

DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39772>

SEÇÃO ESPECIAL: UNIVERSIDADE E INCLUSÃO

Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública

Camila Alves Fior¹, Marilda Aparecida Dantas Graciola²,
Adriane Martins Soares Pelissoni³, Soely Aparecida Jorge Polydoro⁴

RESUMO

Autorregulação da aprendizagem é uma estratégia importante para a aprendizagem e o sucesso acadêmico. Este artigo descreve as decisões e mediações pedagógicas de uma disciplina que visa sua promoção e analisa suas contribuições para universitários oriundos da rede pública de ensino básico. A disciplina presencial, que conta com 15 encontros ao longo de um semestre, aborda o processo de autorregulação. É estruturada na aprendizagem colaborativa e utiliza narrativas, atividades reflexivas e de aplicação prática, com feedback personalizado. A análise do impacto da disciplina deu-se pelo acompanhamento de 192 estudantes, que voluntariamente responderam aos instrumentos de autorrelato no início e na conclusão do curso. Os universitários descreveram ampliação no conhecimento e no uso das estratégias de autorregulação após cursarem a disciplina. Impactos estatisticamente significantes foram constatados em estudantes que iniciavam o curso com níveis mais baixos de autorregulação. Discute-se o papel das mediações pedagógicas que facilitam a promoção da autorregulação da aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino superior; sucesso acadêmico; mediação da aprendizagem.

Como citar este documento – ABNT

FIOR, Camila Alves *et al.* Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e039772, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39772>.

Recebido em: 23/06/2022
Aprovado em: 26/10/2022
Publicado em: 30/12/2022

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>. E-mail: cafior@unicamp.br

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6858-6421>. E-mail: marildag@sae.unicamp.br

³ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-5569>. E-mail: adriane@sae.unicamp.br

⁴ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4823-3228>. E-mail: polydoro@unicamp.br

Contribuciones de una disciplina en la promoción del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios procedentes de la red pública

RESUMEN

La autorregulación del aprendizaje es una estrategia importante para el aprendizaje y el éxito académico. Este artículo describe las decisiones y mediaciones pedagógicas de una disciplina que tiene como objetivo su promoción, y analiza sus aportaciones para los estudiantes universitarios procedentes de la red pública de educación básica. El curso presencial, con 15 reuniones durante el semestre, aborda el proceso de autorregulación. Está estructurado en el aprendizaje colaborativo y utiliza narraciones, actividades de reflexión y aplicación práctica, con retroalimentación personalizada. El análisis del impacto del curso se realizó mediante el seguimiento de 192 estudiantes, que respondieron voluntariamente a los instrumentos de autoinforme al principio y al final del curso. Los estudiantes describieron un aumento en su conocimiento y uso de estrategias de autorregulación después de asistir al curso. Se encontraron impactos estadísticamente significativos en los estudiantes que comenzaron el curso con niveles más bajos de autorregulación. Se discute el papel de las mediaciones pedagógicas que facilitan la promoción de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: aprendizaje; educación superior; éxito académico; mediación del aprendizaje.

Contributions of a subject in promoting self-regulated learning in university students who came from the public school system

ABSTRACT

Self-regulated learning configures an important strategy for learning and academic success. This study describes the pedagogical decisions and mediations from professors of a self-regulated course and analyzes its contributions to university students who came from public school system. This subject, spanning 15 weekly face-to-face classes in a semester, addresses self-regulated processes, is based on collaborative learning, uses storytelling and reflexive and practical activities, and offers personalized feedback. In total, 192 university students who voluntarily answered self-reported questionnaires at the beginning and end of the course were followed-up to evaluate the effect course of the subject on participants. Their understanding and use of self-regulated processes increased after they completed the course. We found statistically significant results in students who began the course with lower levels of self-regulation. This study discusses the role of pedagogical mediations that facilitate the promotion of self-regulated learning in higher education.

Keywords: learning; higher education; academic success; mediation of learning.

INTRODUÇÃO

O ensino superior (ES) público brasileiro, até o início da década de 2000, manteve uma característica elitizada, já que a alta seletividade nos exames de ingresso, a ausência de ações afirmativas e a escassez de políticas de apoio consistiam em barreiras para jovens egressos da educação básica pública acessarem-no e concluírem sua formação (HERINGER, 2018; VARGAS; HERINGER, 2017). Por sua vez, o reconhecimento da importância da educação escolarizada para a mobilidade social, para a qualidade de vida e para o desenvolvimento econômico dos países, associado à ampliação do acesso à educação básica e às mobilizações sociais em busca da democratização do ingresso em universidades, resultou em políticas de expansão do ES público brasileiro, em concomitância à adoção de ações afirmativas (HERINGER, 2018; VARGAS; HERINGER, 2017). Estas ações possibilitaram uma mudança do perfil dos estudantes do ES, com uma diferenciação em termos culturais, sociais, econômicos e étnicos (HERINGER, 2018; PENA; MATOS; COUTRIM, 2020).

Concomitante a essa expansão, o acesso de grupos que historicamente estiveram pouco presentes no ES, tais como egressos da rede pública de ensino, pretos, pardos e indígenas, depara-se com o desafio da permanência estudantil (DIAS *et al.*, 2020; HERINGER, 2018). Isso porque as políticas de inclusão somente serão efetivas se possibilitarem “as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário” (HERINGER, 2018, p. 12). A permanência dos estudantes no ES depende de ações que incluem a assistência material, com destaque para bolsas e recursos voltados para moradia, alimentação e transporte, o apoio nas questões de saúde física e mental e o suporte pedagógico (DIAS *et al.*, 2020). Isso significa ampliar o apoio para além do atendimento às necessidades básicas e incluir suportes que assegurem direitos sociais constitucionais e auxiliem os estudantes na superação de distintos desafios vividos no ES.

