and career decision, monitoring and self-reflection. Furthermore, it was observed improvements in the levels of anxiety, depression and stress. At the end, in study 3, it sought to understand the development process of self-regulated learning in college students. It was conducted a collective case study, being interviewed three undergraduate students at three different times during their participation in an intervention focused on the promotion of self-regulatory skills. Data were analyzed using content analysis. Particular development trajectories were identified and the external regulators seem to contribute to the internalization of regulation. In general, it was discussed the addition of the career variables in the model of self-regulated learning, as well as the need to design spaces and intervention actions with these students, enhancing resilience markers and minimizing the impact of vulnerability markers. Limitations and suggestions for further research are described.

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa tese é investigar a autorregulação da aprendizagem no contexto universitário. Ingressar no ensino superior caracteriza-se como uma experiência desafiadora, pois a universidade tende a ser mais exigente do que o ensino médio, demandando mais esforço e autonomia do estudante (Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000). Sabe-se que não basta que o estudante ingresse na universidade, é necessário que ele permaneça e construa uma trajetória acadêmica de qualidade a fim de alcançar suas metas profissionais. Esse novo contexto acadêmico promove, ou deveria promover, uma postura mais ativa do estudante ao lidar com seu processo de aprendizagem. No entanto, nem todos os estudantes conseguem se engajar na realização das demandas acadêmicas. Dificuldades de organização, planejamento e motivação não são incomuns (Beiter, et. al., 2015).

Cabe ao estudante, então, desenvolver uma capacidade de se autorregular, apropriando-se do seu aprender de modo autônomo, crítico e motivado. A autorregulação da aprendizagem refere-se ao grau com que os estudantes conseguem regular seu processo de aprendizagem nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo. Tais níveis atuam de forma cíclica, sendo os aspectos motivacionais entendidos como antecedentes dos aspectos comportamentais que são avaliados posteriormente através do sistema metacognitivo. A avaliação da necessidade de mudanças e/ou ajustes impacta na motivação que inicia um novo ciclo (Zimmerman, 2000).

A autorregulação da aprendizagem destaca-se como um tema proeminente de estudos e intervenções, nascendo a partir Teoria Sociocognitiva, de Albert Bandura. Os conceitos de agência e proatividade perpassam a forma como se compreende o aprender e o papel do estudante, visto que aprendizagem é um processo proativo que demanda ao estudante regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos a fim de alcançar determinados objetivos (Zimmerman, 2000). Dessa forma, a própria autorregulação é adotada como parte da definição de aprendizagem. No entanto, pode-se afirmar que estar na universidade envolve mais do que aprender conteúdos, envolve também traçar metas profissionais a partir da clareza do que se busca vocacionalmente. Desenvolver-se profissionalmente e construir uma trajetória de carreira também são tarefas importantes de serem realizadas pelo estudante no contexto acadêmico.

Assim sendo, carreira e aprendizagem são parceiras e concorrem para um desenvolvimento pleno do estudante. Todavia, nem sempre os estudos consideram a importância de ambos os aspectos durante a experiência do estudante universitário. Através

dessa tese, busca-se fazer um acréscimo teórico de elementos de carreira ao modelo de autorregulação da aprendizagem. Acrescenta-se, então, a variável de autoconceito vocacional, definida como aquilo que é vocacionalmente relevante e motivador no processo de escolha de curso universitário e de construção de uma carreira ao longo da vida (Super, Savickas, & Super, 1996). Entende-se que as variáveis de carreira atuam como fontes de motivação para permanência e persistência do estudante no seu curso, principalmente pela tendência de perdurarem ao longo do tempo, tornando-se incorporadas à visão que o estudante tem do seu futuro (Busse, 2013).

A importância da autorregulação nos desfechos relacionados à aprendizagem já é evidente na literatura. Estudantes mais autorregulados tendem a se mostrarem mais autoeficazes e apresentam mais estratégias de aprendizagem, o que se relaciona com melhores desempenhos (Broadbent & Poon, 2015). Tomando por base esse panorama, pode-se perguntar: e se o estudante apresentar dificuldades em autorregular sua aprendizagem? Como ajudá-lo a promover tais competências nesse contexto desafiador, exigente e que, por vezes, foca mais no desempenho acadêmico do que no processo em si? Além disso, como os aspectos autorregulatórios se relacionam com aspectos mais estáveis, como personalidade, e aspectos mais clínicos, como ansiedade, depressão e estresse? É possível intervir tendo tantos potenciais atravessamentos?

Essa tese busca aproximar-se de respostas a tais indagações. Para isso, está organizada em três artigos, sendo: a) um estudo longitudinal que buscou investigar as relações entre aspectos autorregulatórios e intenção de evasão durante o primeiro ano de universidade; b) uma avaliação do impacto de uma intervenção breve focada em aspectos autorregulatórios da aprendizagem com universitários; e c) um estudo qualitativo a fim de compreender o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Especificamente no estudo 1, relacionou-se os aspectos motivacionais (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e metas de realização), estratégias de estudo, características de personalidade (Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Realização e Abertura à Experiência), indicador de desajustamento psicológico (ansiedade, estresse, depressão), intenção de evasão e desempenho autorrelatado. Realizou-se um estudo longitudinal com coletas em três momentos durante o primeiro ano acadêmico. Já no estudo 2, comparou-se dois grupos, um experimental e um controle, antes e depois de uma intervenção, cujo foco recaiu no desenvolvimento de aspectos autorregulatórios. Por último, no estudo 3, foram realizadas entrevistas com alguns dos estudantes universitários que participaram da intervenção acima citada. Os estudos são integrados e discutidos conjuntamente na seção de

Considerações Finais. Implicações para a prática são ponderadas, assim como limitações dos estudos e das conclusões.

CAPÍTULO I

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INTENÇÃO DE EVASÃO: LEVANTAMENTO DURANTE O PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO

Resumo

Esse estudo buscou investigar as relações entre aspectos autorregulatórios da aprendizagem e intenção de evasão durante o primeiro ano de universidade. Foi realizado um levantamento de caráter longitudinal com 59 estudantes, com idades entre 18 e 52 anos, sendo 61% do sexo feminino e 61% pertencentes aos cursos de Sociais e Humanas. Utilizou-se instrumentos que avaliaram aspectos motivacionais (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e metas de realização), estratégias de estudo, características de personalidade (Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Realização e Abertura à Experiência), indicador de desajustamento psicológico (ansiedade, estresse, depressão), intenção de evasão e desempenho autorrelatado. As coletas de dados ocorreram em três momentos: início de primeiro semestre e finais de primeiro e segundo semestres. Análises descritivas, correlacionais e comparações de médias foram realizadas. Identificou-se que as variáveis de autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e desempenho autorrelatado diminuíram significativamente ao final do primeiro ano acadêmico, já intenção de evasão demonstrou aumento significativo. Intenção de evasão correlacionou-se de forma mais forte e consistente com aspectos de desenvolvimento de carreira, já o desempenho autorrelatado apresentou relações significativas e mais salientes com aspectos de aprendizagem, em especial autoeficácia acadêmica e meta aprender. Discute-se a identificação de marcadores de vulnerabilidade acadêmica (Neuroticismo, meta performance-evitação e indicador de desajustamento psicológico), assim como marcadores de resiliência acadêmica (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e meta aprender), apontando a necessidade de se projetar ações que colaborem para a permanência do estudante na universidade e seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, intenção de evasão, desempenho, primeiro ano

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between self-regulated learning and dropout intention during first year of college. A longitudinal survey was conducted with 59 students aged 18 to 52 years, 61% female and 61% at Social and Human courses. The measures

involved motivational aspects (vocational self-concept, academic self-efficacy and achievement goals), study strategies, personality (Extraversion, Agreeableness, Neuroticism, Conscientiousness and Openness), psychological maladjustment (anxiety, stress and depression), dropout intention and self-reported performance. The data were collected at three times. Descriptive statistics, correlational analyses, and pairwise comparisons were realized. Vocational self-concept, academic self-efficacy and self-reported performance declined significantly at the end of first-year, while dropout intention showed a significant increase. Dropout intention correlated more strongly with career development aspects, while self-reported performance showed relations with learning aspects, especially academic self-efficacy and learning goal. It was discussed academic vulnerability markers (Neuroticism, performance-avoidance goal and psychological maladjustment indicator) as well as academic resilience markers (vocational self-concept, academic self-efficacy and learning goal), pointing to the need to design actions to collaborate for student permanence and full development at the university.

Keywords: self-regulated learning, dropout intention, performance, first-year

Introdução

A transição para o ensino superior caracteriza-se como uma experiência desafiadora, pois a universidade tende a ser mais exigente do que o ensino médio, demandando mais tempo, esforço e autonomia dos estudantes (Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000). Esse período inicial de trajetória acadêmica costuma ser marcado pela ocorrência da maior parte dos abandonos de curso (Bardagi, 2007; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006). Cada vez mais o fenômeno de abandono de curso tem sido encarado como uma preocupação constante no ensino superior, culminando com uma intensificação de estudos sobre a temática, no Brasil, a partir do ano de 1995, com a criação da Comissão de Estudos sobre Evasão. Nesse contexto, a evasão de curso é definida como a saída do estudante de seu curso de origem, sem tê-lo concluído (Comissão de Estudos sobre Evasão, 1996).

Não basta que o estudante simplesmente tenha acesso ao ensino superior, é necessário que ele permaneça e conclua sua graduação de forma satisfatória. Ao olhar para o estudante, dependendo dos motivos que justificam sua escolha por sair do curso, a evasão pode atrelar-se a prejuízos financeiros, emocionais e psicológicos. Já institucionalmente, a vaga ocupada pelo aluno evadido não se concretizará na formação de um profissional como era o esperado, podendo ter sido preenchida por outro aluno (Silva Filho, Montejunas, Hipólito, & Lobo, 2007; Castro, & Teixeira, 2013). A complexidade do tema se reflete na magnitude dos seus índices. A evasão anual média entre os anos de 2000 a 2005, levando-se em conta todas as Instituições de Ensino Superior do país, foi de 22%, sendo que nas instituições públicas esse valor variou entre 9% e 15%, enquanto as instituições privadas oscilaram em torno de 26% (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Diante dos reflexos que a evasão pode trazer tanto ao estudante quanto à instituição, torna-se fundamental conhecer os aspectos que possam estar associados a esse fenômeno, principalmente aqueles relacionados aos momentos iniciais de entrada no curso.

Não é incomum a percepção de variadas dificuldades no processo de transição e de adaptação à vida universitária. De forma geral, as dificuldades mais frequentemente antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior relacionam-se a dificuldades de aprendizagem, sendo seguidas por dificuldades de relacionamento com os colegas e dificuldades econômicas (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Beiter, et. al., 2015). Nesse novo contexto de aprendizagem, a experiência na universidade demanda, ao mesmo tempo em que promove ou deveria promover, uma postura proativa e motivada para o processo de aprendizagem. No entanto, nem todos os estudantes conseguem se engajar e se comprometer na realização das demandas acadêmicas, o que pode se refletir em dificuldades

de atingir o desempenho esperado – o que, em último grau, pode levar à decisão de abandono do curso (Bardagi & Hutz, 2009; Ribeiro, 2005).

Ao estudante é necessário desenvolver uma capacidade de se autorregular, apropriando-se da construção do seu processo de aprendizagem de modo autônomo, crítico e motivado. De forma geral, a autorregulação da aprendizagem refere-se ao grau que os estudantes conseguem regular seu processo de aprendizagem nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo, através de um sistema de antecipação (pré-ação), desempenho (ação) e autorreflexão (pós-ação) (Zimmerman, 2000).

Na fase de antecipação encontram-se a proposição de objetivos e de estratégias e as crenças de automotivação. Atualmente, tem se reconhecido que as competências autorregulatórias dependem de processos cognitivos motivacionais que as sustentam e subsidiam (Zimmerman, 2008; Dembo, 2004). A motivação se apresenta de múltiplas formas, não sendo surpreendente a ausência de uma teoria única sobre motivação acadêmica. Sendo assim, nas últimas décadas, aponta-se a presença de diversos componentes motivacionais, como autoeficácia, proposição de objetivos e orientações de objetivos, que colaboram para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes (Rowell & Hong, 2013). Os aspectos motivacionais atuam como precedentes e serão operacionalizados nesse estudo através dos conceitos de autoeficácia acadêmica, metas de realização (ou orientações de objetivo) e autoconceito vocacional.

A autoeficácia acadêmica pode ser compreendida como a confiança que o indivíduo possui nas suas habilidades de desempenhar com sucesso as tarefas acadêmicas (Schunk, 1991). Os estudantes mostram-se eficazes ou competentes quando acreditam que podem superar as tarefas desafiadoras, persistindo frente às dificuldades e confiando no sucesso futuro. Por outro lado, os estudantes com baixa autoeficácia tendem a evitar o envolvimento em determinadas tarefas, além de possuírem uma tendência de desistir assim que percebem dificuldades (Rowell & Hong, 2013). Além da autoeficácia, a literatura tem apontado a presença de orientações gerais que motivam e justificam o engajamento do sujeito em determinada tarefa. Tais orientações denominam-se metas de realização ou orientações de objetivo (Pintrich, 2000). Pode-se subdividi-las em a) baseadas no domínio (ou meta aprender), com viés de aproximação e b) baseadas em performance, com viés de aproximação ou de evitação.

A meta aprender foca na aprendizagem e na compreensão dos conteúdos, além do uso de estratégias de aprendizagem voltadas ao domínio do conhecimento. A meta performance-aproximação foca em ser superior aos outros, sendo o mais inteligente e com melhor desempenho, se comparado aos colegas. Já a meta performance-evitação retrata a busca por

não ser inferior aos colegas. A meta aprender e a autoeficácia têm se mostrado positivamente associadas entre si e com desempenho acadêmico. Já a meta performance-avoidance tem demonstrado o padrão inverso de relação, ou seja, se relacionado negativamente com autoeficácia e com desempenho. A meta performance-approach, por sua vez, não tem apresentado um padrão nítido de relacionamento com desempenho (Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Valle et al., 2009).

Por último, busca-se realizar um acréscimo conceitual ao modelo de autorregulação da aprendizagem ao se considerar a importância dos aspectos vocacionais como motivadores do estudante no ambiente acadêmico. Autoconceito vocacional pode ser entendido como aquilo que é vocacionalmente relevante e motivador no processo de escolha de curso universitário e de construção de uma carreira ao longo da vida (Super, Savickas, & Super, 1996). De modo geral, estudantes que apresentam um autoconceito vocacional cristalizado (isto é, com maior grau de clareza e de decisão sobre o que querem fazer) possuem maior autogerenciamento de carreira, isto é, exploração, proposição de objetivos e implementação de estratégias aumentam a probabilidade de alcance dos objetivos de carreira (Teixeira, 2010). Além disso, especialmente no contexto brasileiro, os aspectos vocacionais (como identidade vocacional e satisfação com a escolha) possuem papel decisivo na compreensão do fenômeno de evasão de curso (Bardagi, 2007; Bardagi & Hutz, 2009). A motivação para a aprendizagem tem se mostrado significativamente associada a uma escolha adequada do campo de estudo e da futura profissão; com isso, estudantes acabam tornando-se motivados não apenas pelo currículo e pelas disciplinas do curso escolhido, mas especialmente pelo que almejam alcançar no futuro profissional (Vávrová, Hladík, & Hrbáčková, 2012). De modo geral, objetivos de carreira podem ser fontes particularmente importantes de motivação e persistência frente aos momentos de crise no curso, pois possuem a tendência de perdurar ao longo do tempo, tornando-se incorporados à visão que o estudante tem do seu futuro *self* (Busse, 2013).

Passando do nível motivacional para o nível comportamental, encontram-se as diferentes estratégias de aprendizagem e os processos de automonitoramento que envolvem a percepção de aspectos específicos do desempenho, suas variáveis contextuais e os efeitos que produzem na execução do comportamento. Indivíduos com processos autorregulatórios mais desenvolvidos adotam uma observação seletiva de detalhes do comportamento, permitindo modificá-lo de modo mais refinado, se necessário (Zimmerman, 2000).

As estratégias autorregulatórias de aprendizagem podem ser conceituadas como comportamentos e ações direcionadas a um determinado objetivo (Zimmerman, 2000). Entende-se que um estudante que possui estratégias de aprendizagem ou métodos de estudo

autorregulatórias/os caracteriza-se pelo alto grau de planejamento na sua forma de abordar a tarefa, além de ser mais consciente do seu processo de estudo (pela via do automonitoramento e da autoavaliação). Por fim, em um nível metacognitivo, empreender ajustes para o aperfeiçoamento do desempenho, como a proposição de novas estratégias, indica autorregulação a mudanças, o que pode ser traduzido em flexibilidade e aumento das chances de desempenhar comportamentos mais eficazes (Broadbent & Poon, 2015; Ozan, Gundogbu, Bay, & Celkan, 2012).

A literatura vem apontando a necessidade de se investigar a relação entre os aspectos motivacionais acadêmicos e seus correlatos, a fim mapear com maior profundidade como os estudantes se adaptam e se autorregulam na universidade. Dentre estes correlatos, encontram-se aspectos clínicos (como estresse, ansiedade e depressão) e fatores de personalidade que também podem responder por diferenças individuais entre os aspectos motivacionais e as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011).

Preocupações com questões acadêmicas, como desempenho e sucesso, têm sido associadas com níveis mais baixos em indicadores de saúde mental em estudantes universitários (Beiter, et.al, 2015; Hunt & Eisenber, 2010). Por exemplo, estudantes que vivenciam maior estresse tendem a ter mais problemas de saúde e de ajustamento no ambiente acadêmico (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). Além disso, estresse tem sido associado negativamente à autoeficácia, ao desempenho e à persistência na universidade (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005).

Quanto à personalidade, partindo do modelo dos Cinco Grandes Fatores, tem-se encontrado uma relação negativa entre Neuroticismo e diferentes estratégias de aprendizagem, sendo que estudantes que são mais preocupados e ansiosos tendem a se desengajar do seu processo de aprendizagem e possuir dificuldades em organizar e categorizar o que aprendem em unidades significativas (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011). Além disso, o Neuroticismo tem se mostrado tanto um correlato quanto um preditor negativo de desempenho acadêmico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Tanto a Socialização quanto a Abertura à Experiência têm sido associadas com o desempenho acadêmico, ou seja, estudantes que são socialmente interativos e intelectualmente curiosos tendem a obter resultados, em termos de avaliações, mais favoráveis (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011; Komarraju & Karau, 2005). Já no que se refere ao fator Extroversão, sua relação com desempenho não está clara (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Porém, estudantes mais extrovertidos tendem a ser mais engajados no seu

processo de aprendizagem, e a aproveitar as vivências da experiência universitária (Komarraju & Karau, 2005).

Por último, o fator Realização (ou Conscienciosidade) é apontado como tendo um papel crucial para aprendizagem e desempenho (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003), sendo que estudantes com altos escores em Realização tendem a maximizar sua aprendizagem através de um repertório variado de estratégias a serem adotadas durante o seu processo de aprender (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011). Além disso, tendem a ser intrinsecamente motivados a conhecer e a alcançar metas, além de demonstrarem ser mais autorregulados (Clark & Schroth, 2010). Tais resultados são atribuídos à associação deste traço com características de trabalho árduo, persistência, organização e ambição (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Essa pesquisa busca investigar aspectos autorregulatórios da aprendizagem que se relacionam com a intenção de evasão durante o primeiro ano universitário. Especificamente busca-se verificar como as variáveis motivacionais, as estratégias de estudo, as características de personalidade e os aspectos clínicos se comportam ao longo do primeiro ano, indicando possíveis padrões e/ou mudanças. Espera-se que as variáveis autorregulatórias (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica, metas de realização, em especial a meta aprender, e estratégias de aprendizagem) relacionem-se positivamente entre si e com melhor percepção de desempenho. Além disso, espera-se que tais variáveis se relacionem negativamente com intenção de evasão. Quanto às características de personalidade, espera-se que especificamente o fator de Realização apresente relações positivas com as variáveis autorregulatórias e percepção de melhor desempenho. Por último, quanto aos aspectos clínicos, tem-se expectativas de que se relacionem negativamente com as variáveis autorregulatórias e desempenho e positivamente com intenção de evasão.