Das dificuldades relatadas pelos estudantes no ES, destacam-se as de natureza acadêmica, que incluem adaptações às novas propostas de ensino, às exigências das atividades avaliativas, à gestão do tempo e aos métodos de estudo (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; DIAS *et al.*, 2019). A quantidade de leituras e atividades do curso, a carga horária e as dificuldades com os conteúdos ministrados ilustram desafios enfrentados por estudantes cotistas, egressos do ensino médio público (SILVA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2018). Esses universitários relatam menor adaptação aos estudos quando comparados aos pares que frequentaram instituições privadas de ensino básico (FIOR, 2022). Tais resultados são explicados pelo fato de os estudantes oriundos do ensino público acessarem a educação universitária com background escolar diferente daquele priorizado pelas instituições de ensino superior. Além disso, as condições de vida material podem exigir que os estudantes

conciliem trabalho com estudo, resultando em limitações no tempo despendido em experiências do ES (AMBIEL; BARROS, 2018).

Universitários com trajetória de escolarização na rede pública, quando matriculados em cursos das áreas de ciências exatas, têm a percepção de estarem menos preparados para o enfrentamento das disciplinas em comparação àqueles que frequentaram escolas privadas (SILVA, 2019). Essas percepções influenciam suas crenças de autoeficácia, entendida como a convicção na capacidade para executar ações para atingir objetivos, sendo essa uma variável preditora do rendimento acadêmico (BANDURA, 1997).

Os egressos da rede pública de ensino identificam a escassez de ações institucionais voltadas ao suporte de suas demandas acadêmicas (SILVA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2018). O apoio institucional aos estudantes é ímpar para o sucesso acadêmico, principalmente para aqueles que historicamente estiveram excluídos do ES público (DIAS *et al.*, 2020). Uma investigação com universitários brasileiros apontou que, apesar de a maioria dos cotistas acessar o ensino superior com resultados menores nas avaliações de ingresso e vivenciar dificuldades na transição para o ES, eles apresentam desempenho acadêmico semelhante aos ingressantes das vagas universais (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020). E, longe de atribuir exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelo seu percurso formativo, cabe às instituições o oferecimento de apoio para a superação das dificuldades vividas pelos novos públicos que hoje acessam o ES (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; DIAS *et al.*, 2020).

No que diz respeito ao suporte acadêmico, destacam-se as ações que buscam desenvolver a autorregulação da aprendizagem (ARA) (POLYDORO *et al.*, 2015; ROSÁRIO *et al.*, 2015; ROSÁRIO *et al.*, 2020). A ARA é um processo cíclico, intencional, por meio do qual o estudante planeja, monitora e avalia o seu processo de aprendizado, o que inclui a regulação de aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, afetivos e motivacionais a fim de atingir os objetivos acadêmicos (ZIMMERMAN, 1989; ZIMMERMAN, 2015). Estudantes autorregulados analisam as tarefas a serem executadas, estabelecem metas e monitoram suas motivações e suas crenças. No momento de realização da tarefa, selecionam estratégias que possibilitarão um melhor desempenho, como a busca de ajuda, além de acompanharem sua execução. Soma-se a análise de resultados das tarefas, o que influencia as próximas atividades a serem completadas (ZIMMERMANN, 2011). Tais processos explicitam que a ARA não se restringe ao momento de execução de uma atividade, mas envolve ações antecedentes e posteriores a ela (ZIMMERMANN, 2011). Evidências sugerem que estudantes autorregulados têm melhor rendimento acadêmico, apresentam motivação ampliada para o estudo, utilizam estratégias apropriadas de aprendizagem e buscam ajuda diante das dificuldades (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; ROSÁRIO *et al.*, 2020; ZIMMERMAN, 2011).

Apesar de ser uma estratégia importante para o sucesso acadêmico, as habilidades da ARA não são inatas e seu desenvolvimento deve ser um dos objetivos de ações educativas (DIAS *et al.*, 2020; PANADERO, 2017; ZIMMERMAN, 2015). A promoção da ARA, por também envolver habilidades socialmente construídas, deve ocorrer com mediação dos agentes educativos, incluindo docentes, pares e profissionais dos serviços de apoio aos estudantes. Para tanto, a formação dos educadores é essencial para o planejamento intencional de ações que viabilizem aos estudantes a aquisição de conhecimentos e a promoção de habilidades fundamentais para o aprendizado ao longo da vida (BORUCHOVITCH, 2014; DIAS *et al.*, 2020; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018).

As intervenções com foco no desenvolvimento da ARA podem ser caracterizadas como de infusão curricular, quando integram a autorregulação ao conteúdo ministrado na disciplina, ou de justaposição curricular, quando ocorrem em paralelo aos saberes específicos das áreas do conhecimento. Ambas com resultados promissores, com destaque para a ampliação na motivação e no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, além do aumento no desempenho acadêmico e da diminuição do uso de estratégias prejudiciais (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018). Apesar desses resultados, permanecem questionamentos sobre o impacto das intervenções que visam promover a ARA, considerando a diversidade de perfis dos estudantes que hoje acessam o ES. Diante disso, o presente artigo objetiva: a) descrever as decisões e mediações pedagógicas de uma disciplina eletiva que, por meio da justaposição curricular, busca desenvolver a ARA; e b) analisar as contribuições de tal disciplina para o conhecimento e para o uso dos processos de ARA em universitários egressos da rede pública de ensino básico. Na sequência, a disciplina é apresentada, com destaque para as reflexões sobre as decisões e mediações pedagógicas que nortearam seu planejamento e sua implementação. Posteriormente, segue-se a descrição do delineamento metodológico da investigação, bem como o detalhamento e a discussão do impacto da disciplina na autorregulação de universitários oriundos da rede pública.