Parte-se do pressuposto que a intenção de evasão é precursora de uma possível decisão de abandono de curso (evasão), visto que a intenção de evasão tem sido adotada em outros estudos como o indicador mais próximo da evasão propriamente dita, dada a dificuldade de mensurá-la (Bean, 2005). Além disso, salienta-se o acréscimo de uma variável de carreira (autoconceito vocacional) ao modelo da autorregulação da aprendizagem, tendo em vista o potencial papel que esta variável desempenha na motivação do estudante quanto ao seu envolvimento nos estudos, seu desempenho e sua intenção (ou não) de evasão.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo de levantamento de caráter longitudinal (Creswell, 2010), que contou com coletas de dados durante o primeiro ano universitário. O primeiro momento (M1) de coleta deu-se no início do primeiro semestre (entre 30 e 45 dias de aula), o segundo momento (M2) deu-se no final do primeiro semestre (após os resultados e os conceitos finais) e o terceiro momento (M3) ocorreu ao final do primeiro ano acadêmico (após os resultados e os conceitos finais).

Participantes

Inicialmente 632 estudantes participaram de M1, porém deste grupo apenas 367 indicaram algum tipo de identificação, o que permitiria que fosse realizado o pareamento do participante nas coletas posteriores. A amostra final foi composta por 59 estudantes universitários que responderam aos três momentos de coleta com identificação, todos no primeiro ano acadêmico, sendo 61,1% do sexo feminino, com idades entre 18 e 52 anos ($M=23,9$; $DP=8,8$) e 61% pertencentes aos cursos de Sociais e Humanas. Quanto ao nível socioeconômico, 47,4% indicaram uma renda de até R\$ 3500,00 e 29,8%, uma renda acima de R\$ 7000,00.

Instrumentos

Ficha de Caracterização da Amostra: construída a fim de coletar informações descritivas, como sexo, idade e curso (Anexo A).

Marcadores Reduzidos para Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (Hauck Filho; Machado; Teixeira, & Bandeira, 2012) – Instrumento reduzido para mensurar a personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores, cujas dimensões são: Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura à Experiência (Anexo B). Esse instrumento foi aplicado unicamente no M1. Os *alphas* de Cronbach de cada dimensão da escala, neste estudo, foram os seguintes: 0,64 para Neuroticismo; 0,84 para Extroversão; 0,77 para Socialização; 0,77 para Realização e 0,60 para Abertura à Experiência.

Autoeficácia Acadêmica (Anexo C) – Subescala constituinte da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) elaborada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), cuja finalidade é avaliar a percepção dos estudantes sobre a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso. Os *alphas* de Cronbach da subescala neste estudo para cada um dos momentos de coleta foram de 0,94 (M1); 0,91 (M2) e 0,94 (M3).

Escalas de Identidade de Carreira e Decisão de Carreira (Teixeira, 2010) – Indicam o grau com que o estudante se encontra identificado e satisfeito com sua escolha profissional (Identidade de Carreira) e o grau de decisão em relação ao que fazer após a conclusão do

curso superior (Decisão de Carreira). Ambas as escalas foram escolhidas a fim de mensurarem aspectos vocacionais que podem servir como motivadores para a permanência do estudante no curso; sendo assim optou-se por juntá-las a fim de se obter um único indicador do autoconceito vocacional. Além disso, visando maior distinção operacional entre as medidas de intenção de evasão e de autoconceito vocacional, optou-se pela retirada de itens conceitualmente semelhantes presentes nos dois instrumentos (e tomando-se por base também resultados de análises fatoriais realizadas com os itens de intenção de evasão e autoconceito vocacional), o que levou à manutenção dos seguintes itens na composição da medida de autoconceito vocacional: 1, 2, 3, 9, 10 e 13. Os *alphas* de Cronbach foram de 0,84 (M1); 0,84 (M2) e 0,88 (M3). (Anexo D).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) – elaborada por Zenorini e Santos (2010) e já empregada em amostra universitária (Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011). Organiza-se em três metas de realização: meta aprender, meta *performance*-aproximação e a meta *performance*-evitação. Para a meta aprender, os *alphas* de Cronbach neste estudo foram 0,81 (M1 e M2) e 0,75 (M3). Para a meta *performance*-aproximação, os *alphas* de Cronbach foram 0,84 (M1); 0,86 (M2) e 0,85 (M3). Já para a meta *performance*-evitação, os *alphas* de Cronbach foram os seguintes: 0,85 (M1); 0,88 (M2) e 0,92 (M3). (Anexo E).

Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup) – Escala desenvolvida a partir do trabalho de Almeida et al. (2009) com alunos do ensino superior de vários países (Espanha, Brasil, Moçambique e Portugal), com objetivo de avaliar métodos de estudo. A fim de se adequar às especificidades do contexto acadêmico em que é utilizada, a ECE possui duas versões: a) uma para cursos relacionados à área de Ciências Sociais e Humanidades (ECE-S&H) (Anexo F) e b) outra para cursos relacionados às Ciências Exatas e Tecnológicas (ECE-C&T) (Anexo G). Ambas as versões organizam-se teoricamente em três dimensões: 1) Comportamentos estratégicos de planejamento, que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza seu estudo; 2) Comportamentos estratégicos de monitoração, que busca avaliar o automonitoramento pela auto-observação do desempenho durante a realização das atividades de estudo; e 3) Comportamentos estratégicos de autoavaliação, que se relacionam a um processo de autorreflexão por parte do estudante acerca do seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar.

Apesar da indicação dessas três dimensões, optou-se por compor um escore geral de autorregulação tomando-se a média dos escores de cada dimensão, visto que análises fatoriais exploratórias não reproduziram a estrutura trifatorial esperada, e os índices de consistência interna das subescalas (conforme proposta original do instrumento) foram baixos. Os *alphas*

de Cronbach para a versão unidimensional da escala foram de 0,90 (M1); 0,95 (M2) e 0,91 (M3), sendo os três escores (um de cada dimensão) tomados como indicadores do construto estratégias de estudo.

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) – Instrumento breve, composto por três subescalas, para avaliação de sintomas relacionados à depressão, ansiedade e estresse, adaptado e validado para o contexto brasileiro (Machado, 2013). Optou-se pela unificação das três subescalas para a formação de um único indicador intitulado nesse estudo como desajustamento psicológico. Os índices de consistência interna da escala unificada foram 0,82 (M1), 0,86 (M2 e M3). Optou-se pela inclusão desse instrumento devido à prevalência de aspectos clínicos e sintomatológicos de saúde mental em estudantes universitários (Beiter, et.al, 2015; Hunt & Eisenber, 2010). (Anexo H).

Intenção de evasão – Escala desenvolvida a fim de se avaliar a intenção de permanecer (ou não) no curso. Os índices de consistência interna foram 0,86 (M1), 0,90 (M2) e 0,91 (M3). (Anexo I).

Desempenho acadêmico autorrelatado - Avaliado através de item único: “Como você classificaria seu desempenho acadêmico? ”. As opções de resposta foram: muito ruim, ruim, razoável, bom e muito bom.

Procedimentos

Como referido anteriormente, a coleta de dados ocorreu em três momentos distintos e de modo *online*. No primeiro momento (M1), foram aplicados todos os instrumentos acima descritos. Os estudantes das áreas de Ciências Sociais e Humanidades responderam à ECE-S&H, já os estudantes oriundos das Ciências Exatas e Tecnológicas responderam à ECE-C&T, visto que a utilização da escala deve respeitar e se adequar ao contexto do curso realizado pelo estudante. Em M2 e M3, aplicou-se os mesmos instrumentos, exceto os Marcadores de Reduzidos de Personalidade.

Previamente à coleta de dados, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição participante (Anexo J). Foi realizado contato com a Pró-Reitoria de Graduação, obtendo-se o apoio para a divulgação da pesquisa entre as Comissões de Graduação (Comgrad) de cada curso. Realizou-se contato com as Comgrads com o intuito de divulgar a pesquisa aos alunos ingressantes. Além disso, foi feito um levantamento das disciplinas de primeiro semestre de todos os cursos e, posteriormente, buscou-se contatar os professores responsáveis por tais disciplinas a fim de solicitar apoio na divulgação da pesquisa entre seus alunos. Os estudantes que optaram por participar foram esclarecidos

acerca dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos, sendo colhida a concordância através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respeitado o anonimato (Anexo K).

Análise dos Dados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas, correlacionais e comparações de médias (testes *t* e análise de variância para medidas repetidas) a fim de se investigar a relação entre as variáveis motivacionais, as estratégias de estudo, as dimensões de personalidade, os aspectos clínicos, a intenção de evasão e o desempenho acadêmico autorrelatado nos três momentos de avaliação. Ressalta-se que o reduzido tamanho amostral não possibilitou a adoção de análises mais complexas (como análises de regressão), pois os resultados obtidos seriam muito dependentes da amostra obtida, fragilizando a sua interpretação. Como critério para significância estatística foi adotado o nível alpha de 5%.

Resultados

Inicialmente, foram realizados testes *t* para investigar diferenças significativas entre o grupo que respondeu aos três momentos de coleta de dados ($n=59$), e os demais participantes que não responderam em M2 ou M3 ($n=308$). Não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das variáveis de análise nesse estudo.

Na Tabela 1 encontram-se estatísticas descritivas das variáveis investigadas. Comparações entre as médias do M1, M2 e M3 foram realizadas com análises de variância para medidas repetidas, sendo usada a correção de Greenhouse-Geisser quando houve violação do requisito da esfericidade. Comparações *a posteriori* foram feitas com o teste de Bonferroni. Percebe-se que as metas aprender, performance-aproximação e performance-evitação não apresentaram mudanças significativas ao longo do primeiro ano. As estratégias de estudo e o indicador de desajustamento psicológico também não demonstraram mudanças significativas ao se comparar as médias nos três momentos de coleta. Por sua vez, observa-se que a intenção de evasão aumentou significativamente no M3, se comparada com os momentos iniciais (M1 e M2), ou seja, no final do primeiro ano os estudantes demonstraram maior desejo de abandonar o curso em que estavam. Aliado a isso, observa-se que, ao final do primeiro ano, os estudantes referiram percepção de pior desempenho acadêmico, se comparado com a medida de final do primeiro semestre (M2). Quanto às variáveis motivacionais, as únicas que apresentaram mudança foram o autoconceito vocacional e a autoeficácia acadêmica. Os ingressantes mostraram-se menos identificados com o curso e

sentiram-se menos capazes de lidar com as demandas acadêmicas ao final do primeiro ano da universidade quando comparado ao início do ano (M1).

As correlações entre as variáveis em M1, M2 e M3 são apresentadas nas Tabelas 2, 3 e 4 respectivamente. Devido à grande quantidade de variáveis analisadas, dar-se-á foco na intenção de evasão e desempenho percebido. Já as relações entre as demais variáveis serão analisadas de forma mais global. Observa-se que, no início do primeiro semestre, a intenção de evasão mostrou-se relacionada significativamente e de forma negativa com desempenho autorrelatado ($r = -0,45$), autoconceito vocacional ($r = -0,65$), autoeficácia acadêmica ($r = -0,33$) e meta aprender ($r = -0,34$). Já a correlação com estratégias mostrou-se fraca ($r = -0,26$).

No final do primeiro semestre (M2), o desempenho não se mostrou mais associado significativamente à intenção de evasão (nível de significância limítrofe: $r = -0,26$, $p = 0,051$). Autoeficácia acadêmica, meta aprender e autoconceito vocacional seguiram com relações negativas e significativas com intenção de evasão em M2 ($r = -0,33$; $r = -0,31$; $r = -0,56$; respectivamente). Por sua vez, em M3, a quantidade de variáveis correlacionadas com intenção de evasão aumentou. Desempenho mostrou-se negativamente relacionado ($r = -0,32$), assim como autoconceito vocacional ($r = -0,55$), autoeficácia acadêmica ($r = -0,43$) e meta aprender ($r = -0,40$). De forma inédita, as metas performance-aproximação e performance-evitação mostraram relação com intenção de evasão ($r = 0,26$ e $r = 0,34$, respectivamente). De modo geral, pode-se concluir que o estudante que possui percepção de melhor desempenho, que se sente identificado com o curso, capaz de lidar com as demandas acadêmicas e que busca aprender os conteúdos tende a ter uma menor intenção de abandonar o curso durante o primeiro ano.

Quanto ao desempenho percebido, em M1, além da relação já apresentada com intenção de evasão, observou-se associação positiva com autoconceito vocacional ($r = 0,29$), autoeficácia acadêmica ($r = 0,66$), meta aprender ($r = 0,55$) e estratégias de aprendizagem ($r = 0,28$). O desempenho teve também uma relação negativa com a meta performance-evitação ($r = -0,40$). Em M2, não houve mais relação com autoconceito vocacional, porém as relações positivas com autoeficácia acadêmica ($r = 0,72$), meta aprender ($r = 0,29$) e estratégias de aprendizagem ($r = 0,52$) se mantiveram, assim como a relação negativa com a meta performance-evitação ($r = -0,41$). Já em M3, de certa forma, encontram-se as mesmas relações observadas em M2. Relação positiva com autoeficácia acadêmica ($r = 0,55$), meta aprender ($r = 0,44$) e estratégias de aprendizagem ($r = 0,45$), e relação negativa com meta performance-evitação ($r = -0,44$).

Tabela 1. Médias, Desvios-padrão e Diferenças entre as Médias em M1, M2 e M3

	M1		M2		M3		F	gl	p	Diferenças entre momentos**
	M	DP	M	DP	M	DP				
Intenção de evasão	1,65	0,85	1,76	1,04	2,07	1,23	7,22	1,54*	0,003	1, 2 ≠ 3
Desempenho autorrelatado	3,80	0,98	3,88	1,00	3,49	1,15	6,20	2	0,003	2 ≠ 3
Autoeficácia acadêmica	7,84	1,62	7,95	1,48	7,43	1,80	5,57	2	0,005	1 ≠ 3
Autoconceito vocacional	4,03	0,83	3,90	0,85	3,69	0,95	6,00	2	0,003	1 ≠ 3
Meta Aprender	1,40	0,36	1,36	0,35	1,43	0,33	1,93	2	0,150	-
Meta Performance Aproximação	2,21	0,54	2,21	0,58	2,29	0,53	2,04	2	0,135	-
Meta Performance Evitação	2,51	0,56	2,47	0,59	2,43	0,67	1,57	2	0,213	-
Estratégias de estudo	3,96	1,20	4,11	1,23	3,99	1,15	1,43	2	0,243	-
Desajustamento psicológico	0,78	0,56	0,78	0,67	0,88	0,61	1,63	2	0,201	-
Extroversão	3,34	0,91	-	-	-	-	-	-	-	-
Neuroticismo	2,87	0,73	-	-	-	-	-	-	-	-
Socialização	3,89	0,60	-	-	-	-	-	-	-	-
Abertura à experiência	3,18	0,71	-	-	-	-	-	-	-	-
Realização	3,83	0,72	-	-	-	-	-	-	-	-

*aplicada correção de Greenhouse-Geisser devido à violação da esfericidade

**teste post-hoc com correção de Bonferroni

De forma geral, observa-se que os estudantes que possuem maior autoeficácia acadêmica, que buscam dominar os conteúdos e que usam mais estratégias de autorregulação, tendem a referir percepção de melhor desempenho acadêmico ao longo do primeiro ano. Aliado a isso, os estudantes que evitam demonstrar fracasso frente aos colegas tendem a perceber pior desempenho.

Quanto à personalidade, salienta-se as relações que se mantiveram nos três momentos ao longo do primeiro ano. O fator de abertura à experiência mostrou-se negativamente associado à meta performance-evitação ($r = -0,35$; $r = -0,39$; $r = -0,47$, respectivamente ao longo do ano), indicando que os estudantes que expressam maior propensão a mudanças e a novidades tendem a possuir menos comportamentos evitativos. Esse mesmo padrão de relação foi encontrado entre o fator Extroversão e a meta performance-evitação ($r = -0,30$; $r = -0,29$; $r = -0,26$). No entanto, extroversão associou-se positivamente com a meta performance-aproximação ($r = 0,47$; $r = 0,33$; $r = 0,37$), indicando que estudantes mais comunicativos e sociáveis tendem a possuir metas que envolvam a comparação com os colegas, buscando serem os melhores.

Os fatores de Socialização e de Realização demonstraram relações positivas com o desempenho autorrelatado ($r = 0,31$; $r = 0,32$; $r = 0,26$ para socialização e $r = 0,45$; $r = 0,28$; $r = 0,27$ para conscienciosidade), apontando que estudantes mais cooperativos, responsivos e empáticos, assim como mais responsáveis, organizados e comprometidos, tendem a perceber um melhor desempenho acadêmico. Por sua vez, o fator Neuroticismo mostrou-se negativamente associado com autoeficácia acadêmica ($r = -0,29$; $r = -0,37$; $r = -0,27$), positivamente associado com a meta performance-evitação ($r = 0,41$; $r = 0,34$ e $r = 0,41$), além da sua já esperada associação positiva com o indicador de desajustamento psicológico ($r = 0,43$; $r = 0,33$ e $r = 0,37$). Pode-se, então, afirmar que aqueles estudantes que apresentam maior instabilidade emocional tendem ter maiores índices de estresse, ansiedade e depressão e buscam não ser inferiores aos colegas, além de perceberem menor capacidade de lidar com as tarefas acadêmicas.

Tabela 2. Correlações em M1

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Intenção de Evasão	-												
2. Desempenho autorrelatado	-.45**	-											
3. Extroversão	.10	.01	-										
4. Socialização	-.30*	.31*	-.07	-									
5. Conscienciosidade	-.30*	.45**	-.23	.45**	-								
6. Neuroticismo	.20	-.30*	-.12	-.35**	-.07	-							
7. Abertura à Experiência	.14	.21	.41**	.23	.01	-.27*	-						
8. Autoeficácia Acadêmica	-.33*	.66**	.13	.19	.34**	-.29*	.19	-					
9. Meta Aprender	-.34**	.55**	.23	.23	.31*	-.41**	.23	.61**	-				
10. Meta Perf.-Aproximação	.11	.13	.47**	.03	-.04	-.13	.26*	.12	-.14	-			
11. Meta Perf.-Evitação	.13	-.40**	-.30*	-.11	.01	.41**	-.35**	-.46**	.33**	.22	-		
12. Desajust. Psicológico	.44**	-.42**	.03	-.25	-.22	.43**	.08	-.30*	.32*	-.11	-.37**	-	
13. Estratégias de Estudo	-.26*	.29*	.22	.13	.08	-.25	.14	.34**	-.36**	.04	.25	-.04	-
14. Autoconceito Vocacional	-.61**	.29*	-.01	.15	.16	-.26*	-.01	.39**	-.50**	-.02	.26*	-.19	.21

Nota: $n = 59$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabela 3. Correlações em M2

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Intenção de Evasão	-												
2. Desempenho autorrelatado	-.26	-											
3. Extroversão	.04	-.02	-										
4. Socialização	-.16	.32*	-.07	-									
5. Conscienciosidade	-.20	.28*	-.23	.45**	-								
6. Neuroticismo	.26*	-.20	-.12	-.35**	-.07	-							
7. Abertura à Experiência	.02	.17	.41**	.23	.01	-.27*	-						
8. Autoeficácia Acadêmica	-.33*	.72**	.01	.26*	.28*	-.37**	.27*	-					
9. Meta Aprender	-.31**	.29*	.13	.26*	.30*	-.34**	.24	.46**	-				
10. Meta Perf.-Aproximação	.01	.20	.34**	.03	.04	-.14	.32*	.23	-.20	-			
11. Meta Perf.-Evitação	.18	-.41**	-.29*	-.08	.09	.34**	-.39**	-.54**	.45**	.17	-		
12. Desajust. Psicológico	.48**	-.54**	.06	-.25	-.23	.33**	-.11	-.57**	.29*	.13	-.47**	-	
13. Estratégias de Estudo	-.15	.52**	.21	.19	.04	-.24	.20	.49**	-.37**	-.08	.37**	-.21	-
14. Autoconceito Vocacional	-.46**	.21	-.01	.22	.24	-.15	.10	.38**	-.53**	-.15	.24	-.31*	.32*

Nota: $n = 59$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabela 4. Correlações em M3

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Intenção de Evasão	-												
2. Desempenho autorrelatado	-.32*	-											
3. Extroversão	-.02	-.07	-										
4. Socialização	-.18	.26*	-.07	-									
5. Conscienciosidade	-.09	.27*	-.23	.45**	-								
6. Neuroticismo	.23	-.30*	-.12	-.35**	-.07	-							
7. Abertura à Experiência	-.08	.28*	.41**	.23	.01	-.27*	-						
8. Autoeficácia Acadêmica	-.43**	.55**	.03	.18	.18	-.27*	.22	-					
9. Meta Aprender	-.40**	.44**	.16	.16	.10	-.24	.29*	.64**	-				
10. Meta Perf.-Aproximação	.26*	-.14	.37**	.02	-.03	-.01	.21	-.01	.01	-			
11. Meta Perf.-Evitação	.34**	-.44**	-.26*	-.18	.03	.41**	-.35**	-.56**	.63**	.06	-		
12. Desajust. Psicológico	.41**	-.48**	.03	-.21	-.13	.37**	-.02	-.52**	.48**	-.12	-.67**	-	
13. Estratégias de Estudo	-.15	.45**	.19	.18	.07	-.19	.18	.46**	-.32*	.01	.31*	-.22	-
14. Autoconceito Vocacional	-.51**	.27*	.02	.18	.12	-.26*	-.03	.54**	-.52**	.12	.49**	-.50**	.29*

Nota: $n = 59$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Por fim, o indicador de desajustamento psicológico mostrou associações positivas com intenção de evasão ($r = 0,44$; $r = 0,48$ e $r = 0,41$) e meta performance-evitação ($r = 0,37$; $r = 0,47$ e $r = 0,67$), além de associações negativas com desempenho percebido ($r = -0,42$; $r = -0,54$; $r = -0,48$), autoeficácia acadêmica ($r = -0,30$; $r = -0,57$; $r = -0,52$) e meta aprender ($r = -0,32$; $r = -0,29$; $r = -0,48$). Com isso, aspectos clínicos e sintomatológicos de saúde mental tendem a estar positivamente associados com desejo de abandonar o curso e com metas de realização relacionadas a não ser inferior aos colegas. Estudantes mais ansiosos, estressados e deprimidos tendem a perceber pior desempenho acadêmico, além de menor capacidade de lidar com as demandas acadêmicas e menor busca por dominar e apreender conteúdos.

Discussão

Esse estudo buscou investigar a relação entre aspectos autorregulatórios da aprendizagem e intenção de evasão durante o primeiro ano universitário. Para isso, foram realizadas análises descritivas, correlacionais e de diferenças de médias entre os três momentos de coleta de dados. Verificou-se que no decorrer do ano os estudantes aumentaram a sua propensão a evadir do curso, perceberam uma piora no desempenho, além de apresentarem uma menor identificação com o curso e uma percepção de menor capacidade de lidar com as demandas acadêmicas ao fim do ano comparado com o início. De modo geral, identificou-se então uma percepção de piora ao longo do primeiro ano acadêmico. Ao mesmo tempo, os aspectos clínicos mantiveram-se sem mudanças significativas, assim como as metas de realização e as estratégias de estudo.

As experiências durante o primeiro ano são fundamentais para a permanência e o sucesso dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005). A percepção de piora ao longo do tempo pode relacionar-se à construção de expectativas idealizadas acerca do curso e do ambiente acadêmico e à satisfação de entrada na universidade. Inicialmente, são as vivências do ensino médio e/ou de cursos pré-vestibulares que atuam como referência para o estudante (Teixeira, Castro & Zoltowski, 2012). O ajuste das expectativas à nova realidade torna-se um processo necessário para que a experiência universitária ganhe sentido. Através das vivências acadêmicas, os estudantes monitoram e tornam suas crenças e expectativas mais realistas sobre esse novo ambiente. Dessa forma, mudanças e transformações nesse primeiro momento não são incomuns, por vezes sendo até esperadas, podendo ser entendidas como uma busca por maior congruência a esse novo contexto. Aqueles estudantes que não conseguem ajustar expectativas e tempo para lidar com as demandas acadêmicas tendem a ter mais chances de evadir do curso escolhido (Xenos, Pierrakeas, & Pintelas, 2002).

No entanto, é possível que tais mudanças não sejam reflexo apenas de um ajuste à nova realidade. Sentir-se menos identificado com o curso e menos capaz de lidar com as demandas acadêmicas podem contribuir para a percepção de pior desempenho acadêmico e maior intenção de sair do curso. À medida que o tempo passa, os estudantes conhecem mais informações sobre o curso e sobre a futura profissão e podem ser surpreendidos negativamente, caso tenham feito uma baixa exploração da área no momento da escolha profissional. Calouros que não possuem objetivos definidos de carreira realizam decisões menos positivas quanto à permanência no curso, ou seja, aqueles que possuem metas tendem a persistir na universidade (Hull-Blanks, Kurpius, Befort, Sollenberger, Nicpon, & Huser, 2005). Se as variáveis de carreira tendem a se mostrar mais relacionadas à intenção de persistir no curso, essa relação não necessariamente ocorre com desempenho. Sentir-se motivado a ficar no curso e possuir um projeto de carreira não significa que o estudante perceba um bom desempenho acadêmico (Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013), já que o desempenho, por sua vez, apresentou a tendência de estar mais associado às variáveis acadêmicas, como autoeficácia, metas de realização (positivamente associado com meta aprender e negativamente associado com meta performance-evitação) e estratégias de aprendizagem.

Estudantes que apresentam meta aprender tendem a ser mais persistentes e a valorizarem mais as tarefas, associando-se a uma maior percepção de ser capaz de lidar com as demandas acadêmicas e de possuir um repertório maior de estratégias de autorregulação. Por outro lado, os estudantes que apresentam maiores metas performance-evitação tendem a ter menor persistência, valorizar menos as tarefas, sentirem-se menos capazes e possuírem menor repertório de estratégias (Valle, et. al., 2009).

A meta aprender, além da sua relação já esperada com autoeficácia acadêmica, mostrou-se significativamente associada em todos os momentos com o autoconceito vocacional. As metas de realização funcionam como uma estrutura pela qual os estudantes interpretam e experienciam sua relação com a aprendizagem, sendo a meta aprender a meta que expressa uma busca por compreender e dominar os conteúdos (Elliot, 1999). Ao focar no domínio do conhecimento, o estudante busca dar um sentido para o que estuda e aprende. Valorizar a meta aprender relaciona-se a um maior engajamento nas atividades acadêmicas, por exemplo em aulas extras, assim como a um maior interesse nas disciplinas e no curso realizado (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002). Pode-se pensar então que a meta aprender e o autoconceito vocacional compartilham de uma mesma busca pela construção de um sentido da experiência vivida: a meta aprender no que tange às questões de aprendizagem

e o autoconceito vocacional quanto ao desenvolvimento de carreira. Ambas as variáveis colaboram para uma menor intenção de evasão de curso.

Por outro lado, observou-se que a meta performance-avoidance, Neuroticismo e o indicador de desajustamento psicológico colaboraram para um aumento da intenção de evasão e uma percepção pior de desempenho. Tais variáveis podem ser entendidas como marcadores de vulnerabilidade acadêmica, principalmente por demonstrarem um padrão estável ao longo do primeiro ano. Sabe-se que na meta performance-avoidance, o estudante orienta-se sob a luz de uma perspectiva basicamente aversiva e que essa postura pode se associar a desfechos negativos, como maior ansiedade, utilização de estratégias de *coping* defensivo/evitativos e menor desempenho acadêmico (Elliot, 1999; Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Poucos estudos verificaram a relação entre as metas de realização e indicadores de saúde mental; assim, partindo da sua associação e do padrão estável encontrado ao longo do tempo, sugere-se a importância de se avaliar esse conjunto de marcadores, em especial os aspectos clínicos, pois podem impactar tanto na persistência do estudante no curso quanto na sua qualidade de vida como um todo.

Por último, salienta-se a relação positiva entre os fatores de personalidade Socialização e Realização com desempenho autorrelatado. A literatura já aponta que Realização é um correlato importante para aprendizagem e desempenho (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Por sua vez, o papel da Socialização pode ser considerado fundamental visto que, especialmente no primeiro ano acadêmico, a integração social com pares e professores colabora para a construção de uma rede de apoio e de pertencimento que compartilha experiências e que pode aplicar estratégias conjuntas de aprendizagem (Diniz & Almeida, 2006).

De forma geral, os achados desse estudo dão suporte à ideia de que o primeiro ano acadêmico é desafiador para os estudantes. O fato dos ingressantes perceberem uma piora ao longo do tempo indica a necessidade de se projetar ações institucionais de caráter preventivo, a fim de se minimizar a intenção de evasão e de colaborar para o desenvolvimento de competências autorregulatórias de aprendizagem. No entanto, além disso, especial atenção precisa ser dada aos aspectos clínicos (mais especificamente ansiedade, depressão e estresse) que acabam por se relacionar à forma com que o estudante percebe e se comporta. A estabilidade dos aspectos clínicos pode remeter a questões de funcionamento psicológico que precisam ser consideradas no contexto universitário.

Como limitações dessa pesquisa, destaca-se o reduzido tamanho amostral obtido, o que impossibilitou estratégias de análises de dados mais complexas, limitando assim os resultados a estatísticas descritivas, correlacionais e de diferenças de médias. Outro ponto que

deve ser apontado foi a dificuldade de adesão dos estudantes à coleta longitudinal, o que pode ter gerado efeitos de autosseleção da amostra. Ou seja, os resultados obtidos podem, de algum modo, estar relacionados a características específicas dos participantes que se dispuseram a responder nos três momentos da pesquisa, um efeito possível que não pôde ser controlado dado o caráter voluntário da participação. Ressalte-se, porém, que não foram observadas diferenças em nenhuma das variáveis analisadas no momento M1 entre o grupo que participou das três coletas e o demais respondentes da pesquisa.

Por fim, os aspectos autorregulatórios da aprendizagem mostraram-se importantes correlatos da intenção de evasão e do desempenho autorrelatado. Sugere-se ainda que a variável de personalidade seja tomada como controle em futuras investigações. Marcadores de vulnerabilidade acadêmica puderam ser identificados (Neuroticismo, meta performance-evitação e o indicador de desajustamento psicológico), assim como marcadores de resiliência acadêmica (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e meta aprender). Intervenções podem ser delineadas a fim de potencializar os marcadores de resiliência e de minimizar o impacto dos marcadores de vulnerabilidade. Cabe à universidade promover ações que colaborem para que o estudante permaneça, desenvolva suas competências e construa uma trajetória autônoma, crítica e motivada no ensino superior.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO VOLTADA À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Resumo

Esse estudo avaliou o impacto de uma intervenção breve focada em aspectos autorregulatórios da aprendizagem com universitários. Participaram 81 estudantes de cursos da área de ciências exatas, com idades entre 18 e 41 anos, divididos em grupo experimental (GE; n=24) e controle (GC; n=57). Escalas foram aplicadas antes e após a intervenção, avaliando aspectos motivacionais (autoeficácia acadêmica, meta aprender, meta performance-aproximação, meta performance-evitação, identidade, decisão de carreira), estratégias de aprendizagem (planejamento, monitoramento, autorreflexão) e indicadores de saúde psicológica (ansiedade, depressão, estresse). Análises de variância revelaram que a intervenção impactou positivamente o GE quanto à autoeficácia acadêmica, identidade e decisão de carreira, monitoramento e autorreflexão. Além disso, o GE apresentou melhora nos níveis de ansiedade, estresse e depressão. Os resultados sugerem a eficácia da intervenção proposta e a importância de abordar questões de aprendizagem e de carreira conjuntamente, tratando o desenvolvimento do universitário como um todo.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, intervenção, universitários

Abstract

This study evaluated the impact of a brief intervention focused on self-regulated learning. Participants were 81 college students, all from exact sciences courses, aged 18 and 41, divided into experimental group (EG, n = 24) and control group (CG, n = 57). Scales were applied before and after the intervention, assessing motivational aspects (academic self-efficacy, learning goal, performance-approach goal, performance-avoidance goal, identity, and career decision), learning strategies (planning, monitoring, and self-reflection) and health indicators psychological (anxiety, depression, stress). Analysis of variance showed that the intervention had a positive impact in EG in the variables of academic self-efficacy, identity and career decision, monitoring and self-reflection. In addition, EG has improved the levels of anxiety, stress and depression. The results suggest the effectiveness of the proposed intervention and the importance of addressing learning issues and career together, dealing with the development of the university student as a whole.

Keywords: self-regulated learning, intervention, college students

Introdução

A universidade atribui ao estudante um papel central e ativo no seu processo de aprendizagem, ao contrário do que ocorre no ensino médio, cuja centralidade recai, em geral, no papel do professor (Dembo, 2004). Para dar conta dessas expectativas, ao estudante é necessário desenvolver uma capacidade de se autorregular, apropriando-se da construção do seu processo de aprendizagem de modo autônomo, crítico e motivado (Clearly & Zimmerman, 2004). No entanto, nem sempre esse é um processo fácil de ser realizado. Ao cursar uma graduação, as principais preocupações dos estudantes universitários relacionam-se a questões acadêmicas, como pressão por desempenho e por sucesso (Beiter, et.al., 2015). Tais preocupações têm se mostrado associadas à prevalência de aspectos clínicos e sintomatológicos de saúde mental em estudantes universitários, impactando principalmente no aumento nos níveis de depressão, estresse e ansiedade (Beiter, et.al, 2015; Hunt & Eisenber, 2010).

Observa-se que a promoção de competências autorregulatórias contribui para o aumento da motivação do estudante, inclusive melhorando seu desempenho acadêmico (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Sendo assim, cada vez mais os estudos têm indicado a validade de se desenvolver projetos de intervenção com foco na autorregulação da aprendizagem (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008; Leidinger & Perels, 2012; Wagner & Perels, 2012). Os programas de intervenção buscam proporcionar que o estudante se engaje em uma atitude mais positiva com relação ao seu processo de aprender, estabeleça objetivos, selecione e monitore estratégias utilizadas, faça atribuições causais adequadas e ajuste objetivos e estratégias, se necessário (Cleary & Zimmerman, 2004; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Observa-se que intervenções sistemáticas tendem a ser eficazes no incremento de competências autorregulatórias, na promoção de autoeficácia, no aumento do repertório de estratégias de aprendizagem, além de impactarem no desempenho acadêmico (seja de forma direta ou indireta, através do desenvolvimento de uma maior persistência e engajamento nas atividades acadêmicas) e na melhoria de habilidades (Fabriz, Dignath-van Ewijk, Poarch, & Büttner, 2014; Freitas-Salgado, 2013; Önemli, & Yöndem, 2012; Perry, Albeg, & Tung, 2012; Schunk & Ertmet, 2000; Zumbunn, & Bruning, 2013).

Nesse estudo, desenvolveu-se uma intervenção breve com foco em aspectos autorregulatórios da aprendizagem, organizada nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo (Zimmerman, 2000). Os aspectos motivacionais sustentam e subsidiam as competências autorregulatórias. Visto a multiplicidade de componentes motivacionais existentes, envolvendo crenças, objetivos e valores (Rowell, & Hong, 2013), na intervenção

foram enfatizadas as variáveis de autoeficácia acadêmica, metas de realização (ou orientações de objetivo) e autoconceito vocacional. De início, torna-se importante investigar os aspectos motivacionais para entrada e permanência na universidade, principalmente no que se refere aos objetivos estabelecidos pelo estudante e o papel da graduação nos seus planos de vida (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). O autoconceito vocacional pode ser entendido como os aspectos que são vocacionalmente relevantes e motivadores do processo de escolha de curso universitário e de construção de uma carreira ao longo da vida (Super, Savickas, & Super, 1996).

A autoeficácia acadêmica pode ser compreendida como a confiança que o indivíduo possui nas suas habilidades de desempenhar com sucesso as tarefas acadêmicas (Schunk, 1991), estando associada positivamente ao desempenho e adaptação à universidade (Brady-Amoon, & Fuertes, 2011). Já as metas de realização (ou orientações de objetivo) motivam e justificam o engajamento do sujeito em determinada tarefa (Pintrich, 2000). Pode-se subdividi-las em a) meta aprender, foca na busca pelo conhecimento, na aprendizagem e na compreensão dos conteúdos, além do uso de estratégias de aprendizagem voltadas ao domínio mais profundo da tarefa; b) meta *performance*-aproximação enfatiza ser superior aos outros, por exemplo, ser o estudante mais inteligente e com melhor desempenho, se comparado aos colegas e c) meta *performance*-evitação, cujo parâmetro de comparação segue sendo externo, porém o foco recai na evitação de ser inferior e na busca por não tirar notas piores que os colegas.

Na fase de desempenho, os estudantes efetivamente se engajam em uma atividade específica e empregam diferentes estratégias a fim de maximizar sua aprendizagem. Com isso, a intervenção recaiu nas estratégias empregadas durante os estudos e no seu processo de monitoramento. Já na etapa de autorreflexão, o componente metacognitivo torna-se sobressalente, visto que aqui o estudante revisa e avalia o processo realizado, promovendo mudanças nas futuras ações caso seja necessário (Dembo, 2004; Zimmerman, 2008).

De modo geral, a intervenção seguiu o seguinte modelo teórico: 1) aspectos motivacionais, em especial o autoconceito vocacional, aliado à autoeficácia acadêmica e às metas de realização; 2) estratégias de aprendizagem e automonitoramento durante a fase de desempenho; e 3) aspectos metacognitivos através da autorreflexão. Sendo assim, o objetivo desse estudo é avaliar o impacto de uma intervenção breve focada em aspectos autorregulatórios da aprendizagem com estudantes universitários. Espera-se que a intervenção contribua para o incremento do autoconceito vocacional, da autoeficácia acadêmica, da meta aprender, das estratégias de aprendizagem e da autorreflexão.

Método

Delineamento

Trata-se de um delineamento quase-experimental, com a composição de um grupo experimental (GE) e um grupo controle não equivalente (GC), adotando avaliações quantitativas de pré e pós-intervenção. O grupo experimental participou de um programa de intervenção caracterizado por três encontros, um por semana, com a duração de duas horas cada encontro. De forma geral, a intervenção foi construída a partir do modelo cíclico de três fases de Zimmerman (2000), sendo estruturada a partir das seguintes variáveis:

Encontro 1: Aspectos motivacionais relacionados ao desenvolvimento de carreira do estudante. Objetivos de curto, médio e longo prazos, associando aspectos vocacionais às questões acadêmicas.

Encontro 2: Aspectos motivacionais relacionados à autoeficácia acadêmica e reflexão sobre metas de realização. Além disso, foco na fase de desempenho através das estratégias de aprendizagem e monitoramento do processo de estudos.

Encontro 3: Autorreflexão sobre processo de estudos e intervenção realizada.

Participantes

Participaram dois grupos de estudantes: o GC composto por 57 participantes, sendo 81% do primeiro ano do curso de Engenharia Mecânica de uma universidade federal, com idades entre 18 e 26 anos ($M=18,88$; $DP=2,68$), sendo 91% do sexo masculino. Por sua vez, o GE foi composto por 24 estudantes provenientes dos cursos de Engenharias, Matemática, Física e Química de uma universidade federal, com idades entre 18 e 41 anos ($M=25,26$; $DP=6,26$), sendo 67% do sexo masculino e 50% do primeiro ano dos seus cursos. Os demais se encontravam entre o terceiro e o sétimo semestres. Salienta-se que iniciaram a intervenção um total de 62 estudantes, porém apenas 39% ($n=24$) participaram de todos os encontros, compondo assim o GE.

Inicialmente, esse estudo contou com a participação daqueles estudantes que concluíram a intervenção, ou seja, que participaram dos três encontros (39% dos estudantes). Os demais estudantes (61%) por algum motivo não seguiram na atividade. A fim de se buscar explicações para a não adesão desses estudantes à intervenção, foram realizados testes *t* para se comparar as medidas pré-teste do grupo que finalizou ($n=24$) com as do grupo que não finalizou ($n=38$) a intervenção. Dentre todas as medidas comparadas, a única que apontou diferença significativa entre os grupos foi o fator de personalidade Abertura à Experiência ($t(60) = 0,66$; $p=0,001$), sendo que o grupo que finalizou a intervenção apresentou maior

abertura à experiência (M=3,30; DP=0,68) do que o grupo que não finalizou (M=2,65; DP=0,75).