DECISÕES E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA DISCIPLINA DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A disciplina eletiva Oficinas de Autorregulação da Aprendizagem é oferecida desde o ano de 2013 para estudantes matriculados nos cursos de formação superior de uma universidade pública brasileira. Apesar do caráter eletivo, a participação nesta disciplina e o cumprimento das atividades convalida quatro créditos para a conclusão do curso no qual o estudante está matriculado (PELISSONI *et al.*, 2020). A disciplina é conduzida por docentes com formação específica e experiência no trabalho com ARA e conta com o suporte de pós-graduandos por meio do Programa de Estágio Docente (PELISSONI *et al.*, 2020).

A disciplina é oferecida ao longo de um semestre letivo (15 semanas) e organiza-se em encontros semanais com duração de 2 horas presenciais e mais 2 horas de atividades reflexivas, que dialogam com a realidade vivida pelos estudantes e devem ser realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem. Para a aprovação na disciplina, exige-se a frequência mínima de 75% dos encontros presenciais e a entrega de, pelo menos, nove das 14 atividades propostas (POLYDORO *et al.*, 2015).

As decisões e mediações pedagógicas referentes à disciplina, abordadas a seguir, embasam-se nas reflexões suscitadas por Leite (2012, p. 362), segundo o qual “independente da orientação teórica assumida pelo professor, em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões”. E as escolhas realizadas pelos docentes auxiliam na consecução das metas planejadas e na relação que o estudante estabelece com o conhecimento, sendo representadas pelas questões: Para onde ir? De onde partir? Como caminhar? Como ensinar? Como avaliar?

Dentre os objetivos desta disciplina eletiva, está a viabilização de conhecimentos sobre a ARA para os estudantes, além de criar condições para a vivência e as reflexões deles sobre as distintas situações acadêmicas e apoiá-los no aprimoramento de seu estudar e aprender. Tais objetivos dialogam com o processo de ARA, que prevê que o estudante gerencie aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e ambientais para atingir suas metas (DANTAS *et al.*, 2017; PELISSONI; POLYDORO, 2017; POLYDORO *et al.*, 2015). Os objetivos previstos pela disciplina extrapolam a mera aquisição de conhecimentos e incluem o processo de análise, aplicação e avaliação dos temas trabalhados.

Os encontros presenciais são deflagrados por narrativas, utilizando-se as histórias presentes no livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior* (PELISSONI *et al.*, 2020; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2017). Este livro apresenta um programa pautado no referencial teórico proposto por Zimmerman (1989), desenvolvido em Portugal para promover a ARA em estudantes do ES e adaptado ao Brasil por Polydoro *et al.* (2015). O livro apresenta 14 cartas, em sua maioria escritas por um universitário ingressante, Gervásio, e endereçadas a seu umbigo, nas quais são descritas suas experiências no ES e seu desenvolvimento em termos de ARA. Ao dialogar com seu umbigo, figura de linguagem para o construto de metacognição, Gervásio relata seus dilemas e desafios sobre o ES e reflete sobre a necessidade de modificar a forma como aborda os estudos e seus métodos de aprendizagem.

Na disciplina eletiva são trabalhadas 14 cartas, uma por encontro, sendo abordados os seguintes temas: integração ao ensino superior, estabelecimento de objetivos, estratégias de aprendizagem, gerenciamento do tempo, memória, modelo cíclico de planejamento, execução e avaliação da autorregulação da aprendizagem, resolução de problemas, estudo

diário e para as provas, ansiedade frente às avaliações e autoavaliação. Das decisões pedagógicas vinculadas à disciplina, o trabalho com cartas, cujo “caráter aberto e intrusivo permite colocar questões desencadeadoras a partir do olhar de um outro” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2017, p. 29), torna a experiência não ameaçadora e oportuniza a aprendizagem vicária e a autorreflexão a partir da leitura e análise dos relatos, das situações problemas e das estratégias utilizadas pelo personagem principal da narrativa ao lidar com os desafios presentes no ES. A título de ilustração, apresenta-se um excerto de uma das cartas:

Eu tento estudar, o problema é que adio sucessivamente essa boa intenção. As saídas até tarde com os amigos, as conversas intermináveis na *internet*, as voltas em casa sem destino. Às vezes tento estudar, mas os olhos resvalam sem fixar as palavras... A vontade já não é muita e, com frequência, deixo o trabalho para depois (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2017, p. 62).

A utilização das cartas visa mobilizar os estudantes na construção de seu próprio significado sobre a experiência relatada por Gervásio e levá-los a compreender e a agir em direção aos processos autorregulatórios (ROSÁRIO *et al.*, 2020). Sobre as decisões e mediações pedagógicas, o papel do docente é o de andaimar os estudantes a decifram as mensagens autorregulatórias embutidas nas narrativas e mobilizarem estratégias metacognitivas sobre o aprender. A título de ilustração, no trecho da carta anteriormente descrito, a mediação docente poderá levar os estudantes a discutirem sobre a motivação e a procrastinação de Gervásio, seguida pelo levantamento coletivo dos principais distratores internos e externos dos estudantes e de estratégias para sua superação, para que a discussão sobre gerenciamento do tempo possa ser feita de modo a contemplar as diferentes dimensões da ARA.