Optou-se pela oferta da intervenção a cursos específicos que compartilhavam demandas semelhantes por serem de áreas afins (ciências exatas). Apesar da peculiaridade de cada curso, o recorte de público realizado proporcionou que a intervenção fosse construída levando em consideração as demandas e exigências de contextos acadêmicos parecidos.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para avaliar o impacto da intervenção:

Ficha de Caracterização da Amostra: construída a fim de coletar informações descritivas, como sexo, idade e curso (Anexo A).

Marcadores Reduzidos para Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (Hauck Filho; Machado; Teixeira, & Bandeira, 2012) – Instrumento reduzido para mensurar a personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores, cujas dimensões são: Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura à Experiência. Esse instrumento foi aplicado unicamente no momento pré-teste, como uma medida de controle, visto que a literatura aponta a interação entre personalidade e autorregulação da aprendizagem (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Komarraju & Karau, 2005; Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011). Os *alphas* de Cronbach de cada dimensão da escala, neste estudo, foram os seguintes: 0,67 para Neuroticismo; 0,65 para Extroversão; 0,77 para Socialização; 0,67 para Realização e 0,61 para Abertura à Experiência. (Anexo B).

Autoeficácia Acadêmica – Subescala constituinte da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) elaborada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), cuja finalidade é avaliar a percepção dos estudantes sobre a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso. O *alpha* de Cronbach da subescala neste estudo foi de 0,91. (Anexo C).

Escalas de Identidade de Carreira e Decisão de Carreira (Teixeira, 2010) – Indicam o grau com que o estudante se encontra identificado e satisfeito com sua escolha profissional (Identidade de Carreira) e o grau de decisão em relação ao que fazer após a conclusão do curso superior (Decisão de Carreira). Ambas as escalas foram escolhidas a fim de mensurarem aspectos vocacionais que podem servir como motivadores para a permanência do estudante no curso. As escalas contaram com bons índices de consistência interna neste estudo (0,82 e 0,80, respectivamente). (Anexo D).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) – elaborada por Zenorini e Santos (2010) e já empregada em amostra universitária (Santos, Mognon, Lima, &

Cunha, 2011). Organiza-se em três metas de realização: meta aprender, meta *performance*-aproximação e a meta *performance*-evitação. Os *alphas* de Cronbach neste estudo foram 0,81; 0,82 e 0,85, respectivamente. (Anexo E).

Escala de Competência de Estudo (ECE-C&T) - Escala desenvolvida a partir do trabalho de Almeida et. al. (2009) com alunos do ensino superior de vários países (Espanha, Brasil, Moçambique e Portugal), com objetivo de avaliar métodos de estudo. Foi utilizada a versão para cursos das Ciências Exatas e Tecnológicas que organiza-se teoricamente em três dimensões que refletem o modelo de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000): 1) Comportamentos estratégicos de planejamento, que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza seu estudo; 2) Comportamentos estratégicos de monitoração, que busca avaliar o automonitoramento pela auto-observação do desempenho durante a realização das atividades de estudo; 3) Comportamentos estratégicos de autoavaliação, que se relacionam a um processo de autorreflexão por parte do estudante acerca do seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (*alpha* de Cronbach) para cada um dos três fatores. Constataram-se nesse estudo os seguintes índices de precisão para a escala: 0,64 (Planejamento); 0,71 (Monitoração) e 0,70 (Autoavaliação). (Anexo G).

Escala de Autorreflexão – Escala desenvolvida especificamente para essa pesquisa a fim de avaliar a autorreflexão relacionada ao processo global de estudos. Difere da subescala Autoavaliação da ECE-C&T pois esta aborda apenas a avaliação dos comportamentos de estudo. É composta por 9 itens do tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre nunca (1 ponto) a sempre (5 pontos), subdividindo-se em: autoavaliação (indica o quão bem o sujeito acredita que atingiu seu objetivo; exemplo de item: “Quando eu estudo eu avalio se estou realmente aprendendo o conteúdo que me propus a aprender”), atribuição causal (fonte percebida pelo estudante como responsável pelos resultados obtidos; exemplo de item: “Eu identifico os fatores que explicam por que os meus resultados acadêmicos são do jeito que são”) e autorreação (percepção de satisfação e inferências sobre possíveis mudanças a serem realizadas; exemplo de item: “Eu percebo as mudanças que eu tenho que fazer para melhorar meus resultados acadêmicos”). O *alpha* de Cronbach da escala foi de 0,77. (Anexo L)

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) – Instrumento breve, composto por três subescalas, para avaliação de sintomas relacionados à depressão, ansiedade e estresse, adaptado e validado para o contexto brasileiro (Machado, 2013). Os participantes respondem as afirmativas tomando por base como se sentiram na semana anterior. Os índices de consistência interna da escala foram 0,86, 0,63 e 0,82, respectivamente. Optou-se pela inclusão desse instrumento devido à prevalência de aspectos clínicos e sintomatológicos de

saúde mental em estudantes universitários (Beiter, et.al, 2015; Hunt & Eisenber, 2010) que podem chegar à intervenção apresentando um conjunto de demandas não apenas acadêmicas e/ou de carreira. (Anexo H).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da universidade na qual se desenvolveu a intervenção (Anexo M). A intervenção foi divulgada através das comissões de graduação dos cursos de Engenharias, Matemática, Física e Química via contato eletrônico. Esse contato ocorreu por meio de um serviço de apoio ao estudante, cuja finalidade é ofertar atendimentos individuais e em grupo, com foco em desenvolvimento de carreira e questões de aprendizagem. Os estudantes que se mostrassem interessados em participar deveriam se inscrever na atividade através de um endereço de *e-mail* criado para tal fim. Ao todo, foram realizadas cinco edições da intervenção, entre os meses de setembro de 2014 a junho de 2015. No primeiro encontro, os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, sendo colhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo N) aos que concordassem em participar. Após essa etapa, os participantes respondiam aos instrumentos acima apresentados (medidas pré), o que levou cerca de 20 minutos. Os instrumentos pós-teste foram aplicados nos minutos finais do último encontro. No pós-teste, todos os instrumentos foram reaplicados, exceto os Marcadores Reduzidos para Avaliação da Personalidade.

Já para o grupo controle, entrou-se em contato novamente com as comissões de graduação dos cursos selecionados a fim de se investigar a disponibilidade de coletar os dados em turmas de etapas variadas. No entanto, devido a dificuldades de retorno e disponibilidade de turmas, o grupo controle foi composto por uma turma de uma disciplina de primeiro semestre do curso de Engenharia Mecânica (único acesso que se obteve retorno positivo para coleta). Os instrumentos foram aplicados na mesma ordem e com o mesmo intervalo de tempo do grupo experimental. Previamente a isso, os estudantes também deram a sua concordância através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo O).

Análise dos dados

Os instrumentos coletados nos momentos pré e pós foram analisados através de estatísticas descritivas e inferenciais, buscando explorar diferenças intra e entre grupos. Utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA) 2x2 com medidas repetidas para se verificar os efeitos da intervenção nos momentos pré e pós. Além disso, foram calculados os tamanhos de

efeito (d de Cohen) para ambos os grupos (GC e GE), sendo que 0,20 foi considerado um tamanho de efeito pequeno; 0,50, moderado e 0,80 grande (Cohen, 1977).

Resultados

Inicialmente, foram realizados testes t para investigar se GC e GE diferiam quanto à variável controle de personalidade. Não foram encontradas diferenças significativas entre ambos os grupos quanto aos fatores do instrumento: Extroversão ($t(79) = 0,63$; $p=0,53$), socialização ($t(79) = 0,26$; $p=0,80$), realização ($t(79) = -0,59$; $p=0,56$); neuroticismo ($t(79) = 1,40$; $p=0,17$); e abertura à experiência ($t(79) = 0,66$; $p=0,51$).

Estatísticas descritivas das variáveis investigadas são apresentadas na Tabela 5. Comparações entre os GE e GC foram realizadas e tamanhos de efeitos calculados nos momentos pré e pós. Percebe-se que o GC não apresentou mudanças significativas entre medidas pré e pós, exceto na variável de meta performance-aproximação, indicando um aumento do objetivo de estudar para ir bem nas avaliações, o que pode ser congruente com o avanço das exigências acadêmicas do semestre. Foram realizadas ANOVAs intra e entregrupos, levando-se em consideração o efeito da interação entre os grupos e os momentos de coleta pré e pós. Devido ao espaço limitado do manuscrito, são exibidas nas Tabelas 6, 7 e 8 apenas as variáveis que apresentaram efeito de interação (autoeficácia acadêmica, identidade e decisão de carreira, monitoramento, autorreflexão, depressão, ansiedade e estresse). Por sua vez, para as demais variáveis (metas aprender, performance-aproximação, performance-evitação e planejamento) não foram encontrados efeitos de interação.

Observa-se, através da Tabela 6, que no GE a autoeficácia acadêmica mostrou-se significativamente mais elevada, sendo esse aumento considerado grande ($d=0,91$), ou seja, os estudantes que participaram da intervenção perceberam-se mais autoeficazes para lidar com as demandas acadêmicas que os estudantes do GC. Ainda sobre as variáveis tidas como motivadoras, percebe-se que após a intervenção, o GE teve um aumento de tamanho moderado ($d=0,53$) nos seus índices de identidade de carreira e um aumento de moderado a grande ($d=0,72$) nos seus índices de decisão de carreira. Ambos resultados apontam para o desenvolvimento de uma maior identificação e satisfação com o curso superior realizado, além de um maior grau de decisão sobre o que fazer após a finalização do curso.

Quanto às variáveis relativas à fase de desempenho (observadas na Tabela 7), nota-se que o GE apresentou índices moderadamente mais altos de monitoramento e autorreflexão quanto ao uso de estratégias de aprendizagem ($d=0,42$; $d=0,54$, respectivamente) após a participação na atividade. Tais dados apontam para um aumento de comportamentos

estratégicos de auto-observação de desempenho, isto é, o estudante passou a prestar mais atenção no que faz durante o seu processo de estudos. Além disso, a intervenção possibilitou maior autorreflexão sobre como os estudos estão ocorrendo, se são necessárias mudanças, se as metas estão sendo alcançadas etc. Nesse sentido, cabe salientar que tanto a ECE-autorreflexão (medida focada na reflexão sobre as estratégias de estudo) quanto a Escala de Autorreflexão (medida mais geral sobre avaliação do processo de estudos e aprendizagem) apontaram para a mesma direção de resultado.

Tabela 5. Médias, Desvios-padrão e Tamanhos de Efeito nos Momentos Pré e Pós para os GCe GE

	Pré			Pós			<i>d</i> (Intragrupos)	
	GE	GC	<i>d</i>	GE	GC	<i>d</i>	<i>d</i> (GE)	<i>d</i> (GC)
Autoeficácia	6,22	8,02	-1,37	7,21	7,94	-0,60	-0,91**	0,17
Acadêmica	(1,86)	(1,04)		(1,39)	(1,16)			
Identidade de	3,55	4,05	-0,60	3,89	4,01	-0,14	-0,53	0,11
Carreira	(0,66)	(0,90)		(0,95)	(0,87)			
Decisão de	3,09	3,45	-0,40	3,56	3,47	0,10	-0,72*	-0,04
Carreira	(0,77)	(0,96)		(0,97)	(0,92)			
Meta Aprender	1,64	1,29	0,95	1,53	1,27	0,66	0,37	0,12
	(0,51)	(0,30)		(0,48)	(0,36)			
Meta Performance	2,34	1,97	0,78	2,32	2,09	0,45	0,06	-0,50*
Aproximação	(0,51)	(0,47)		(0,55)	(0,51)			
Meta Performance	2,45	2,43	0,04	2,36	2,42	-0,09	0,23	0,03
Evitação	(0,48)	(0,58)		(0,60)	(0,67)			
ECE	2,11	2,14	-0,04	2,07	2,25	-0,23	0,09	-0,21
Planejamento	(0,86)	(0,86)		(0,83)	(0,78)			
ECE	2,34	2,60	-0,40	2,51	2,49	0,03	-0,42	0,36
Monitoramento	(0,74)	(0,63)		(0,72)	(0,59)			
ECE	2,79	3,43	-1,36	3,03	3,36	-0,69	-0,54	0,23
Autorreflexão	(0,59)	(0,42)		(0,52)	(0,47)			
Autorreflexão	3,59	4,06	-0,87	3,84	4,00	-0,27	-0,45	0,24
	(0,56)	(0,54)		(0,71)	(0,53)			
Estresse	2,08	1,82	0,48	1,68	1,74	-0,11	0,82**	0,20
	(0,59)	(0,53)		(0,54)	(0,56)			
Ansiedade	1,34	1,33	0,03	1,14	1,31	-0,50	1,07**	0,07
	(0,37)	(0,35)		(0,18)	(0,39)			
Depressão	1,89	1,53	0,69	1,55	1,52	0,06	1,12**	0,04
	(0,69)	(0,53)		(0,40)	(0,55)			

Nota. *d* = tamanho de efeito. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Já nas variáveis clínicas, demonstradas na Tabela 8, foi possível observar mudanças mais expressivas no GE, comparando os momentos antes e após a intervenção. Os índices de depressão, ansiedade e estresse tiveram uma diminuição significativa e de tamanho grande ($d=1,12$, $d=1,07$, $d=0,82$, respectivamente). Assim sendo, os estudantes que participaram da intervenção sentiram menos afeto negativo, menos tensão e irritabilidade, além de menos sintomas fisiológicos relativos à ansiedade.

Tabela 6. ANOVA das diferenças entre momentos pré e pós-teste para as variáveis motivacionais.

Variáveis	Fonte	Soma de quadrados	g.l.	Média dos quadrados	F	Sig.	
Autoeficácia Acadêmica	Intrasujeitos						
	Momento	7,07	1	7,07	13,25	<0,001	
	Momento x Grupo	9,71	1	9,71	18,20	<0,001	
	Erro	41,64	78	0,53			
	Entregrupos						
	Grupo	53,62	1	53,62	19,43	<0,001	
Identidade de Carreira	Intrasujeitos						
	Momento	0,80	1	0,80	3,66	0,059	
	Momento x Grupo	1,22	1	1,22	5,59	0,020	
	Erro	17,29	79	0,13			
	Entregrupos						
	Grupo	3,33	1	3,33	2,61	0,110	
Decisão de Carreira	Intrasujeitos						
	Momento	2,02	1	2,02	6,64	0,012	
	Momento x Grupo	1,72	1	1,72	5,64	0,020	
	Erro	24,07	79	0,30			
	Entregrupos						
	Grupo	0,64	1	0,64	0,45	0,503	
	Erro	110,67	79	1,40			

Tabela 7. ANOVA das diferenças entre pré e pós-teste para as variáveis de desempenho e autorreflexão.

Variáveis	Fonte	Soma de quadrados	g.l.	Média dos quadrados	F	Sig.
ECE - Monitoramento	Intrasujeitos					
	Momento	0,03	1	0,03	0,25	0,615
	Momento x Grupo	0,64	1	0,64	5,63	0,020
	Erro	8,96	79	0,11		
	Entregrupos					
	Grupo	0,52	1	0,52	0,73	0,396
	Erro	56,80	79	0,72		
ECE - Autorreflexão	Intrasujeitos					
	Momento	0,26	1	0,26	2,02	0,159
	Momento x Grupo	0,82	1	0,82	6,49	0,013
	Erro	10,00	79	0,18		
	Entregrupos					
	Grupo	7,85	1	7,85	23,46	<0,001
	Erro	26,44	79	0,33		
Autorreflexão	Intrasujeitos					
	Momento	0,31	1	0,31	2,20	0,142
	Momento x Grupo	0,78	1	0,78	5,53	0,021
	Erro	10,93	77	0,14		
	Entregrupos					
	Grupo	3,41	1	3,41	6,69	0,012
	Erro	39,20	77	0,51		

Tabela 8. ANOVA das diferenças entre pré e pós-teste para as variáveis clínicas.

Variáveis	Fonte	Soma de <u>quadrados</u>	<u>g.l.</u>	Média dos <u>quadrados</u>	<u>F</u>	<u>Sig.</u>
Depressão	Intrasujeitos					
	Momento	1,02	1	1,02	13,18	0,001
	Momento x Grupo	0,87	1	0,87	11,34	0,001
	Erro	6,09	79	0,77		
	Entregrupos					
	Grupo	1,26	1	1,26	2,39	0,126
	Erro	41,61	79	0,53		
Ansiedade	Intrasujeitos					
	Momento	0,39	1	0,39	5,03	0,028
	Momento x Grupo	0,30	1	0,30	3,86	0,053
	Erro	6,17	79	0,08		
	Entregrupos					
	Grupo	0,19	1	0,19	1,16	0,285
	Erro	13,26	79	0,17		
Estresse	Intrasujeitos					
	Momento	1,88	1	1,88	10,04	0,002
	Momento x Grupo	0,89	1	0,89	4,76	0,032
	Erro	14,82	79	0,19		
	Entregrupos					
	Grupo	0,32	1	0,32	0,74	0,392
	<u>Erro</u>	<u>33,82</u>	<u>79</u>	<u>0,43</u>		

Discussão

O objetivo desse estudo foi avaliar o impacto de uma intervenção com foco em aspectos autorregulatórios da aprendizagem com estudantes universitários. Os resultados apontaram mudanças significativas para a maior parte das variáveis investigadas. Tanto a intervenção quanto os instrumentos escolhidos para as coletas pré e pós foram organizados a partir do modelo cíclico e trifásico da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000). Sendo assim, os resultados serão discutidos levando-se em consideração mais uma vez essa estrutura.

Na fase de antecipação encontram-se as variáveis motivacionais, isto é, aquelas que fomentam e subsidiam o engajamento do estudante no seu processo de estudos. Nesse sentido, o aumento nos índices de autoeficácia acadêmica no GE após a intervenção indicou que os estudantes aumentaram a crença na sua capacidade de lidar com as demandas do contexto universitário. Sabe-se que a autoeficácia é um dos fatores mais relevantes para o processo de

aprendizagem do estudante. Estudantes autoeficazes acreditam que podem superar tarefas desafiadoras, persistindo frente às dificuldades e confiando no futuro. Por outro lado, os estudantes com baixa autoeficácia costumam evitar o envolvimento em determinadas tarefas, além de possuírem uma tendência de desistir assim que percebem dificuldades (Rowell & Hong, 2013). Além disso, estudantes com alta autoeficácia acadêmica fazem melhor uso de estratégias cognitivas de aprendizagem, gerenciam de forma mais adequada seu tempo e as demandas do ambiente, além de monitorar com mais qualidade o esforço empreendido na realização das tarefas (Chemers, Hu, & Garcia, 2001).

Quanto ao autoconceito vocacional, os estudantes que participaram da intervenção perceberam-se mais identificados com a profissão e mais decididos quanto ao futuro na carreira. De modo geral, estudantes que apresentam um autoconceito vocacional cristalizado (isto é, com maior grau de clareza e de decisão sobre o que querem fazer) possuem maior autogerenciamento de carreira, isto é, exploração, proposição de objetivos e implementação de estratégias que aumentam a probabilidade de alcance dos objetivos de carreira (Teixeira, 2010). Os objetivos implicam a proposição e o engajamento em uma atividade específica, assim organizando e guiando os motivos pelos quais o indivíduo se comporta (Lent, Brown, & Hackett, 2002). No que se refere ao processo de aprendizagem, a proposição de objetivos atua através de critérios ou parâmetros com os quais são realizadas comparações, a fim de avaliar a necessidade ou não de mudanças ao longo da trajetória acadêmica (Pintrich, 2000). Uma escolha adequada do campo de estudo e da futura profissão tem se mostrado significativamente associada à motivação para a aprendizagem; com isso, estudantes acabam tornando-se motivados não apenas pelo currículo e pelas disciplinas do curso escolhido, mas especialmente pelo que almejam alcançar no futuro profissional (Vávrová, Hladík, & Hrbáková, 2012). De modo geral, objetivos de carreira podem ser fontes particularmente importantes de motivação e persistência frente aos momentos de crise no curso, pois possuem a tendência de perdurar ao longo do tempo, tornando-se incorporados à visão que o estudante tem do seu futuro *self* (Busse, 2013).

Não foram encontrados resultados significativos relativos às metas aprender, performance-aproximação e performance-evitação para o GE. Esperava-se que os estudantes aumentassem seus índices da meta aprender, visto que ela foca a busca do conhecimento, aprendizagem duradoura e compreensão dos conteúdos. Pode-se entender que as não-mudanças nas orientações de objetivo devam-se à brevidade da intervenção, pois tais mudanças necessitam de um tempo maior para serem implementadas. Além disso, outra explicação seria o formato de justaposição curricular da intervenção, ou seja, a intervenção caminha em paralelo às atividades de sala de aula. Assim, os estudantes precisam dar conta de

exigências acadêmicas que podem demandar estratégias mais focadas na performance, por exemplo, no caso de disciplinas com avaliações rigorosas baseadas em exames de conhecimento (Pina, Rosário, Tejada, Clares, & Lara, 2006).

Quanto às etapas de desempenho e de autorreflexão, os estudantes do GE demonstraram aumento moderado tanto no monitoramento quanto na avaliação e no julgamento sobre o que havia sido feito no seu processo de estudos. Proporcionar aos estudantes oportunidades de monitorar o seu comportamento, principalmente quando encontram dificuldades de lidar com alguma situação, colabora para que aumentem a sua autorregulação (Panaouora, Gagatsis, & Demetriou, 2009). A relevância da faceta metacognitiva no modelo de autorregulação é evidente, visto que a terceira fase do ciclo é dedicada exclusivamente a ela (Zimmerman, 2000). No entanto, a metacognição não atua unicamente como última etapa, após o processo todo acontecer, pelo contrário, o estudante constantemente avalia e julga seus objetivos e seu desempenho, podendo realizar modificações ou afinar arestas no decorrer da ação. Dessa forma, fomentar a metacognição – o pensar sobre – empodera o estudante a tomar conta do seu processo de estudos, pois ele terá ferramentas para monitorar sua situação atual, planejar e alocar recursos para eventuais mudanças a fim de otimizar de forma eficiente seus esforços (Schaw, Crippen, & Hartley, 2006).

Um dos resultados possivelmente mais interessantes foi a diminuição de forma significativa e elevada nos níveis de ansiedade, depressão e estresse dos estudantes do GE, visto que a intervenção não tinha o foco de lidar diretamente com aspectos clínicos como esses. O GE já chegou à intervenção com níveis superiores ao GC nas variáveis clínicas (conforme pode ser visto na Tabela 1), levando-se a pensar que questões acadêmicas e de carreira podem estar por trás de sintomatologias clínicas como estresse, depressão e ansiedade. A diminuição nas médias de tais variáveis pode relacionar-se ao caráter reflexivo da intervenção que, apesar de ter uma estrutura e pauta definidas, era flexível para que os estudantes compartilhassem suas questões de maior preocupação no momento. Além disso, como o grupo tinha características mais homogêneas (pertenciam a contextos acadêmicos semelhantes), é possível que os participantes tenham se identificado e, com isso, dividido suas experiências com os pares que puderam acolhê-las e entendê-las. Intervenções que envolvam os pares promovem tanto um aumento da autorreflexão quanto uma melhoria no suporte social percebido (Schaw, Grippen, & Hartley, 2006), o que pode se refletir na saúde mental dos participantes.

Muito além da justificativa para esse resultado, parece fundamental destacar a necessidade de se promover ações específicas relacionadas à saúde mental dos estudantes na

universidade. Cada vez mais os estudantes estão chegando aos serviços e espaços da universidade com sintomatologia psicológica e psiquiátrica importante (Hunt & Einsenberg, 2010), cabe então à universidade estar atenta a essa demanda e implementar ações que colaborem para a diminuição do sofrimento dos estudantes (Beiter, et. al., 2015). Intervenções cognitivo-comportamentais e/ou baseadas em *mindfulness* têm apresentado respostas robustas e significativas na redução dos sintomas de estresse, ansiedade e depressão em universitários (Regehr, Glancy, & Pitts, 2013).

Mesmo que a intervenção tenha apresentado impactos em alguns aspectos da vida do estudante universitário, algumas limitações são importantes de serem pontuadas. Nem todos os estudantes que estavam no GE concluíram a atividade. Observou-se que aqueles estudantes que finalizaram a intervenção apresentavam maior abertura à experiência, que se refere a uma série de comportamentos exploratórios e à percepção de ter novas experiências. Por vezes chamada de intelecto, estar aberto à experiência engloba flexibilidade de pensamento, imaginação e amplitude de interesses (Vasconcellos & Hutz, 2008). Aqueles estudantes que finalizaram a intervenção possivelmente mostraram-se mais abertos a experimentar uma nova maneira de abordar suas dificuldades com a aprendizagem. Salienta-se que a intervenção não tinha o objetivo de fornecer respostas prontas aos estudantes, pelo contrário, cabia a eles compreenderem a forma como lidam com seus estudos e sua aprendizagem, avaliando o que fazia sentido ser aplicado na sua situação ou não. Dessa forma, era estimulado no estudante que tomasse consciência e controle dos seus processos de regulação. Para que isso ocorresse, era necessário que os estudantes se engajassem na proposta e que corressem o risco de tentar algo novo. A adesão, então, pode ser moderada por fatores de personalidade, no caso, especificamente pelo fator de abertura à experiência, sendo que aqueles estudantes com maiores níveis de abertura tendem a exibir atitudes e expectativas mais positivas frente a intervenções desse tipo (Thompson, Steffert, & Gruzelier, 2009). Assim, torna-se importante que se busque ferramentas e alternativas para potencializar não apenas o acesso, mas a continuidade dos estudantes nas ações ofertadas, especialmente para aqueles que se mostram menos abertos e flexíveis.

Além do viés no que se refere à finalização da intervenção, essa pesquisa ainda contou com a composição de grupos (GE e GC) não equivalentes entre si quanto à etapa de curso em que se encontravam. O GC foi composto de forma preponderante por estudantes do primeiro ano, enquanto o GE mostrou-se mais heterogêneo quanto a isso (50% do primeiro ano, os demais diluídos dentre o terceiro e sétimo semestres). Aliado a isso, do grupo controle participaram apenas estudantes do curso de Engenharia Mecânica, ao contrário do GE que contou com cursos das Engenharias, Matemática, Química e Física. Os estudantes do GC, por

estarem no começo do curso, podem não ter ainda enfrentado dificuldades para lidar com as exigências acadêmicas, nem terem vivenciado reprovações nas disciplinas, fato mais provável de ter acontecido com estudantes de etapas posteriores. Estudos futuros devem buscar constituir grupos comparativos mais próximos entre si, a fim de minimizar a interferência de outras variáveis para a explicação dos resultados.

Por fim, torna-se importante retomar os impactos positivos que a intervenção teve sobre as variáveis investigadas. Nesse sentido, salienta-se o acréscimo de aspectos de desenvolvimento de carreira no modelo de autorregulação da aprendizagem aplicado na intervenção. Na prática de atendimentos, tanto em grupo quanto individuais, de estudantes universitários, é notória a conexão entre questões de carreira e de aprendizagem. Mesmo que as perspectivas teóricas que fundamentam intervenções em carreira e em aprendizagem sejam diferentes, a promoção de intervenções mais integradoras colabora para o desenvolvimento do universitário como um todo, levando em conta não apenas questões de aprendizagem, mas também a forma como ele lida e constrói a sua carreira ao longo da trajetória universitária. Aliado a isso, especial atenção deve ser dada aos aspectos clínicos da saúde mental dos estudantes. Intervenções específicas devem ser construídas a fim de se trabalhar diretamente com essa demanda. Entende-se que a oferta de espaços e ações desse tipo colocam-se como um desafio para a universidade, que já tem tantas outras demandas a atender. Ao mesmo tempo, é necessário que a universidade passe a se preocupar não apenas com a seleção e com a entrada dos estudantes no ensino superior, mas também com a sua permanência, com qualidade, na instituição.

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Resumo

Estudantes autorregulados tendem a gerenciar suas demandas acadêmicas de modo flexível e crítico a fim de alcançar suas metas. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi compreender o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Foi realizado um estudo de caso coletivo, sendo entrevistados três estudantes de graduação em três momentos distintos durante suas participações em uma intervenção com foco na promoção de competências autorregulatórias. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo. Observou-se trajetórias particulares de desenvolvimento, caracterizadas pelo papel da autoeficácia como motivadora para proposição de objetivos e de estratégias. Além disso, o desenvolvimento autorregulatório pareceu depender inicialmente de reguladores externos para sua consolidação. Salienta-se a importância de se promover *feedbacks* acadêmicos relacionados não apenas aos resultados das avaliações, mas também ao processo de estudos, colaborando assim para a construção de um estudante mais autônomo, crítico e autorregulado.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, desenvolvimento, universitários

Abstract

Self-regulated students tend to manage their academic demands in a flexible and critical way in order to achieve their goals. The aim of this research was to understand the development process of self-regulated learning in college students. It was conducted a collective case study, being interviewed three undergraduate students at three different times during their participation in an intervention focused on the promotion of self-regulatory skills. Data were analyzed using content analysis. There was particular development trajectories characterized by the role of self-efficacy as a motivator to propose objectives and strategies. In addition, the self-regulatory development depends on external regulators for its consolidation. It was suggested the importance of promoting academic feedbacks about studies process, thus contributing to building a more autonomous, critical and self-regulated student.

Keywords: self-regulated learning, development, college students

Introdução

A aprendizagem é um processo proativo que demanda ao estudante regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos a fim de alcançar determinados objetivos (Zimmerman, 2000). O estudante autorregulado é guiado por metas e estratégias, monitora seu comportamento e reflete sobre sua efetividade, o que aumenta sua motivação para persistir frente as dificuldades buscando constantemente melhorar sua forma de estudar. Com isso, uma maior autorregulação (com maior planejamento estratégico, monitoramento e autorreflexão) está associada a melhores resultados acadêmicos e a uma postura mais ativa, crítica e determinada (DiBenedetto, & Zimmerman, 2013; Lau, Kitsantas, & Miller, 2015). No entanto, apesar da autorregulação ser importante no contexto acadêmico devido a sua relação com o desempenho e com a qualidade do processo empregado (Nota, Soresi, & Zimmeman, 2004), alguns estudantes podem apresentar dificuldades em aplicar as competências autorregulatórias no cotidiano acadêmico. Ao invés de adotarem estratégias proativas, acabam dependendo de métodos reativos que, na maioria das vezes, não se mostram efetivos na regulação das atividades (Zimmerman, 2000).

De acordo com Zimmerman (2002), a autorregulação não é um traço de personalidade que o estudante tem ou não tem, já que envolve conseguir adaptar processos específicos para cada demanda acadêmica. Sendo assim, cabe aos estudantes regularem seu processo de aprendizagem nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo, através de um sistema de antecipação (pré-ação), desempenho (ação) e autorreflexão (pós-ação) (1990, 2000). De forma geral, a fase de antecipação refere-se aos processos que precedem a ação de estudar, encontrando-se aqui a proposição de objetivos e as crenças de automotivação. Durante a fase de desempenho, os estudantes efetivamente se engajam em uma atividade específica e empregam diferentes estratégias a fim de maximizar sua aprendizagem. Já a autorreflexão envolve os processos que ocorrem após o ato de estudar e que influenciam e regulam os aspectos motivacionais, concluindo o ciclo autorregulatório (Zimmerman, 2000).

Entende-se que as competências autorregulatórias podem ser desenvolvidas ao longo da vida (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Zimmerman (2000) apresenta um modelo hierárquico que, através de diferentes níveis de complexidade, expressa o desenvolvimento das competências autorregulatórias. Tal modelo inclui quatro níveis: a) nível um, observação; b) nível dois, emulação; c) nível três, autocontrole e d) nível quatro, autorregulação. Inicialmente, as competências regulatórias são desenvolvidas através de um nível observacional, no qual a aprendizagem vicária ocorre através de um modelo proficiente. Durante essa fase, os modelos tornam-se importantes ao compartilharem resultados, aspectos

motivacionais e valores, sendo que tais aspectos podem ser usados pessoalmente pelos observadores no decorrer do desenvolvimento das competências (Zimmerman, 2000).

Apesar da importância da aprendizagem vicária, muitas vezes, há a necessidade de se aplicar as estratégias no cotidiano a fim de incorporá-las ao repertório comportamental. Então, em um segundo nível chamado de emulação, o estudante aplica uma competência de forma aproximada ao que observou a partir do modelo. Esse processo não é uma simples imitação, pois o estudante raramente consegue copiar as exatas ações executadas pelo modelo, porém consegue emular o padrão geral de funcionamento. As consequências sociais obtidas a partir da execução do comportamento irão reforçar – ou não – a determinação para seguir aplicando os padrões aprendidos. Salienta-se que, para esses dois primeiros níveis de desenvolvimento, a fonte do desenvolvimento regulatório é basicamente externa e social (Zimmerman, 2000).

Adquirir uma competência, em geral, envolve mais do que observar um modelo, pois depende basicamente de praticar tal competência de modo deliberado e autônomo. Essa prática deliberada caracteriza o acesso ao terceiro nível de desenvolvimento, denominado nível autocontrolado. Aqui, o estudante pratica o domínio da competência em ambientes estruturados e distantes da presença do modelo/professor. O estudante depende da sua representação da prática e a sua percepção de sucesso levará em consideração o quanto ele conseguirá se autorreforçar. Sendo assim, a métrica de comparação não é mais o retorno social, mas sim o retorno do que o próprio estudante percebe do seu domínio ou não da prática (Zimmerman, 2000).

Por último, o nível autorregulatório é alcançado quando, além de praticar deliberadamente, o estudante consegue sistematicamente adaptar seu desempenho às condições contextuais. A variabilidade de estratégias torna-se maior e os ajustes são realizados a partir dos resultados obtidos. A motivação que sustenta esse nível depende basicamente da autoeficácia (Zimmerman, 2000). Salienta-se que o desenvolvimento da autorregulação não ocorre através de uma sequência estática e imutável de quatro estágios. Assume-se que à medida que o estudante vai alcançando níveis mais complexos no que se tange à sua regulação, ele irá aprender mais e de forma mais efetiva. Todavia, mesmo atingindo o nível autorregulatório, o estudante pode não agir de forma autorregulada devido a questões contextuais, como cansaço, desinteresse ou falta de comprometimento (Zimmerman, 2000).

Nem todos os indivíduos que compartilham do mesmo contexto apresentarão o mesmo nível de desenvolvimento regulatório. Na comparação entre novatos e veteranos na prática esportiva, os novatos apresentam dificuldades em reforçar os aspectos motivacionais (fase de antecipação), levando-os a agirem mais de forma reativa do que proativa frente aos acontecimentos. Sendo assim, podem falhar ao estabelecer objetivos e monitorar o processo

de desempenho. Por outro lado, os veteranos demonstram maiores níveis de motivação e estabelecimento de objetivos, com o encadeamento de objetivos proximais e distais, monitoram o alcance das metas e ajustam o andamento das atividades, caso necessário (Cleary, & Zimmerman, 2001).

Nesse sentido, o que define se o estudante é autorregulado não é a aplicação de estratégias ou métodos isolados, mas sim a iniciativa, proatividade e persistência ao adaptar o que se sabe às demandas do contexto (Zimmerman, 2002). Entendendo que a promoção da autorregulação é um processo fundamental no contexto acadêmico, o objetivo desse estudo é compreender como ocorre o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Busca-se, através da apresentação de três casos, descrever diferentes trajetórias de regulação e como as mudanças ocorrem ao longo da participação em uma intervenção com foco em aspectos autorregulatórios da aprendizagem.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo longitudinal e de caso coletivo (Stake, 1994), cujo intuito foi descrever e compreender processos de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários ao longo do período em que ocorria uma intervenção. A estratégia de estudo de caso foi adotada por possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno através da descrição mais detalhada de casos individuais e de uma análise mais aprofundada dos mesmos, buscando mapear diferentes possibilidades da experiência sem a pretensão de obter uma descrição por saturação de informações.

O programa de intervenção foi composto por três encontros, um por semana, com a duração de duas horas cada encontro. De modo geral, a intervenção baseou-se no modelo cíclico de três fases (antecipação – desempenho – autorreflexão) de Zimmerman (2000). No encontro 1 foram trabalhados os aspectos motivacionais, em especial o desenvolvimento de carreira; no encontro 2, explorou-se os aspectos motivacionais relacionados à autoeficácia acadêmica e metas de realização, além do foco nas estratégias de aprendizagem e monitoramento do processo de estudos; no encontro 3, realizou-se uma reflexão sobre o processo de estudos e a intervenção realizada. A intervenção foi realizada com estudantes dos cursos de engenharias, física, química e matemática.

Participantes

Participaram desse estudo três estudantes universitários que fizeram parte de uma intervenção voltada à autorregulação da aprendizagem. Na Tabela 9, encontram-se as principais características dos casos.

Tabela 9. Características dos casos

	Caso		
	1 – A.	2 – C.	3 – P.
Idade	21	20	30
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Curso	Engenharia Mecânica	Engenharia Elétrica	Física Licenciatura
Semestre atual	4º	2º	3º
Reprovações	5	3	4
Desempenho percebido	Ruim	Razoável	Razoável
Já pensou em abandonar o curso*	Sim	Sim	Sim

*devido a dificuldades relacionadas aos estudos.

Instrumentos

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com cada participante a fim de se investigar as possíveis mudanças ocorridas durante o período de intervenção (Anexo P). Foram investigadas três etapas autorregulatórias (antecipação, desempenho e autorreflexão) através dos seguintes aspectos relacionados ao processo de estudos: objetivos traçados e resultados alcançados, estratégias utilizadas, nível de satisfação, próximas metas, etc. (Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da universidade na qual se desenvolveu a intervenção (Anexo M). No primeiro encontro da intervenção, foram explicados os objetivos da pesquisa e seu caráter longitudinal. Aqueles que demonstraram interesse e disponibilidade de realizarem as entrevistas foram contatados para agendamento da primeira entrevista. Na primeira entrevista, foi colhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo Q). As entrevistas posteriores foram agendadas após cada encontro em grupo: a entrevista um foi realizada após o primeiro encontro do grupo; a entrevista dois, após o segundo encontro; e a entrevista três, após o terceiro encontro. Entre cada entrevista houve um espaçamento de uma semana. Foram mantidos os casos que finalizaram todos os três encontros da intervenção. Ressalta-se que os estudantes participaram

de edições diferentes da intervenção. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Análise de Dados

Os dados foram analisados a partir de categorias teóricas definidas *a priori*: antecipação – desempenho – autorreflexão (Braun & Clark, 2006; Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012). Na categoria antecipação, encontram-se os processos que precedem a ação de estudar, o que pode incluir o estabelecimento de objetivos, a autoeficácia, as metas de realização e o autoconceito vocacional. A categoria desempenho envolve os processos que ocorrem durante a ação e que afetam o seu desenrolar, o que, nesse caso, inclui as estratégias de aprendizagem e o automonitoramento. Já na categoria autorreflexão, estão os processos que ocorrem após a ação de estudar, o que pode incluir a autoavaliação, atribuição causal e autossatisfação.

Resultados

Os resultados foram organizados, inicialmente, de modo temporal a partir dos três momentos em que as entrevistas foram realizadas (momento 1, momento 2 e momento 3). Dentro de cada momento, foram indicados os temas baseados no ciclo da autorregulação: antecipação – desempenho – autorreflexão.

Caso 1

Momento 1

Aspectos motivacionais: Percebe a necessidade de se planejar a partir de objetivos específicos de estudos. Nesse momento, estudar é visto como uma obrigação a fim de responder a prazos externos, como provas e avaliações. Sua organização ocorre através de urgências. Percebe uma dificuldade maior de estudar o que não gosta, ou seja, aquilo que não vê aplicabilidade. Refere que seu foco é em aprender e avançar no conhecimento. No entanto, se cursa uma disciplina que não gosta, estuda apenas para ser aprovado. Refere que começou a desanimar e perder o interesse no curso a partir do momento que começou a ter dificuldade de desempenho. Esse pouco interesse levou a cogitar abandonar o curso, pois reprovar desanima. Imagina-se formado e atuando na área escolhida, porém avalia que precisa aprender a gostar do curso, se não irá desistir.