Para cada um dos encontros presenciais é designada uma das temáticas disparadoras presentes nas cartas, que se complementa com os demais elementos da ARA, respeitando-se o processo cíclico de planejamento, execução e avaliação (ZIMMERMAN, 2015), e a organização epistemológica dos conteúdos. Embora as aulas presenciais tenham uma temática em questão, são retomados conteúdos anteriores para colaborar na construção de uma integração tanto conceitual quanto experiencial dos estudantes. Isto é, os encontros estão organizados de modo cumulativo e em espiral, em termos de discussão, reflexão e prática do processo de ARA.

As aulas seguem um roteiro que contempla atividade de aquecimento por meio de dinâmica de grupo, análise de vídeo, dentre outras estratégias, visando mobilizar os estudantes a refletirem sobre o conteúdo privilegiado no encontro presencial. Na sequência, a temática é discutida pela seleção de uma carta correspondente. Posteriormente, são propostas atividades vivenciais e reflexivas aos estudantes, de natureza variada (dramatização, jogos,

produção de materiais, dentre outras) e realizadas sob mediação do docente e dos pares, que envolvem a partilha e a troca de experiências e oportunizam vivências de aprendizagem colaborativa. Os encontros são finalizados com uma síntese do conteúdo que reforça os pontos principais dos temas trabalhados, seguidos pela apresentação da atividade a ser realizada individualmente no ambiente virtual de aprendizagem. Tais atividades auxiliam o estudante na compreensão do conteúdo discutido na semana, colaboram para o automonitoramento de seu processo de estudo e viabilizam a implementação de mudanças no próprio processo do aprender. Todas as atividades propostas são acompanhadas por feedback personalizado, elemento importante na obtenção de informação pelo estudante e pelo docente sobre o processo de ensino e aprendizagem (LIPNEVICH; PANADERO, 2021), considerado um dos componentes educacionais mais importantes para o aprender (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). Para este efeito, o feedback deve ser acessível, privilegiar o esforço do estudante na tarefa, estar ajustado às características dos estudantes e suas necessidades e ser apresentado de forma a desencadear motivação e ações desejadas pelos estudantes (LIPNEVICH; PANADERO, 2021), de modo que, ao interpretar o seu conteúdo, o estudante se mobilize no processo de automonitoramento, autodirecionamento e autorregulação de suas ações, cognições, motivação e sentimentos em direção a suas metas (NICOL, 2021). Para ilustrar a ação docente a cada atividade no ambiente virtual, foi escolhido o trecho de um feedback, referente a uma atividade sobre o uso de estratégias de aprendizagem.

Olá! Você fez uma reflexão autoral e interessante sobre seu percurso escolar, que envolve não só você, mas sua família, as escolas que estudou, os professores e colegas, entre outros aspectos. Senti falta de saber mais sobre as estratégias de estudo que utilizava, por exemplo, anotações, resumos, agenda, resolução de exercícios... também fiquei curiosa para saber de seu percurso acadêmico hoje. Você demonstra ter uma boa relação com a Educação, o que certamente o ajudará a se constituir um ótimo professor, externalizando afeto para com seu trabalho e seus alunos (*Professor, informação escrita*).

Na disciplina eletiva, o feedback recebido pelos estudantes consistia em uma mensagem escrita que situava seu desempenho em relação à tarefa, com ponderações sobre seus avanços e a descrição de caminhos que ainda precisavam ser percorridos, considerando os padrões esperados (LIPNEVICH; PANADERO, 2021). O feedback proporciona o fortalecimento da autoeficácia e a orientação e a mobilização para busca e adoção de processos mais autorregulatórios (HATTIE; TIMPERLEY, 2007; LIPNEVICH; PANADERO, 2021; NICOL, 2021).

OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA

A realização desta disciplina com foco na promoção da ARA esteve sempre associada a estudos sobre os processos de aprendizagem, avaliação e eficácia da intervenção (POLYDORO *et al.*, 2015). Os resultados desses estudos balizam o planejamento da disciplina e auxiliam na recolha de informações que subsidiam uma avaliação mais objetiva do impacto do curso no desenvolvimento da ARA.

Neste artigo é apresentada uma parte dessas investigações, cujo objetivo foi analisar as contribuições da disciplina eletiva para o conhecimento das estratégias de ARA e os processos de ARA em estudantes egressos da rede pública de ensino. Tal investigação deu-se por meio de um estudo quase experimental, com a realização de pré-teste e pós-teste, sem a presença de grupo controle, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 27112414.9.0000.5404).

Desde o ano de 2013, data de início de realização da disciplina, os estudantes são convidados a participar da investigação. Aos que concordam com o envolvimento, por meio da anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), são apresentados oito instrumentos, sendo eles o Questionário de Caracterização e outras sete escalas de autorrelato sobre processos de ARA. Após a finalização da disciplina, tem início o pós-teste, com novo convite aos universitários para participarem do estudo, e, aos que consentem por meio do TCLE, são apresentados os mesmos instrumentos da coleta inicial, à exceção do Questionário de Caracterização. A coleta dos dados é realizada de modo on-line, os instrumentos são apresentados por meio de um formulário eletrônico, sendo trinta minutos o tempo médio para completá-los. As respostas dos participantes compõem um banco de dados que permanece sob responsabilidade da pesquisadora principal do estudo.