Desempenho: Utiliza uma planilha para se organizar, em especial no que se refere aos horários, porém não especifica os conteúdos a serem estudados. Costuma ler, fazer resumos e

exercícios. Caso sinta alguma dificuldade, retoma os conteúdos. Mesmo descrevendo uma rotina de estudos, não tem conseguido aplicar suas estratégias, pois não consegue se organizar no tempo.

Autorreflexão: Avalia que não está satisfeito com o modo com que organiza seus estudos. Deixa para estudar no último momento, porém percebe que já fez pior, estudando literalmente apenas nas vésperas das provas. Avalia que não pode seguir fazendo dessa forma e que necessita, especialmente, realizar um planejamento. Entende que suas estratégias de estudo são boas e eficazes, porém não consegue aplicá-las.

Momento 2

Aspectos motivacionais: Refere que estipulou horários e objetivos de estudos e conseguiu se organizar. Sente-se mais determinado a seguir seu cronograma, inclusive acrescentou novas atividades, como academia e nutricionista. No momento, organiza-se a curto prazo, porém não mais pelas urgências. Percebe que estudar é um processo que demanda tempo. Relata que está, aos poucos, voltando a ter interesse em estudar, interesse que possuía no início da faculdade e que está o motivando a seguir no curso. Ao mesmo tempo, o seu desempenho nas avaliações irá confirmar se está se organizando de maneira adequada.

Desempenho: Relata que passou a especificar o que estudar em cada horário. Além disso, acrescenta uma nova estratégia ao seu repertório: pediu ajuda ao seu orientador de pesquisa para realizar um exercício. A partir disso, conseguiu realizar os demais.

Autorreflexão: Identifica que a desorganização nos horários é a sua principal dificuldade e é nesse foco que tem trabalhado. Tem se sentido feliz com as mudanças percebidas na sua motivação e no seu comportamento. Avalia como positivo seu processo de estudos, apesar de não ter tido ainda o retorno de suas avaliações.

Momento 3

Aspectos motivacionais: Refere que conseguiu estudar o que se propôs durante a semana. No entanto, foi mal em uma das avaliações. Tal resultado interferiu na sua motivação em seguir em frente e, inclusive, em permanecer no curso.

Desempenho: Manteve os horários de estudo, organizando-se para estudar aos sábados como parte do planejamento da semana. Além disso, distribuiu seus horários de lazer e tempo com a família. Refere que passou a controlar mais os distratores, em especial, as redes sociais.

Autorreflexão: Refere que teve uma semana boa. No entanto, sente-se chateado com o retorno negativo de uma das avaliações. Aparentemente sabia o conteúdo, mas não conseguiu

expressá-lo na hora da prova. Entende que precisa prestar mais atenção durante a realização da avaliação, pois errou uma das questões devido à confusão entre unidades de medida. Nesse sentido, compreende que seu processo de estudos é diferente do resultado da avaliação, ou seja, mesmo sentindo-se chateado com a prova, avalia como positivos sua forma de organização e processo de estudos. Atribui que a prova estava acima do seu nível de conhecimento, sendo algo não visto em aula.

Caso 2

Momento 1

Aspectos motivacionais: Refletiu sobre como havia sido o seu processo de escolha e chegou a questionar o seu curso. Refere que pesou prós e contras, além de avaliar outras possibilidades, pois as dificuldades que vivencia no seu curso a fazem pensar em desistir. No entanto, após ter refletido sobre tais aspectos, avalia que está no curso que gostaria. Percebe-se como uma pessoa procrastinadora, demorando para iniciar o seu processo de estudos. Tende a priorizar aquilo que possui mais interesse, ou seja, aqueles conteúdos que entende serem mais relacionados com a prática profissional. Quanto ao foco dos seus estudos, prefere que passou a focar no aprender e não mais em simplesmente ser aprovada, o que a levou a prestar mais atenção no porquê estuda determinado conteúdo.

Desempenho: Suas estratégias relacionam-se a ler partes do conteúdo que não entende. Refere que não tem paciência de fazer exercícios. Tem tentado novos lugares para estudar, como a biblioteca, pois avalia que em casa possui muitos distratores.

Autorreflexão: Refere que entrou no curso sem ter muitas informações. Quanto aos estudos, avalia como um processo difícil e torturante, levando-a a achar ruim sua forma de estudar. Entende que é necessário que algo externo a lembre de suas atividades.

Momento 2

Aspectos motivacionais: Novamente define-se como procrastinadora e que não tem o hábito de estudar. Teve dificuldades para alcançar os objetivos traçados durante a semana. Para resolver isso, planeja diluir o conteúdo das disciplinas ao longo do tempo, em especial, quer priorizar as disciplinas que acha mais chatas e, conseqüentemente, mais exigentes. Não se sente muito confiante para passar em todas as disciplinas, assim, projeta a possibilidade de ter que abrir mão de alguma delas, caso não consiga se organizar.

Desempenho: Carregou os materiais para estudo, com isso, otimizou pequenos períodos vagos. Além disso, passou a ler e a realçar partes importantes dos textos, porém novamente não conseguiu se organizar para fazer os resumos, como gostaria. No entanto,

refere que conseguiu prestar mais atenção na aula e que tem se automonitorado mais, o que a leva a identificar com mais facilidade como ocorre seu processo de estudos.

Autorreflexão: Refere que foi complicado, pois perdeu o foco. Ficou chateada por não conseguir lidar com os distratores e as atividades extraclasse. Acredita que necessita ser pressionada por prazos e estímulos externos para dar conta das suas demandas. Obteve o resultado de uma prova e identifica que não foi bem, pois faltou dominar conceitos importantes. Nesse sentido, relata que está mais consciente sobre o que não está certo no seu processo de estudar e o que precisa realizar para mudar isso.

Momento 3

Aspectos motivacionais: Refere mais uma vez não ter alcançado todos os objetivos que se propôs. No entanto, especificamente sobre uma das disciplinas, se sente mais confiante, pois conseguiu se focar um pouco mais nos estudos. Sente-se então mais esperançosa sobre ser aprovada. Tem antecipado as atividades que irá realizar, conseguindo assim organizar-se de modo mais eficaz. Além disso, passou a refletir sobre seus objetivos, o que a deixou mais motivada por ter agora parâmetros de comparação. Percebe-se mais autodidata, não esperando tanto apenas pelo professor, mas indo atrás de alternativas.

Desempenho: Conseguiu estudar com sua amiga e reconheceu a importância de fazer exercícios, algo que não costumava fazer. Adotou comportamentos de automonitoramento, assim passou a perceber mais o que sabe e o que não sabe, e o que precisa ainda aprender.

Autorreflexão: Relata que teve dificuldade para lidar com os distratores no momento dos estudos. Mesmo não conseguindo realizar um dos trabalhos previstos, conseguiu identificar o que era para ser feito e o que fez de errado. Além disso, passou a analisar de forma diferente as suas provas. Anteriormente, apenas olhava o resultado. Agora, busca entender o porquê de seus erros e qual o raciocínio utilizado. Refere que não tem como melhorar, se não sabe o que mudar, e que não há necessidade de recomeçar do início, pois é possível identificar onde foi a falha e prosseguir dali. Nesse sentido, observa a presença de um processo gradual de mudança de postura e de hábito.

Caso 3

Momento 1

Aspectos motivacionais: Percebe que tem se mostrado mais persistente e com mais energia para buscar alternativas para sua aprendizagem. Refere que sua postura anterior se caracterizava pelo desânimo e pela desistência frente às dificuldades. Indica que seu objetivo, por exemplo, não é apenas realizar a lista de exercícios, mas sim compreender como chegou a

determinado resultado e, se tiver algum erro, quer entender o porquê. Quanto aos seus objetivos, planeja equilibrar o tempo de estudos e gerenciar as demandas de forma equivalente entre as duas disciplinas que cursa.

Desempenho: Refere que passou a ficar mais atenta às suas atitudes. Antes, não identificava onde estava seu erro e, conseqüentemente, não sabia onde buscar ajuda. Percebe que tem aplicado uma variedade maior de estratégias. Para as disciplinas que não tem muito interesse, planeja colocar lembretes pela casa para ajudá-la a se organizar para os estudos.

Autorreflexão: Percebe-se como uma estudante curiosa e tem se sentido mais satisfeita com a forma como passou a lidar com seu processo de estudos. Relata que tem aprendido mais e não esquece seus aprendizados.

Momento 2

Aspectos motivacionais: Conseguiu se organizar para equilibrar o tempo de estudos entre as disciplinas. Refere também que tem conseguido cumprir os objetivos a que se propõe. Quanto ao seu foco de estudos, segue com o objetivo de aprender o conteúdo e, para isso, tem se sentido mais segura para experimentar novas estratégias de estudo. Percebe que está se permitindo mais. Com isso, tem adotado uma nova postura, o que define como “aprendendo a estudar”. Já pensa nas disciplinas que cursará no próximo semestre, buscando organizar seus horários.

Desempenho: Segue prestando atenção no seu processo de estudo e acrescentou novas estratégias ao seu repertório: tem usado bilhetes coloridos, sinaliza pontos no livro, toma nota das explicações dos professores, etc. Realizou trabalho em grupo, inclusive, convidou uma colega para estudar, algo que jamais tinha feito durante sua graduação.

Autorreflexão: Reforça a ideia trazida anteriormente, indicando maior satisfação e referindo que está aprendendo a estudar.

Momento 3

Aspectos motivacionais: Está se sentindo mais segura e confiante, inclusive para o próximo semestre. Se sente mais segura para estudar e projetar novas estratégias para manejar as dificuldades. Acredita que se conhecer mais colaborou para isso. Atualmente, acredita que é só manter o foco e seguir seus objetivos, apesar dos imprevistos cotidianos.

Desempenho: Segue refinando seu processo de automonitoramento. Especificamente, percebeu que costuma errar nos cálculos mais básicos e não na técnica, então passou a monitorar constantemente o seu processo de resolução de problemas. Deixou de avaliar

apenas o resultado final. Tem aplicado essa mesma lógica durante a resolução das provas, sendo que pela primeira vez refere ter lido os enunciados com atenção e revisado a prova.

Autorreflexão: Expressa o desejo de manter o que fora construído até então. Irá avaliar seu processo comparando com a qualidade do que busca e do rendimento das suas notas.

Discussão

O processo de desenvolvimento da autorregulação apresentou-se de forma diferenciada para cada caso. No caso 1, observa-se que a motivação do estudante para seguir estudando dependia dos resultados obtidos nas avaliações, inclusive já havia pensado em abandonar o curso devido às dificuldades de desempenho vivenciadas. Nesse sentido, apesar de ter realizado alguns avanços no que se refere ao estabelecimento de objetivos (definiu antecipadamente horários e conteúdos do que estudar, não estudando apenas de acordo com as urgências), sua confiança e persistência ainda se mostravam dependentes dos resultados das avaliações. No ciclo autorregulatório, observa-se que a autoeficácia possui um papel importante na forma como o sujeito encara seus desafios, se porta frente às dificuldades e sustenta suas práticas regulatórias, culminando em melhores resultados acadêmicos (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008). O caso 1 apresentou um padrão instável de autoeficácia, atrelado a um componente externo de regulação (resultado da prova), o que tornou seu processo regulatório também instável. Mesmo ainda se baseando em um referencial externo, o estudante percebeu que seu processo de estudos era diferente do resultado da prova. Apesar de estar chateado com o resultado da prova, sentia-se satisfeito com os estudos realizados. Tal reflexão denota um avanço qualitativo na sua capacidade de diferenciar o que é processo e o que é resultado. Focar no processo proporciona que as práticas sejam guiadas e monitoradas pelo próprio indivíduo, aumentando sua motivação pela regulação interna dos caminhos necessários para alcançar determinada competência (Lau, Kitsantas, & Miller, 2015; Zimmerman, & Kitsantas, 1997).

O caso 2 apresentou maiores dificuldades para alcançar os objetivos propostos, avaliando seu processo de estudos como torturante. Obteve alguns avanços ao antecipar e projetar determinadas atividades que precisava realizar. No entanto, definia-se como procrastinadora, referindo que possuía dificuldades para iniciar seu processo de estudos. A procrastinação vem sendo associada resultados acadêmicos ruins ou abaixo do esperado (Kim & Seo, 2015), o que pode ser compreendido pela dificuldade do estudante em colocar em prática aquilo que planeja. Mesmo reconhecendo-se como procrastinadora e compreendendo as consequências desse tipo de postura, a estudante não conseguiu adotar comportamentos que

a deslocassem dessa posição. Nesse sentido, ainda se faziam necessários estímulos externos para ajudá-la a lidar com as demandas acadêmicas, pois ela apresentava dificuldade em sustentar de forma autônoma sua motivação para iniciar e manter as estratégias delineadas.

De forma geral, os estudantes que se definem como autorregulados tendem a se engajar menos em comportamentos procrastinatórios, se comparados com outros estudantes. Em especial, aqueles estudantes que se mostram mais confiantes na sua capacidade de lidar com as demandas acadêmicas tendem a procrastinar menos (Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012; Wolters, 2003). A aprendizagem autorregulada depende de uma postura proativa do estudante não apenas no estabelecimento de objetivos, mas também na sua execução. No caso 2, pode-se observar um avanço na auto-observação e na identificação dos erros cometidos; porém, tais ajustes, apesar de serem antecipados, não eram colocados em prática pela estudante. Estudantes que procrastinam têm dificuldades em adotar estratégias autorregulatórias, sejam elas cognitivas e/ou metacognitivas (Wolters, 2003). Com isso, a procrastinação acabou reforçando a necessidade de estímulos externos para se lidar com as demandas acadêmicas.

Por último, pode-se afirmar que o caso 3 foi o que mais se destacou como tendo construído um funcionamento autorregulatório no decorrer da intervenção. A estudante reforçou seus aspectos motivacionais, em especial a crença na sua capacidade de buscar alternativas e a segurança para tentar novas estratégias. A partir disso, o ciclo autorregulatório pareceu entrar em ação e ocorrer quase naturalmente. Percebeu-se uma amplitude no repertório de estratégias, maior automonitoramento e maior satisfação com o processo de estudos realizado. Observa-se, mais uma vez, a importância da autoeficácia como motivadora e propulsora de mudanças nas práticas autorregulatórias. Além de sua função no ciclo autorregulatório, a autoeficácia relaciona-se positivamente com a adaptação acadêmica (Brady-Amoon, & Fuertes, 2011).

Como pode-se perceber, cada caso apresentou uma trajetória diferenciada de desenvolvimento das competências autorregulatórias. O caso 1 demonstrou avanços quanto ao estabelecimento de objetivos e repertório de estratégias, porém sua instabilidade quanto à crença de autoeficácia refletiu em uma trajetória de mudanças também instável e ainda dependente de resultados externos balizadores. O desenvolvimento da autorregulação estava sendo construído, o que pode justificar a presença concomitante de reguladores internos e externos, e a conseqüente ambivalência frente a essa situação. Pode-se pensar que o caso 1 necessitasse de mais tempo para construir sua nova postura autorregulatória. No caso 2, observou-se a dificuldade em iniciar o ciclo autorregulatório. Provavelmente, a estudante encontra-se nos níveis iniciais do desenvolvimento da autorregulação – observação e

emulação. A procrastinação pode limitar o avanço para os demais níveis de desenvolvimento que dependem de uma regulação mais interna (autocontrole e autorregulação). Já o caso 3 pode ser visto como oposto ao caso 2. A estudante do caso 3 demonstrou colocar em prática o ciclo autorregulatório (antecipação, desempenho e autorreflexão) de forma cada vez mais refinada e complexa. Desde o primeiro momento, seus movimentos foram ao encontro de uma maior autorregulação, através, basicamente, de um aumento na autoeficácia.

Os casos apresentados exemplificam diferentes trajetórias do processo de autorregulação da aprendizagem. Ressalta-se que tal processo não é linear, caracterizando-se por ambivalências, avanços e retrocessos. Nesse sentido, observa-se que o processo de internalização da regulação parece depender, inicialmente, de uma fonte externa de referência. Esse regulador externo atua ao dar apoio, suporte e/ou *feedback*. Sabe-se que no processo autorregulatório o sujeito monitora o alcance dos seus objetivos através de parâmetros internos, porém quando esse processo ainda não está introjetado, há a necessidade de que algo externo desempenhe o papel de regulador. No caso 1, o *feedback* proveniente do resultado das avaliações atuou como parâmetro para guiar o estudante. No caso 2, por sua vez, a estudante necessitava de parâmetros externos para motivá-la a iniciar a execução das tarefas, algo que não conseguia realizar de forma autônoma. Já no caso 3, pode-se pensar que o próprio fato de ter participado da intervenção serviu como estímulo para que iniciasse o processo autorregulatório e, a partir disso, seguisse de forma mais autônoma (internalização da regulação).

Mesmo que esse não seja um estudo com foco na efetividade de uma intervenção, foi possível perceber que uma atividade com foco na autorregulação da aprendizagem pode promover mudanças no desenvolvimento dessa competência, porém cada estudante/participante tem o seu próprio processo de construção e desenvolvimento. No entanto, salienta-se que alguns participantes podem necessitar de intervenções mais individualizadas, como é o caso da estudante que se percebia procrastinadora (caso 2), o que implica na identificação do perfil desses casos para um posterior acompanhamento.

Por fim, algumas limitações devem ser mencionadas. Poucos casos foram avaliados, o que significa que é possível que haja mais trajetórias diferenciadas quanto ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Além disso, as entrevistas foram realizadas em um curto período de tempo, não sendo feito um acompanhamento longitudinal maior que possibilitaria uma riqueza maior de informações. Nesse sentido, cabe refletir sobre um possível viés de seleção no estudo, com os estudantes mais autorregulados demonstrando interesse e organização para participar de todas as etapas da pesquisa.

Apesar dessas limitações, foi possível identificar trajetórias diferenciadas de desenvolvimento da autorregulação em cada participante, sendo que os estudantes que apresentaram maiores dificuldades em se autorregular mostraram-se mais dependentes de regulações externas, em especial dos resultados das avaliações. Nesse sentido, torna-se importante pontuar que, no início do desenvolvimento da autorregulação, as regulações externas e sociais são necessárias para que o estudante possa incorporar posteriormente as práticas de forma autônoma e crítica. No entanto, cabe refletir se ao estudante estão sendo oferecidos outros *feedbacks*, além dos resultados das avaliações. Sabe-se que, no contexto universitário, exige-se que o estudante atue de modo autônomo e proativo, porém algumas vezes isso pode ser confundido como agir de forma isolada e por conta própria. Oferecer *feedback* ao estudante é muito mais do que avaliá-lo através de uma prova e/ou um trabalho. Um *feedback* efetivo é visto como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, ao encorajar a reflexão e focar na autorregulação (Evans, 2013). Se os docentes promovem retornos baseados apenas nas avaliações, dificilmente os estudantes terão parâmetros para avaliar a qualidade do seu processo de estudos, pois o parâmetro oferecido foca no resultado, não no processo. Para formar estudantes autorregulados, é necessário investir não apenas na transmissão e mensuração do conhecimento, mas também na proposição de avaliações e *feedbacks* que acompanhem o processo de desenvolvimento desse estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, procurou-se investigar diferentes aspectos da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. O estudante autorregulado apropria-se da construção do seu processo de aprendizagem de modo autônomo, crítico e motivado. Especificamente, a autorregulação refere-se ao grau que os estudantes conseguem regular seu processo de aprendizagem nos aspectos motivacional, comportamental e metacognitivo (Zimmerman, 2000). A partir disso, três estudos foram realizados com o intuito de se investigar: 1) a autorregulação da aprendizagem e sua relação com intenção de evasão durante o primeiro ano universitário; 2) a avaliação de uma intervenção breve com foco em aspectos autorregulatórios da aprendizagem; e 3) o processo de desenvolvimento da autorregulação em universitários a partir de uma intervenção.

No primeiro estudo, identificou-se uma percepção de piora no decorrer do primeiro ano, visto que os estudantes apresentaram uma maior propensão de evadir do curso, perceberam uma piora no desempenho, diminuíram a sua identificação com o curso e perceberam uma menor capacidade de lidar com as demandas acadêmicas. Por sua vez, aspectos clínicos, metas de realização e estratégias de estudo mantiveram-se com médias estáveis no decorrer do primeiro ano. Além disso, observou-se que o autoconceito vocacional (variável relacionada à carreira) apresentou a tendência a se mostrar mais relacionada à intenção de evasão, sendo que esta relação não necessariamente ocorreu com desempenho, já que este mostrou-se mais associado a questões acadêmicas (como autoeficácia, metas de realização e estratégias de estudo). A partir das análises correlacionais realizadas, foi possível perceber que a meta performance-avoidance, o Neuroticismo e o indicador de desajustamento psicológico funcionaram como marcadores de vulnerabilidade acadêmica, por colaborarem tanto para um aumento da intenção de evasão quanto para uma percepção pior de desempenho. Ao mesmo tempo, puderam ser observados marcadores de resiliência acadêmica: autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica e meta aprender. Sugere-se a necessidade de se delinear intervenções com foco na promoção de aspectos autorregulatórios da aprendizagem, a fim de potencializar os marcadores de resiliência e minimizar o impacto dos marcadores de vulnerabilidade. Foi nesse intuito que o estudo 2 foi desenvolvido.

No segundo estudo, ao se avaliar o impacto de uma intervenção com foco em aspectos autorregulatórios, observou-se mudanças significativas para a maior parte das variáveis investigadas. Análises de variância revelaram que a intervenção impactou positivamente o grupo experimental quanto à autoeficácia acadêmica, identidade e decisão de carreira

(autoconceito vocacional), monitoramento e autorreflexão. Além disso, o grupo experimental demonstrou melhora nos níveis de ansiedade, depressão e estresse. Com isso, sugere-se a eficácia da intervenção ao se abordar questões de carreira e de aprendizagem conjuntamente. Destaca-se o efeito positivo da intervenção nos aspectos clínicos (que não eram o foco da atividade), indicando a necessidade de se promover ações específicas relacionadas à saúde mental dos estudantes universitários. Cada vez mais os estudantes chegam aos serviços e espaços da universidade apresentando sintomatologia psicológica e psiquiátrica importantes (Hunt & Einsenberg, 2010). Cabe, então, à universidade estar atenta a essa demanda, construindo fluxos de atendimento e encaminhamentos a esse público. Mesmo que essa intervenção tenha mostrado impacto positivo em alguns aspectos da vida do estudante universitário, nem todos aqueles que iniciaram a atividade chegaram ao fim. Observou-se que os participantes que finalizaram a intervenção apresentavam maior abertura à experiência, ou seja, um perfil mais aberto a mudanças, com maior flexibilidade de pensamento, imaginação e amplitude de interesse (Vasconcellos & Hutz, 2008). A taxa de adesão a intervenções pode ser moderada por fatores de personalidade, como abertura à experiência. Além disso, cada estudante apresenta um modo particular de desenvolver seus mecanismos autorregulatórios da aprendizagem, sendo importante considerar a presença de diferentes trajetórias e ritmos durante esse processo de desenvolvimento. Esse, então, foi o foco do terceiro estudo.

No terceiro estudo, realizou-se um estudo de caso coletivo, sendo entrevistados três estudantes universitários em três momentos distintos durante suas participações em uma intervenção com foco na promoção de competências autorregulatórias. Foi possível observar, como esperado, trajetórias particulares de desenvolvimento, caracterizadas pelo papel da autoeficácia como motivadora para a proposição de metas e de estratégias. Além disso, destaca-se que o desenvolvimento autorregulatório pareceu depender inicialmente de reguladores externos para sua consolidação. Antes do estudante conseguir autonomamente regular seu processo de aprendizagem nos níveis motivacionais, comportamentais e metacognitivo, se faz necessário a presença de referenciais externos que colaborem na internalização da motivação, do monitoramento e da reflexão. Sabe-se que no contexto universitário exige-se uma postura autônoma e proativa do estudante, porém algumas vezes isso pode ser confundido com agir de forma isolada e por conta própria. Oferecer *feedback* ao estudante é muito mais do que avaliá-lo através de provas e/ou trabalhos. É necessário fornecer retornos relativos também quanto ao processo de estudos e de aprendizagem realizados. Um *feedback* efetivo é visto como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, ao encorajar a reflexão e focar na autorregulação (Evans, 2013). Para formar estudantes autorregulados, cabe o investimento não apenas no

compartilhamento de conteúdos e na mensuração do conhecimento, mas também no apoio e nas trocas realizadas durante o processo de aprendizagem. Para aprender, é necessário um outro.

De forma geral, essa tese possibilitou verificar que a autorregulação da aprendizagem impacta no primeiro ano acadêmico, em especial no desejo de abandonar o curso e na percepção de desempenho. Além disso, verificou-se que é possível construir ações de intervenção breves que contribuam para o desenvolvimento de aspectos autorregulatórios. Ressalta-se que a construção desse processo autorregulatório não é linear, caracterizando-se por ambivalências, avanços e retrocessos. Fatores de personalidade e aspectos clínicos podem ajudar a explicar os motivos pelos quais determinados estudantes apresentam mais dificuldades do que outros em regular-se de forma mais autônoma, crítica e motivada.

Nesse sentido, destaca-se a relação positiva entre o fator de Socialização e desempenho autorrelatado durante o primeiro ano acadêmico. Além disso, estudantes com maior Abertura à Experiência tendem a participar até o fim de intervenções focadas em desenvolvimento de autorregulação. Integrados, tais resultados remetem à ideia de que estudantes que são socialmente ativos, cooperativos, intelectualmente curiosos e abertos a mudanças tendem a buscar uma rede de apoio que possa ajudá-los a lidar com as demandas acadêmicas. Em especial no primeiro ano universitário, construir uma rede de apoio com pares (sejam colegas e/ou veteranos) é fundamental para a percepção de integração social e acadêmica, além do sentimento de pertencimento a um novo contexto (Diniz & Almeida, 2006). O contato e a interação com pares e professores promovem o desenvolvimento de estratégias conjuntas de enfrentamento. Cabe lembrar a importância, acima destacada, dos referenciais externos no processo de desenvolvimento da autorregulação. Dessa forma, incentivar trocas de experiências e promover espaços de integração podem ser ações preventivas de evasão e promotoras de melhor desempenho e autorregulação da aprendizagem. Afinal, para aprender se faz necessário um outro.

Na discussão das implicações práticas dessa tese, não se pode deixar de lado a relação dos aspectos clínicos com variáveis acadêmicas (autorregulação, intenção de evasão, desempenho). A estabilidade dos aspectos clínicos no decorrer do primeiro ano pode remeter a questões do funcionamento psicológico desses estudantes. No entanto, ao se olhar para a intervenção realizada, nota-se que os aspectos clínicos tiveram significativa melhora, mesmo que esse não tivesse sido o foco da ação. Pode-se afirmar, então, que os aspectos clínicos (ansiedade, depressão e estresse) apresentam a tendência de serem estáveis ao longo do tempo, porém não imutáveis. Assim sendo, se nada for oferecido a esse estudante, ele tende a, no mínimo, permanecer do jeito que está. A simples passagem do tempo e uma possível maior

adaptação à universidade não irão diminuir automaticamente uma vulnerabilidade para o sofrimento psicológico que ser até mesmo pré-existente à entrada no ensino superior. O impacto dos aspectos clínicos de saúde mental na qualidade de vida do estudante está além do que esse trabalho buscou investigar. No entanto, destaca-se que se intervenções focadas em questões de aprendizagem tiveram efeito positivo na sintomatologia clínica, e provavelmente intervenções específicas e focadas nisso tenham um efeito ainda maior. No mínimo, a universidade necessita conversar sobre o que fazer com esses estudantes que são mais frágeis psiquicamente (Beiter, et. al., 2015). Construir fluxos e clarear encaminhamentos institucionais são pontos básicos, porém essenciais, de serem definidos por parte da instituição a fim de lidar com essa demanda que se faz presente – e que pode impactar em desfechos como o desempenho acadêmico e a evasão.

Quanto aos aspectos teóricos abordados nessa tese, os resultados mostraram a importância de serem consideradas variáveis de carreira ao se abordar aspectos autorregulatórios da aprendizagem. Estudantes acabam se motivando não apenas pelo currículo em si do curso, mas especialmente pelo que almejam alcançar no futuro profissional. Com isso, objetivos de carreira claros atuam como fontes de motivação e persistência em momentos de adaptação no curso (como no primeiro ano acadêmico), pois tendem a ser mais estáveis ao longo do tempo (Busse, 2013; Vávrová, Hladík, & Hrbáčková, 2012). Além da sua função enquanto motivador, o autoconceito vocacional apresentou uma relação interessante com a meta aprender. Pode-se pensar que tanto o autoconceito vocacional quanto a meta aprender compartilham elementos comuns, refletindo-se em uma mesma postura frente questões de carreira e de aprendizagem, respectivamente. Uma postura de buscar dar significado e sentido às experiências. Compreender os porquês das decisões de carreira e os porquês do aprender levam a uma maior apropriação do que se faz e de qual objetivo se busca. Aliados à autoeficácia acadêmica, tais aspectos podem ser considerados marcadores de resiliência acadêmica, ou seja, marcadores que colaboram na sustentação do estudante frente a dificuldades e na construção de novas possibilidades.

Ao mesmo tempo que as variáveis de carreira contribuíram no modelo da autorregulação da aprendizagem, no seu papel de aspectos motivacionais, sua relação maior se deu com a intenção de permanecer ou não curso, visto que o desempenho se mostrou significativamente mais relacionado com questões acadêmicas. Tal resultado mostra-se congruente com a literatura que integra tais variáveis (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). É possível, então, que aspectos de carreira não atuem de forma direta no desempenho, mas contribuam para a retenção do estudante. Modelos teóricos podem ser testados a fim de se explorar e confirmar tais relações. Sugere-se que o autoconceito

vocacional seja considerado um aspecto motivacional que se relaciona positivamente com autoeficácia acadêmica e meta aprender, que podem, por sua vez, mediar ou moderar sua relação com estratégias de estudo e desempenho acadêmico. Estar identificado com o curso não significa possuir um repertório de estratégias de estudo capazes de dar conta das demandas acadêmicas. É preciso identificar o que preenche essa lacuna entre aspectos de carreira (motivação), estratégias de estudo (comportamento) e desempenho (desfecho).

Devido principalmente ao tamanho amostral do primeiro estudo, não foi possível testar modelos mais elaborados das relações entre tais variáveis. Mesmo regressões mais simples (com duas ou três variáveis preditoras envolvidas) esbarraram em pressupostos estatísticos que ficariam fragilizados pelo tamanho amostral. Optou-se, nesse sentido, em análises mais simples, de correlação e testes *t*, que mesmo indicando resultados mais descritivos, mostraram-se estatisticamente mais sólidos. Possivelmente esse ponto foi um dos maiores limitadores na construção dessa tese. Esperava-se uma maior adesão dos estudantes na coleta longitudinal, porém mesmo aqueles que aderiram nem sempre citaram alguma das informações importantes para o pareamento das respostas (número do cartão da instituição e/ou endereço de e-mail), o que os retirou da amostra final pareada. Em uma situação ideal, com o tamanho amostral adequado, poderiam ser testados, dentre outros pontos, os fatores de personalidade como variáveis-controle na predição de intenção de evasão e desempenho; o impacto dos aspectos clínicos no ciclo autorregulatório; o acréscimo das variáveis de carreira no modelo autorregulatório, esclarecendo relações e avaliando a capacidade explicativa de possíveis modelos teóricos.

Ainda no que se refere a limitações, no contexto da intervenção realizada, os grupos comparados (grupo controle e experimental) não eram equivalentes entre si, o que pode não permite excluir a possibilidade da interferência de outras variáveis para explicação dos resultados. Além disso, não se realizou uma avaliação de *follow-up* com tais participantes a fim de se avaliar a estabilidade temporal dos resultados encontrados. Quanto ao estudo qualitativo, poucos casos foram entrevistados, deixando em aberto a possibilidade de existirem outras trajetórias de desenvolvimento de autorregulação que não foram identificadas nesses estudantes. Somado a isso, as entrevistas foram realizadas em um curto período de tempo, o que pode ter limitado a riqueza de informações e o detalhamento do processo autorregulatório.

Mesmo com as limitações citadas, entende-se que esse trabalho contribuiu para uma melhor compreensão da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Por fim, torna-se importante salientar o desafio de se interligar aspectos de carreira com questões de aprendizagem. Tais literaturas são pouco integradas, o que limita o conhecimento mais

completo sobre desfechos acadêmicos (Robbins, et.al., 2004). Na prática, percebe-se que os estudantes trazem as demandas acadêmicas e de carreira muitas vezes juntas. Além disso, sintomatologia clínica e questões de personalidade atravessam constantemente os atendimentos realizados. Cabe investir no desenvolvimento de modelos mais integrados que possam considerar um conjunto maior de variáveis e suas relações. Afinal, o estudante é um só. Sua vida, em seus diferentes aspectos, influencia e sofre influência do que ocorre no seu ambiente universitário. A universidade, através de seus diferentes espaços, precisa articular ações institucionais preventivas de uma melhor experiência acadêmica do graduando. Mais do que ingressar na universidade e mais do que ser aprovado nas disciplinas, cursar um ensino superior envolve (ou deveria envolver) o desenvolvimento de competências transversais. Olhar crítico, capacidade reflexiva, autonomia, proatividade, autorregulação, entre outras. Tais competências podem ser tomadas como grandes desfechos acadêmicos, sendo o foco de pesquisas, ações de extensão e docência.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A., Joli, C., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507-514. Doi: 10.1590/S0102-79722006000300020
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono no ensino superior. *Psico-USF*, *14*(1), 95-105. Doi:10.1590/S1413-82712009000100010
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. Em: A. Seidman (Ed.) *College Student Retention* (pp.215-245). Westport, CT: Praeger Publisher.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, *173*, 90-96. Doi: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- Brady-Amoon, P., & Fuertes, J. N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling & Development*, *89*, 431-438. Doi: 10.1002/j.1556-6676.2011.tb02840.x
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: a systematic review. *Internet and Higher Education*, *27*, 1-13. Doi: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *72*, 298-308. Doi:10.1016/j.jvb.2007.09.003

- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41, 379-398. Doi:10.1016/j.system.2013.03.007
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 199-209. Doi: 10.1590/S1413-73722013000200002
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338. Doi: 10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chemers, M. M., Hu, L.T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. Doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. Doi:10.1016/j.lindif.2009.10.002
- Cleary, T., 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*, 1-19. Doi:10.1155/2012/428639
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, nonexperts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 61-82. Doi:10.1080/104132001753149883
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. Doi: 10.1002/pits.10177
- Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualized approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 641-662. Doi:10.1007/s10212-012-0133-6
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press.
- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. *Avaliação*, 1(2), 55-65.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences, 26*, 30-41. Doi:10.1016/j.lindif.2013.04.004
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*, 101-129. Doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica, 1*(XXIV), 29-38.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. Doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research, 83*(1), 70-120. Doi: 10.3102/0034654312474350
- Fabriz, S., Dignath-van Ewijk, C. D., Poarch, G., & Büttner, G. (2014). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal – a longitudinal study with process analysis. *European Journal of Psychology of Education, 29*(2), 239-255. Doi: 10.1007/s10212-013-0196-z
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas.
- Hauck Filho, N., Machado, W. L., Teixeira, M. A. P., & Bandeira, D. R. (2012). Evidências de validade de Marcadores Reduzidos para a avaliação da personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28*(4), 417-423. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000400007>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 562-575. Doi: 0.1037//0022-0663.94.3.562
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*, 454-476. Doi: 10.4219/jaa-2007-500
- Hull-Blanks, E., Kurpius, S. E. R., Befort, C., Sollenberger, S., Nicpon, M. F., & Huser, L. (2005). Career goals and retention-related factors among college freshmen. *Journal of Career Development, 32*(1), 16-30. Doi: 10.1177/0894845305277037

- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*, 3-10. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.08.008
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33. Doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences, 39*, 557-567. Doi: 10.1016/j.paid.2005.02.013
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*, 472-477. Doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- Lau, C., Kitsantas, A., & Miller, A. (2015). Using microanalysis to examine how elementary students self-regulate in math: a case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 2226-2233. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.879
- Leidinger, M., & Perels, F. (2012). Training self-regulated Learning in the classroom: development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International, 1*-14. Doi:10.1155/2012/735790
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Em: D. Brown & Associate (Org.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Machado, W. L. (2013). *A saúde mental como um estado completo: instrumentos de avaliação e sua relação com qualidade de vida, personalidade e variáveis biossociodemográficas*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*, 198-215. Doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001
- Önemli, M., & Yöndem, Z. D. (2012). The effect of psychoeducational group training depending on self-regulation on students' motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(1), 67-73.
- Ozan, C., Gundogdu, K., Bay, E., & Celkan, H. Y. (2012). A study on the university students' self-regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions in terms of different variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 1806-1811. Doi:

10.1016/j.sbspro.2012.05.383

- Panaoura, A., Gagatsis, A., & Demetriou, A. (2009). An intervention to the metacognitive performance: self-regulation in mathematics and mathematical modeling. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 9, 63-79.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57. Doi: 10.1177/0743558400151003
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T. (2005) *How College Affects Students: a third decade of research*. Vol 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, V., Albeg, L., & Tung, C. (2012). Meta-analysis of single-case design research on self-regulatory interventions for academic performance. *Journal of Behavioral Education*, 21(3), 217-229. Doi: 10.1007/s10864-012-9156-y
- Pina, F. H., Rosário, P., Tejada, J. D. C. S., Clares, P. M., & Lara, E. R. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primeiro de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Em: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.). *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Polydoro, S. A., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175. Doi: 10.1007/s11162-005-8884-4
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148, 1-11. Doi: 10.1016/j.jad.2012.11.026
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university

- students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. Doi:10.1037/a0026838
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizajes en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2012). *Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. São Paulo: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. Doi: 10.1007/s10212-010-0020-y
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171. Doi: 10.5330/PSC.n.2013-16.158
- 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, 119-142.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H. de & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Doi: 10.1590/S0100-15742007000300007
- Schaw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. Doi: 10.1007/s11165-005-3917-8
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Education Psychologist*, 26, 207-231. Doi:10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. Em: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.631-649). San Diego: Academic Press.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.

- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Em: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, M.A.P. (2010). Desenvolvimento de carreira em universitários: construção de um instrumento. *Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão* (<http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/anais.cfm>).
- Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85.
- Thompson, T., Steffert, T., & Gruzelier, J. (2009). Effects of guided immune-imagery: the moderating influence of openness to experience. *Personality and Individual Differences*, 47, 789-794. Doi:10.1016/j.paid.2009.06.024
- Valle, A., et. al. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Vávrová, S., Hladík, J., & Hrbáčková, K. (2012). The determinants of self-regulated learning development in students of helping professions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 332-340. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.418
- Vasconcellos, S. J. L., & Hutz, C. S. (2008). Construção e validação de uma escala de abertura à experiência. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 135-141.
- Wagner, D., & Perels, F. (2012). Evaluation of an intervention program to foster self-regulated learning and academic achievement in latin instruction. *ISRN Education*, 1-12. Doi: <http://dx.doi.org/10.5402/2012/848562>
- Weinstein, C., Husman, J., & Dierking (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. Em: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. Doi: 0.1037/0022-0663.95.1.179
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39, 361-377. Doi:10.1016/S0360-1315(02)00072-6
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. Doi:

10.1007/s11162-004-4139-z

- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(2), 291-298.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. Doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13- 35). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. Doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. Doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110. Doi: 10.1007/s11145-012-9384-5

ANEXOS

ANEXO A

Ficha de Caracterização da Amostra

Este questionário faz parte de um estudo sobre processos de aprendizagem em estudantes universitários. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É **MUITO IMPORTANTE** que você seja sincero ao responder. Todas as informações são anônimas.