Para subsidiar a consecução do objetivo dessa investigação, foi selecionada uma amostra do banco de dados da pesquisa mais ampla, consistindo em dados de universitários que cursaram a disciplina eletiva entre os anos de 2014 e 2019, consentiram em participar do estudo, preencheram os instrumentos do pré e do pós-teste e realizaram o ensino médio na rede pública de ensino. A partir de tais critérios, a amostra do presente estudo foi constituída por 192 universitários, sendo que 110 (57%) eram mulheres, 153 (80,5%) estavam matriculados até o quarto período do curso, 83 (43%) frequentavam carreiras das áreas de Ciências Exatas, 69 (35,8%) participavam de um programa de formação interdisciplinar e 122 (63,2%) recebiam auxílio financeiro da universidade para subsidiar a sua permanência no ES.

Para essa investigação, foram analisados os dados obtidos por meio do Questionário de Caracterização e de dois instrumentos de autorrelato, descritos a seguir. O Questionário de

Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (QEA), construído por Rosário *et al.* (2007), avalia os conhecimentos dos estudantes sobre estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gestão de recursos. Contém dez questões de múltipla escolha com três opções de respostas⁵, sendo uma correta, que corresponde a um ponto, e duas alternativas incorretas, que não são pontuadas. O resultado do QEA é obtido pelo somatório das pontuações corretas e níveis mais elevados indicam maior conhecimento sobre a ARA. Também foi aplicado o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), validado por Polydoro *et al.* (2019), que avalia a frequência de utilização de processos de ARA. É composto por nove itens⁶, respondidos em escala Likert com opções de respostas que variam de um (nunca) a cinco pontos (sempre). O resultado é calculado pelo somatório das respostas, dividido pelo total de itens. Índices mais elevados indicam maior utilização das estratégias de ARA. O coeficiente de consistência interna do Inventário é 0,73.

As respostas dos voluntários foram analisadas por meio do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). O estudo das diferenças relatadas pelos estudantes no conhecimento e no uso da ARA foi realizado pelo teste de Wilcoxon pareado, considerando os valores de $P < 0,05$. Foram realizadas análises com a totalidade da amostra e, a partir da subdivisão em tercís, foram calculados os valores pelos resultados das avaliações iniciais do QEA e do IPAA. Para a estimativa da importância dos achados, foi realizado o cálculo do tamanho do efeito (d de Cohen), interpretado como pequeno ($d \leq 0,2$), moderado ($0,2 < d < 0,8$) ou amplo ($d \geq 0,8$) (COHEN, 1988).

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ELETIVA PARA A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao iniciarem a disciplina eletiva, os participantes do presente estudo descreveram níveis de domínio sobre a ARA, mensurados pelo QEA ($Md = 7,00$) e situados acima do ponto médio da escala, e, ao concluírem o curso ($Md = 9,00$), demonstraram uma ampliação no conhecimento sobre a ARA; tais dados estão descritos na Tabela 1. A análise da diferença no entendimento de autorregulação, realizada pelo teste Wilcoxon pareado, foi estatisticamente significativa ($Z = -10,04$, $P < 0,01$), com um efeito moderado ($d = 0,73$).

⁵ Exemplo de um dos itens do questionário com as opções de respostas:

“1. Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho) é importante:

() Pensar nos objetivos e metas e, considerando os recursos pessoais, fazer um plano para alcançá-los.

() Esperar que o professor diga o que é preciso fazer.

() Começar a estudar sem perder tempo, evitando desculpas.”

⁶ Exemplo de um dos itens do questionário:

“Quando recebo uma nota/um feedback, penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.”

Tabela 1 – Estatística descritiva dos resultados no QEA e no IPAA no início e no final da disciplina.

	Início				Final			
	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	N	Média	Mediana	Desvio-padrão
QEA	191	7,04	7,00	2,08	192	9,00	9,00	1,11
IPAA	192	3,46	3,44	0,58	192	3,79	3,78	0,54

Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota: N refere-se ao número de participantes.

A partir dos achados apresentados na Tabela 1, constatou-se que, após a finalização da disciplina, os universitários passaram a utilizar mais os processos de ARA. Ao iniciarem o curso, eles apresentavam níveis mais baixos de autorregulação da aprendizagem ($Md = 3,44$) em comparação com os resultados descritos após a conclusão da disciplina ($Md = 3,78$), sendo tais diferenças estatisticamente significantes ($Z = -7,46$, $p < 0,01$), com um tamanho de efeito moderado ($d = 0,54$). Estes resultados confirmam que a disciplina atende seu objetivo central de promoção da ARA, o que corrobora as análises qualitativas sobre essa experiência (POLYDORO *et al.*, 2015), entre outras evidências já descritas na literatura (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018).