1. Idade: _____ 2. Sexo: Feminino Masculino 3. Número de irmãos e/ou irmãs: _____ (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs)

4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs: é filho(a) único(a) é o(a) mais novo(a) é o(a) mais velho(a) está entre o mais novo e o mais velho

5. Escolaridade do pai:

1º grau incompleto (ou equivalente)

1º grau completo (ou equivalente)

2º grau incompleto (ou equivalente)

2º grau completo (ou equivalente)

3º grau incompleto (faculdade incompleta)

3º grau completo (faculdade completa)

6. Escolaridade da mãe:

1º grau incompleto (ou equivalente)

1º grau completo (ou equivalente)

2º grau incompleto (ou equivalente)

2º grau completo (ou equivalente)

3º grau incompleto (faculdade incompleta)

3º grau completo (faculdade completa)

7. Renda familiar aproximada (pode incluir sua renda própria, se for o caso): até 500 reais de 501 a 1000 reais de 1001 a 1500 reais de 1501 a 2000 reais de 2001 a 2500 reais de 2501 a 3000 reais de 3001 a 3500 reais de 3501 a 4000 reais de 4001 a 4500 reais de 4501 a 5000 reais de 5001 a 5500 reais de 5501 a 6000 reais de 6001 a 6500 reais de 6501 a 7000 reais acima de 7000 reais

8. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade? Sim Não

9. Atualmente você mora: com os pais (ou um dos pais) com outros parentes sozinho(a) com amigos em casa de estudante em pensão com família própria (companheiro/a e/ou filhos)

10. Curso que frequenta na UFRGS: _____ 9. Ano de ingresso: _____

11. Qual semestre você está cursando (aproximadamente)? _____

12. Este curso é a sua opção de curso preferencial no momento (o curso que você mais queria fazer)? Sim Não

13. Você já iniciou algum outro curso superior? não, este é o meu primeiro curso sim, e estou cursando primeiro curso sim, e já concluí sim, mas abandonei

14. Você exerce trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágios)? Sim Não

15. Se exerce trabalho remunerado (exceto bolsas e estágios), qual sua carga horária semanal? _____

ANEXO B

Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores

A seguir, há uma lista com adjetivos que representam características comuns a diversas pessoas. Leia cada um deles e assinale o quanto descrevem você. Quanto maior o número assinalado, mais adequada a descrição e vice-versa

Discordo totalmente	1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5	Concordo totalmente
---------------------	-----------------------------------	---------------------

EU SOU UMA PESSOA...

	1	2	3	4	5
1. Comunicativa					
2. Amável					
3. Dedicada					
4. Pessimista					
5. Criativa					
6. Quieta					
7. Gentil					
8. Esforçada					
9. Deprimida					
10. Artística					
11. Tímida					
12. Simpática					
13. Responsável					
14. Insegura					
15. Filosófica					
16. Desembaraçada					
17. Bondosa					
18. Organizada					
19. Ansiosa					
20. Aventureira					
21. Inibida					
22. Compreensiva					
23. Cuidadosa					
24. Aborrecida					
25. Audaciosa					

ANEXO C

Escala de Autoeficácia na Formação Superior

Subescala Autoeficácia Acadêmica

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

Pouco <.....> Muito

1	Quanto sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO D

Escalas de Identidade de Carreira e Decisão de Carreira

Responda os itens abaixo marcando o número que melhor representa sua opinião

Considere 1 = A frase é totalmente falsa a meu respeito, não corresponde ao que eu penso, sinto ou ajo. Considere 5 = A frase é totalmente verdadeira a meu respeito, corresponde perfeitamente ao que penso, sinto ou ajo.

1. Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal.	1 2 3 4 5
2. Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional.	1 2 3 4 5
3. Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi.	1 2 3 4 5
4. Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional.	1 2 3 4 5
5. Eu não me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.	1 2 3 4 5
6. Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.	1 2 3 4 5
7. Eu escolheria outra carreira profissional se pudesse voltar no tempo.	1 2 3 4 5
8. Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.	1 2 3 4 5
9. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1 2 3 4 5
10. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1 2 3 4 5
11. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	1 2 3 4 5
12. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1 2 3 4 5
13. Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1 2 3 4 5
14. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	1 2 3 4 5
15. Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1 2 3 4 5

ANEXO E

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE-U

As questões a seguir referem-se à sua *motivação* e às suas *atitudes* em relação à aprendizagem. **Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!**

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque **(X) 1** se você concorda com a afirmação, **(X) 2** se você não tem opinião a respeito e **(X) 3** se você discorda da afirmação.

NOME:

SEXO: F () M ()

IDADE:

SÉRIE:

ESCOLA:

CIDADE:

ESTADO:

	<i>1= Concordo</i>	<i>2= Não sei</i>	<i>3 =Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma "besteira".					
7	Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					

22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.			
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.			
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar			
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras			
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.			
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.			
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.			

ANEXO F

Escala de Competência de Estudo -Ensino Superior-Ciências Sociais e Humanidades (ECE-S&H)

Escala de Competências de Estudo (ECE-S&H)

Iniciais do nome: _____ Idade: _____ Gênero: () M () F Data de aplicação: __/__/____
Média total atual (aproximada): _____
Instituição: _____ Curso: _____ Semestre do Curso: _____
Primeira Graduação? () Sim () Não Se não, indique a(x) anterior(es)? _____

Forma conscienciosa e todos os seus itens
INSTRUÇÃO: Assinale com um "X" em cada opção o número que corresponde ao seu grau de acordo ou de desacordo com a afirmação. A sua resposta pode ser: (X) de acordo totalmente) ou (X) (concordo totalmente). Se a afirmação não se aplica ao seu caso pessoal, assinala (SA).

Table with multiple rows and columns containing text and handwritten marks. The table is partially obscured by a large 'G' watermark on the left side. The text within the table cells is largely illegible due to the watermark and low resolution.

ANEXO G

Escala de Competência de Estudo -Ensino Superior-Ciências Exatas e Tecnológicas ECE-C&T)

Escalad8 C011118d11C1ISd1 Esbl1d1 (ECE-e&n

Iniciais do nome: _____ Idade: _____ Gênero: () M () F Data de _____
 Instituição: _____
 Curso: _____ Semestre/ano do Curso: _____
 Média total último semestre (aproximada): _____

Er.Jt J v ilC/ Grh:Z o: ;:crt27f«' ::Z ...41 C4:cc1Q4:Yt ag:;:wJrcJ.t; 1f(& C4 c:;cc CC; Ct-4:1/Z':>: S:IS:"t ;s;:;ecx E
 +nC;:;; = "-41 :mQ:;mz o:m: "'-aW:IT: .a: :; r:l:r:;>:U ZV: Ji P'e;:12J =:;:a& :; >a-;:; 12 :/;:;: CC;:;:C E:Z PliC:ca
 - . C: ; .l:""ll' O:"?"«m" O:crc :; ,m Zt;U;n& :;:Zilt'C ;'"& ; ;:;C:Z;:r;Z qill;: C...d ;; a..
 C./& :L& ;\E::;<:;&i"";:li:ZO:& ;:Cim a;r'l';Cilifref 1:ilCú _"ç (-- C:Piécc;+_c G qz:; :f,"f%:;3; ;;>1! "fi::;C: r; ;: C1H P;:;176:]
 ,-v:fr'dcg 4:;e00; c*a4:;r;:;:
 1:4,-,; ,...- , , O::; um "X" em cada opção, o número que 0::1'5:<: . tyq.lf'd,a o::; realiza o comportamento
 f:..: I IC;1UfrZG /4 Uff0Pç;Jo. A sua resposta pode ser () (quase nunca), () () C"at: (GG.L () (frequentemente) ad
 ...;mi :;:IZI SIZ ;i:iteç:l:: não se aplica ao seu caso pessoal, assinale N/A

Quase nunca
 Pouco vezes
 Frequentemente
 Quase sempre

Agradecemos a colaboração

1	..a . - 41 - -:D:ar:-0/.aJ:I	..:t:t:0:""
"	- jã cli.b*W.Wi t;IA	!;:%;:t :!ra>
!	'f;:JYf:A' 'Wll C'i'el'f;t:;vN :N'f; i;'Z'iZ 1N\$1U;N Cd4:'Ni Ittixtf\$! j'V'tt	0;:l:!!@...
•	'b'trAkú ('A çr-"V. ;r - "'>\$ j:;ci';W:;tr;:"4:9J "8";;i;JW' 4tx*"ççxeliM drfQS	;;:;:l:l:;!114
!	? ' :wc:n.	;;:%;:%;:;tMh
!	- ;z;.<lit4i,lf1' -itVil\$ç;Mli-ilHWrdw-T1iW1;:1f	..:2:%;:t;VJ fo
?	O:;wUt: tt •f;:J* *n f;:er;k: Md-1	..J:;J:1;:tAtiA
	• - C -	
il	--- \$ WWL ---	...%;:;t:Atifi
•	3W a ,NN:fmS: rr>fm4rr:Av 41\ :M >r:;	
!:	o:r&+t vtt4ili,f\,;: aM+::;.. J.bt ,.daf	O:1;:1;:tAti.
!	! t ;:;:IM iL'v:M L:m"fm 4 o&	!X"VJ Atifo
:z	■ ■ ■ ■ ■	!) .Z;:;:t" A
:l	4ü/f4 4ç%11;:lilf;"8"8" Çi'S1\.- ** Wfd\$141Y * 4%:1	O;%;:1;:tAtiA
14	&: wá -4ilã&7	!;:1;:1;:tAti fo

! ! — ;:;:cr?Ja iWfil — ;:;:tr: 'X' \$:W: ...%;:;1;:tAti fo

ANEXO H

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)

Por favor, leia cada afirmativa e indique o quanto a afirmativa se aplicou a você na semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não gaste muito tempo em nenhuma das afirmativas.

- (1) Não se aplicou a mim de forma alguma
 (2) Aplicou-se a mim de alguma forma ou em algumas vezes
 (3) Aplicou-se a mim de forma considerável ou em boa parte do tempo
 (4) Aplicou-se muito a mim ou na maior parte do tempo

	1	2	3	4
Eu tive dificuldades para me acalmar.				
Eu percebi que estava com a boca seca.				
Eu não conseguia ter sentimentos positivos.				
Eu tive dificuldades para respirar (por exemplo, tive respiração muito rápida, ou falta de ar sem ter feito esforço físico).				
Eu achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas.				
Eu tive reações exageradas às situações.				
Eu tive tremores (por exemplo, nas mãos).				
Eu senti que estava bastante nervoso(a).				
Eu fiquei preocupado(a) com situações em que poderia entrar em pânico e fazer papel de bobo.				
Eu senti que não tinha expectativas positivas a respeito de nada.				
Eu notei que estava ficando agitado(a).				
Eu achei difícil relaxar.				
Eu me senti abatido(a) e triste.				
Eu não tive paciência com nada que interrompesse o que eu estava fazendo.				
Eu senti que estava prestes a entrar em pânico.				
Eu não consegui me empolgar com qualquer coisa.				
Eu senti que não tinha muito valor como pessoa.				
Eu senti que eu estava muito irritado(a).				
Eu percebi as batidas do meu coração na ausência de esforço físico (por exemplo, a sensação de aumento dos batimentos cardíacos, ou de que o coração estava batendo fora do ritmo).				
Eu me senti assustado(a) sem qualquer razão.				
Eu senti que a vida não tinha sentido.				

ANEXO I Intenção
de Evasão

Assinale o seu grau de acordo ou desacordo com cada afirmação abaixo. Busque ser o mais sincero possível sobre o que você pensa e como se sente quanto a sua experiência acadêmica atual. Sua resposta pode ir de 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

	1				5
Eu tenho dúvidas se irei me matricular neste curso no próximo semestre.					
Tenho pensado seriamente em desistir do meu curso.					
Eu gostaria de trocar meu curso superior.					
Não me passa pela cabeça abandonar o curso que estou fazendo.					
Estou certo que vou concluir o meu curso, custe o que custar.					

ANEXO J

Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE PSICOLOGIA-
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fatores motivacionais, de personalidade e estratégias de estudo associados à intenção de evasão durante o primeiro ano universitário

Pesquisador: Marco Antônio Pereira Teixeira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30845714.4.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 712.727

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar fatores motivacionais, de personalidade e estratégias de estudo associados à intenção de evasão durante o primeiro ano universitário. Para isso, será adotado um delineamento de levantamento de caráter longitudinal, que contará com coleta de dados online realizada em três momentos: na primeira metade do primeiro semestre, ao final do primeiro semestre e ao final do segundo semestre. Serão realizadas estatísticas descritivas e análises de regressão a fim de explicar a intenção de evasão através das variáveis motivacionais, de personalidade e estratégias de estudo. Além disso, exploratoriamente, diferenças entre cursos, etapas e sexos serão analisadas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar fatores motivacionais, de personalidade e estratégias de estudo associados à intenção de evasão durante o primeiro ano universitário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O único incômodo previsto é o tempo disponibilizado para o preenchimento dos instrumentos.

Benefícios: Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, ela irá

Endereço: Rua Rarriro Bates&os, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)308-5698

Fax: (51)308-5698

E-mail: cep.pslco@ufrgs.br

Continuação do Parecer. 712727

contribuir para que se possa conhecer melhor como os estudantes estudam e se motivam para aprender, o que poderá ajudar a desenvolver futuramente intervenções de auxílio a estudantes universitários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está adequada do ponto de vista do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

PORTO ALEGRE, 08 de Julho de 2014

Assinado por: Clarissa
Marceli Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Batesello, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 00.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)31308-5698

Fax: (51)31308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

ANEXO K

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando um estudo com a finalidade de investigar fatores motivacionais e métodos de estudo em estudantes universitários durante o primeiro ano de curso. Para tanto, você responderá a um conjunto de escalas, cujo preenchimento envolverá aproximadamente 40 minutos. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área e beneficiar perspectivas de intervenções psicológicas futuras no contexto universitário. O único incômodo previsto é o de disponibilizar o seu tempo para o preenchimento dos instrumentos.

É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar, você não precisa assinar este termo. Você também pode interromper sua participação no estudo a qualquer momento, se assim desejar, sem qualquer prejuízo para você. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área de psicologia, porém com o seu anonimato assegurado.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (telefone 33085066; e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas através das entrevistas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e) que os instrumentos aplicados serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável na sala 117 do Instituto de Psicologia por cinco anos e depois destruídos.

Data ___/___/___ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

ANEXO L

Escala de autorreflexão

Por fim, indique o número que corresponde à frequência com que você realiza os comportamentos abaixo. A sua resposta pode ser (1) nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente e (5) sempre.

1. Eu analiso o meu desempenho nas tarefas acadêmicas para saber se estou atingindo meus objetivos.

1 2 3 4 5

2. Eu me questiono se estou de fato aprendendo o quanto eu gostaria.

1 2 3 4 5

3. Quando estudo eu avalio se estou realmente aprendendo o conteúdo que me propus a aprender.

1 2 3 4 5

4. Eu identifico os fatores que explicam por que os meus resultados acadêmicos são do jeito que são.

1 2 3 4 5

5. Eu percebo quando o meu desempenho acadêmico é resultado de esforço pessoal e quando não é.

1 2 3 4 5

6. Quando não atinjo um objetivo, eu tenho ideia do por que isso aconteceu.

1 2 3 4 5

7. Eu percebo as mudanças que eu tenho que fazer para melhorar meus resultados acadêmicos.

1 2 3 4 5

8. Eu sei o que preciso mudar ou o que preciso manter na maneira como eu estudo.

1 2 3 4 5

9. Eu percebo se estou ou não satisfeito com os resultados acadêmicos que obtive.

1 2 3 4 5

ANEXOM

Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE PSICOLOGIA-
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autorregulação da aprendizagem: uma intervenção com estudantes universitários

Pesquisador: Marco Antônio Pereira Teixeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 333192142.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -

UFRGS Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 790.311

Data da Realização: 01/09/2014

Apresentação do Projeto:

O objetivo da pesquisa será desenvolver uma intervenção tocada em aspectos autorregulatórios para estudantes universitários. Os pesquisadores utilizarão um delineamento quase experimental, com composição de um grupo controle e um grupo experimental, adotando avaliações quantitativas de pré e pós-intervenção e avaliações qualitativas a fim de descrever as possíveis mudanças ocorridas ao longo do tempo da intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem o objetivo de desenvolver uma intervenção tocada em aspectos autorregulatórios para estudantes universitários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco do presente projeto é mínimo. Conforme sugestão do CEP o pesquisador responsável explicitou nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE do grupo controle e TCLE do grupo experimental), bem como o incômodo previsto. Quanto aos benefícios, a pesquisa não traz nenhum benefício direto aos participantes, entretanto o pesquisador afirma que o estudo poderá contribuir para investigar uma proposição de intervenção a fim de desenvolver aspectos autorregulatórios que podem favorecer o processo de aprendizagem entre universitários.

Endereço: Rua Ramôno Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília CEP: 91035-003

UF: RS Município: PORTOALEGRE

Telefone: (51) 308-9600 Fax: (51) 308-5698 E-mail: oep@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA-
UFRGS



Continuação do Parecer: 790.311

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta adequação dos aspectos éticos, conforme resolução nº 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os termos de apresentação obrigatórios.

Recomendações:

Não existe.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Pesquisador responsável realizou as adequações sugeridas anteriormente pelo CEP. A pesquisa apresenta adequação dos aspectos éticos, conforme resolução nº 466/2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 13 de Setembro de 2014

Assinado por: Clarissa
Marceli Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramim Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)31308-5698

Fax: (51)308-5698

E-mail: oop-j@sieo@ufrgs.br

P;QN026e 02

ANEXON

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Grupo Experimental)

Prezado (a) participante,

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de compreender os impactos e os processos envolvidos em uma intervenção sobre aspectos autorregulatórios de aprendizagem. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área. O estudo envolve a sua participação respondendo a questionários e escalas, que duram em média 30 minutos, em três momentos: antes da intervenção, no último encontro da intervenção e após o período de seis meses. Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado de Ana Paula Couto Zoltowski e está sendo orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: mapteixeira@yaboo.com.br ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085698, e-mail: cetrpsico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data 1 / 1 Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

ANEXO O

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Grupo Controle)

Prezado (a) participante,

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de investigar aspectos motivacionais e estratégias de estudo em estudantes universitários. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área. O risco da presente pesquisa é mínimo, sendo que o incômodo previsto é o tempo disponibilizado para preenchimento dos instrumentos. No entanto, caso você sinta necessidade de algum outro tipo de orientação ou atendimento, entre em contato com os pesquisadores que você será encaminhado para atendimento no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da UFRGS.

O estudo envolve a sua participação respondendo a questionários e escalas, que duram em média 30 minutos, em três momentos, no início do semestre, após cinco semanas e após seis meses. Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado de Ana Paula Couto Zoltowski que está sendo orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085698, e-mail: cep-psico@ufms.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data ___/___/___ Assinatura do **participante**:-----

Assinatura do pesquisador **responsável**:-----

ANEXO P

Entrevista semiestruturada com foco no processo de autorregulação

Rapport: Conforme combinamos, estou entrando em contato com você para conversarmos brevemente sobre como foi sua última semana. Assim, irei realizar algumas perguntas sobre como você percebeu sua relação com os estudos. Fique à vontade para comentar o que achar necessário.

Questões norteadoras:

- Nessa última semana, você estabeleceu objetivos de estudo para...?
- E para a próxima semana, você tem algum objetivo...?
- Quão confiante você está na sua capacidade de atingir os objetivos propostos?*
- Nessa última semana, o quanto você focou no seu desempenho ao longo das tarefas?*
- Nessa última semana, quão interessante lhe pareceu estudar?*
- Quais estratégias de aprendizagem você adotou?
- Quais estratégias você avalia que funcionaram?
- Quais estratégias você planeja manter e/ou mudar?
- Como você determina se atingiu ou não um objetivo proposto?
- Quão satisfeito você está com seu desempenho nessa última semana?*
- Qual a principal razão pelo seu desempenho alcançado?
- Há algum ponto que você queira mudar para esta próxima semana?

*Estudantes serão perguntados a responder em uma escala *Likert* de 100 pontos.

ANEXO Q

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Grupo Experimental - Entrevistas)

Prezado (a) participante,

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de investigar como você percebe a sua relação com seus estudos e sua aprendizagem durante a sua participação em uma intervenção sobre aspectos autorregulatórios. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área. O estudo envolve a sua participação respondendo a uma breve entrevista semanal por telefone, com duração média de 15 minutos. Ao todo, serão realizadas cinco entrevistas durante o período previsto de duração da intervenção realizada. O contato telefônico será realizado pela pesquisadora e respeitará a sua disponibilidade de horários. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas para análise. Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado de Ana Paula Couto Zoltowski e está sendo orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085698, e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que as entrevistas respondidas e transcritas serão arquivadas sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídas.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data ____ 1 ____ 1 ____ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____