Após a divisão da amostra em tercís a partir dos resultados das avaliações do conhecimento sobre ARA mensurados no primeiro dia da disciplina, constatou-se, com base na comparação dos níveis relatados no pré e no pós-teste, que os três grupos ampliaram o domínio do tema. A análise da variação no conhecimento sobre ARA encontra-se descrita na Tabela 2. Entre os estudantes que iniciaram a disciplina com menor entendimento sobre ARA ($Md = 5,00$) e que compuseram o primeiro tercil, observou-se aumento no conhecimento sobre a regulação do processo de aprendizado após a participação na disciplina ($Md = 9,00$), sendo a diferença estatisticamente significativa, com efeito alto ($z = -7,09$, $p < 0,01$, $d = 0,87$). Com relação ao grupo de universitários situado no segundo tercil, no que diz respeito ao nível inicial de conhecimento sobre ARA, foram constatadas ampliações no conhecimento quando comparados os valores descritos no começo da intervenção ($Md = 8,00$) com aqueles obtidos após a finalização da disciplina ($Md = 9,00$), sendo as diferenças estatisticamente significantes, com impactos moderados ($z = -6,05$, $p < 0,01$, $d = 0,71$). O grupo de estudantes que ao ingressar na disciplina apresentava níveis de conhecimentos mais elevados ($Md = 9,00$), situados no terceiro tercil, ao fim dela demonstrou uma pequena variação no entendimento deste assunto ($Md = 9,00$), sem significância estatística e com efeito pequeno ($z = -0,90$, $p = 0,37$, $d = 0,13$). Tais resultados sugerem que os estudantes que apresentavam menor conhecimento sobre ARA no início do curso foram mais beneficiados pela participação na disciplina.

Sobre a utilização dos processos de ARA, a variação na frequência de autorregulação do aprender está apresentada na Tabela 2. Após a divisão do grupo de participantes em tercils de acordo com a ocorrência da ARA em seu cotidiano, mensurada no começo da disciplina, foram constatadas alterações na ocorrência dos processos envolvidos na ARA, a partir da comparação entre os resultados das avaliações iniciais e finais.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas das pontuações no QEA e no IPAA descritas pelos estudantes no início e no final da disciplina.

	QEA início				QEA final				IPAA início				IPAA final			
	N	M	Md	DP	N	M	Md	DP	N	M	Md	DP	N	M	Md	DP
1º																
tercil	67	4,70	5,00	1,43	67	8,63	9,00	1,23	66	2,84	2,89	0,13	66	3,48	3,56	0,45
2º																
tercil	72	7,56	8,00	0,50	72	8,92	9,00	1,23	64	3,51	3,56	0,13	64	3,85	3,89	0,51
3º																
tercil	51	9,35	9,00	0,48	51	9,45	10,00	0,73	61	4,08	4,00	0,26	61	4,07	4,00	0,49

Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota: N refere-se ao número de participantes; M, à média; Md, à mediana; DP, ao desvio-padrão.

O grupo de universitários que ao ingressarem na disciplina apresentavam níveis de emprego da autorregulação das tarefas acadêmicas que os situassem no tercil mais baixo ($Md = 2,84$), ao finalizarem o curso descreveram ampliações no uso da ARA ($Md = 3,56$), sendo as diferenças estatisticamente significantes e com efeito elevado ($z = -6,58$, $p < 0,01$, $d = 0,81$). Com relação aos estudantes que estavam no segundo tercil no que diz respeito ao nível de autorregulação de seus processos de aprendizado no início da disciplina ($Md = 3,51$), também se observou aumento nos níveis de ARA após o encerramento do curso ($Md = 3,89$), sendo as diferenças estatisticamente significantes, com efeito moderado ($z = -0,55$, $p < 0,01$, $d = 0,56$). Entre os estudantes que estavam no tercil mais elevado em termos da ARA ao começarem a disciplina, houve uma estabilidade no uso dos processos de autorregulação comparando-se pré ($Md = 4,00$) e pós-teste ($Md = 4,00$), sem variações significativas e efeitos pequenos ($z = -0,55$, $p = 0,58$, $d = 0,07$).

O Gráfico 1 representa o conjunto dos resultados tratados nesta análise e permite uma visão global das mudanças observadas.

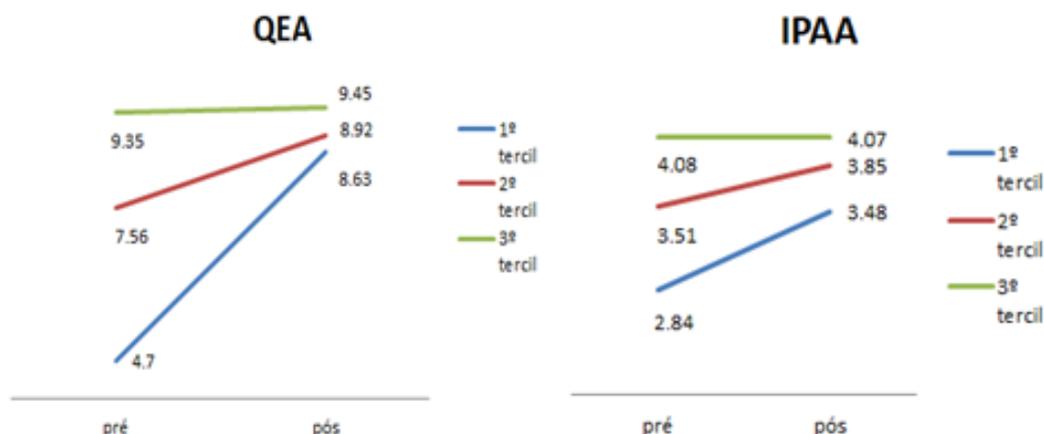


Gráfico 1 – Variações no conhecimento e no uso dos processos de autorregulação da aprendizagem, considerando o início e o final da disciplina.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Por meio da observação do Gráfico 1, detecta-se que, para além da diversidade de perfis anunciada na literatura (DIAS *et al.*, 2020; HERINGER, 2018), ainda que tomando um grupo com origem em instituições educativas de mesma natureza administrativa, são observadas diferenças entre os estudantes quanto aos níveis de conhecimento e ao uso dos processos autorregulatórios já no início da disciplina. Ao final do semestre, e ainda por meio da análise das médias, pode-se observar que as diferenças no domínio e na adoção das estratégias de ARA entre os grupos foram reduzidas. Esses resultados evidenciam que a autorregulação pode ser aprendida e modificou-se no grupo de estudantes que frequentaram a eletiva que focava em sua promoção (PANADERO, 2017; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2017; ZIMMERMAN, 2015).

A constatação de que alguns estudantes iniciam a disciplina com níveis mais baixos sobre a autorregulação do aprender dialoga com as evidências da literatura que apontam as dificuldades acadêmicas vividas pelos universitários no ES (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; DIAS *et al.*, 2019) e reafirmam que o apoio não deve ser limitado ao suporte material, urgindo pela incorporação de assistência a distintos processos que garantam a efetiva inclusão social (DIAS *et al.*, 2020).

Os dados ainda possibilitam inferir que os estudantes egressos da rede públicas não constituem um grupo homogêneo, mas apresentam particularidades que devem ser levadas em consideração no planejamento das ações educativas. Na disciplina que foi objeto de investigação desse estudo, a flexibilidade no trabalho com as *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, associada às decisões pedagógicas, ilustra uma proposta que atende a diferentes contextos e condições dos estudantes, assim como viabilizam sua formação integral. Neste

estudo, a disciplina eletiva, ao ampliar o conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre a ARA (ROSÁRIO *et al.*, 2020), possibilita o desenvolvimento de estratégias cognitivas, motivacionais e de interação relevantes para a inclusão e a atuação na vida universitária.

Algumas das decisões pedagógicas adotadas nessa disciplina auxiliam no entendimento dos resultados obtidos. Destaca-se o cuidado em prover e manter a equiparação entre objetivo da disciplina, atividades desenvolvidas e propostas de avaliação com feedback personalizado. Pautado na definição de Biggs (2012), a disciplina viabilizou um alinhamento construtivo, no qual o ambiente de aprendizagem foi intencionalmente construído em direção aos objetivos pretendidos, provocando uma experiência que possibilitou a construção de sentidos pelos estudantes.

Sobre as escolhas dos docentes, a disciplina rompeu com uma proposta tradicional que centraliza a prática pedagógica no professor e no acúmulo de informações, e superou os moldes de curso prescritivo sobre como aplicar determinadas estratégias de aprendizagem. Pelo contrário, trabalhou-se com recursos que viabilizassem o papel mais ativo do estudante no seu aprender, seja individual ou coletivamente, por meio do fortalecimento da agência humana (BANDURA, 1997).

Um meio efetivo para viabilizar as mudanças comportamentais, afetivas e cognitivas essenciais para o processo de ARA envolve a autorreflexão (BORUCHOVITCH, 2014). Na disciplina, o exercício semanal de atividades reflexivas, realizado de maneira colaborativa entre professores e estudantes, bem como as atividades individuais acompanhadas por feedback, possibilitou a experiência concreta da participação em comunidades de aprendizagem, contexto ideal para que os professores e os estudantes analisem, monitorem e modifiquem sua própria aprendizagem e as condições de ensino (BORUCHOVITCH, 2014; LEITE, 2012).

A estruturação das temáticas respeitou a epistemologia da área e a construção do conhecimento em formato espiral. Houve o cuidado com o resgate dos temas anteriormente abordados, somado a uma síntese dos conteúdos ao final das atividades presencial. Tais recursos podem ter viabilizado a aquisição de conhecimentos. A opção pelo uso das narrativas construídas a partir das *Cartas do Gervásio* e dos desafios vividos na transição para o ES pode ter atuado como um componente motivacional para os estudantes, com a identificação das experiências descritas pelo personagem principal e a ressignificação de suas vivências particulares (ROSÁRIO *et al.*, 2020). O trabalho com as cartas constitui um recurso pedagógico que favorece a autorreflexão, suscitada, inicialmente, pelo olhar do personagem e que culmina em uma análise da experiência pessoal menos ameaçadora aos estudantes (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2017).

Outro ponto associado à criação de um ambiente favorável às mudanças é a decisão por compor as turmas com estudantes de diferentes áreas de conhecimento e competências autorregulatórias, o que amplia as experiências discutidas. E, distante do olhar para as diferenças como limites, os resultados desta investigação ilustram a potencialidade do trabalho com grupos distintos de estudantes, reconhecendo os desafios que são lançados a fim de se viabilizar a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferenciação nas características dos estudantes desafia as instituições a repensarem as práticas pedagógicas a fim de promoverem o sucesso acadêmico de todas as pessoas que frequentam o ES. Os resultados favoráveis descritos neste estudo possibilitam concluir que a disciplina se constituiu, para essa amostra investigada, em uma atividade de apoio útil no enfrentamento das distintas demandas acadêmicas.

Por sua vez, a promoção da ARA nos estudantes é apenas um dos pilares para a inclusão social, já que um ensino diferenciado que atenda à diversidade de estudantes e que tenha o aprendiz na centralidade dos processos, inclusive com práticas que promovam a ARA, depende do desenvolvimento profissional docente, dentre outros fatores. Soma-se a importância de serem revistos programas e projetos de curso a fim de incorporarem práticas educativas centralizadas nos estudantes e que ampliem a formação para além de conteúdos específicos, com o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida. Além disso, com o reconhecimento da importância do planejamento intencional das ações educativas para o atendimento dos objetivos propostos, problematizar as mediações pedagógicas de uma disciplina eletiva que visa promover a ARA é fundamental para subsidiar intervenções que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e contribua para a inclusão social no ES.

Sobre a presente investigação, a proposição de um delineamento quase-experimental, sem a existência de grupo controle, incita a necessidade de se compreender as evidências a partir dos limites presentes neste delineamento. Deve-se cuidar para que as mudanças constatadas nos estudantes não sejam atribuídas exclusivamente à participação na disciplina eletiva, já que os universitários vivenciam outras experiências formativas. Novas investigações poderiam incorporar desenhos metodológicos distintos, incluindo estudos de seguimento a fim de se compreender a duração e a estabilidade das mudanças que foram constatadas nesta investigação. E o estudo das contribuições da disciplina eletiva poderia ser complementado com a análise de outros indicadores de sucesso acadêmico, como o rendimento acadêmico. Dentre os limites do estudo, está o uso de instrumentos de autorrelato, e sugere-se que novas

investigações incorporem recursos distintos, tais como entrevistas ou observações de estudantes.

Com relação às implicações práticas, resgata-se a importância de que as ações que apoiem a diversidade dos estudantes no ES organizem-se a partir de iniciativas variadas e múltiplas e priorizem a participação ativa de todos os estudantes. Além disso, a experiência apresentada neste estudo não deve ser entendida como uma receita padronizada a ser rigidamente replicada, mas uma base sobre a qual deve haver um contínuo trabalho de reflexão, revisão e ajuste às demandas dos estudantes, com a finalidade de construir uma prática educativa voltada à diversidade e à inclusão social.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; BARROS, Leonardo de Oliveira. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, maio/ago. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v20n2/v20n2a10.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company, 1997.

BIGGS, John. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, v. 31, n. 1, p. 39-55, 2012. DOI:

<https://doi.org/10.1080/0729436990180105>. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436990180105>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/018375>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHj84FGcJKzHCCMSQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2022.

CASANOVA, Joana R.; BERNARDO, Ana Belén.; ALMEIDA, Leandro da Silva. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74904>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic, 1988.

DANTAS, Marilda Aparecida *et al.* Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem no ensino superior: proposição e desdobramento. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge Polydoro (org.). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2017. p. 77-87.

DIAS, Ana Cristina Garcia *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19-30, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100003. Acesso em: 1 out. 2022.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookapoio-pedagogoc81gico-2-1.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

FIOR, Camila Alves. Adaptação ao ensino superior e autoeficácia em universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas: um estudo correlacional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 9, p. 284-301, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8904>. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2022.9.0.8904>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GANDA, Daniela Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Psicologia da Educação*, v. 1, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>. Acesso em: 1 out. 2022.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 2 fev. 2023.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. DOI: <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

LIPNEVICH, Anastasiya A.; PANADERO, Ernesto. A review of feedback models and theories: descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, v. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.72019>. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.720195/full>. Acesso em: 1 out. 2022.

MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. *Revista Cocar*, v. 12, n. 23, p. 145-167, jun./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 1 out. 2022.

NICOL, David. The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 46, n. 5, p. 756-778, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1823314>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, v. 8, p. 1-28, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>. Acesso em: 1 out. 2022.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 27-51, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3916>. Acesso em: 1 out. 2022.

PELISSONI, Adriane Martins Soares; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2017. p. 33-44.

PELISSONI, Adriane Martins Soares et al. Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al. (org.). *Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 283-318.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 20, n. 3, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2877>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v20n3/2318-0810-edpuc-20-3-00201.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21>. Disponível

em: <https://www.readcube.com/articles/10.5433%2F1984-7939.2019v4n1p21>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio. *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. 2. ed. São Paulo: Editora Almedina, 2017.

ROSÁRIO, Pedro et al. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, Oviedo, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719310.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

ROSÁRIO, Pedro et al. Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal and Spain. *Higher Education Research & Development*, v. 4, p. 1-15, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2014.935932>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ROSÁRIO, Pedro et al. Improving college students' critical thinking through the use of a story tool for self-regulated learning training. In: MANALO, Emmanuel (ed.). *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking: research-based strategies for the classroom*. New York: Routledge, 2020. p. 193-208.

SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2022.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área de Ciências Exatas. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JJds6YhTYpWn68F3XY3ccVS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 1 out. 2022.

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; OLIVEIRA, Maísa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escolas públicas. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Cláudia Maffini (org.). *Acesso e permanência na expansão da educação superior*. Anápolis/GO: UEG, 2018. p.192-204.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 72, p. 1-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2799>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047114.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p. 49-64.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes. In: WRIGHT, J. D. (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. ed. [s. l.]: Elsevier, 2015. p. 541-546. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>.

Camila Alves Fior

Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestra e doutora em Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES) da UNICAMP.

cafior@unicamp.br

Marilda Aparecida Dantas Graciola

Psicóloga do setor de Orientação Educacional do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP. Mestra em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF) e doutora em Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES) da UNICAMP.

marildag@sae.unicamp.br

Adriane Martins Soares Pelissoni

Doutora em Psicologia Educacional e mestra na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores e Pedagoga pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Supervisora acadêmica e orientadora educacional do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES) da UNICAMP.

adriane@sae.unicamp.br

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação UNICAMP. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), mestra em Psicologia Escolar pela PUC e doutora em Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES) da UNICAMP.

polydoro@unicamp.br