



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ELIAS EDUARDO DAMASCENO RODRIGUES

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES EM UNIVERSITÁRIOS**

Petrolina- PE

2023

ELIAS EDUARDO DAMASCENO RODRIGUES

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES EM UNIVERSITÁRIOS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-
graduação Stricto Sensu em Psicologia da
Universidade Federal do Vale do São Francisco
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Geida Maria Cavalcanti
de Sousa

Coorientador: Prof. Dr. José Roberto Andrade do
Nascimento Junior

Petrolina-PE

2023



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf


Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286
Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869
Site: www.cpgpsi.univasf.edu.br – E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0092/PPGSI

Ata da sessão pública de exame de defesa de
dissertação como requisito para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Ao vigésimo quinto dia do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três as nove horas reuniu-se, através de participação a distância de forma síncrona remota, por vídeo chamada na plataforma de videoconferência Google Meet (meet.google.com/zvf-joyp-hcr), a banca examinadora designada pelo Colegiado de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI/Univasf) composta pelos seguintes membros titulares: Professor(a) Doutor(a) Geida Maria Cavalcanti de Sousa (PPGSI/Univasf) como orientador(a) e Presidente; Professor(a) Doutor(a) Marco Antônio Pereira Teixeira (Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) e Professor(a) Doutor(a) Leonardo Rodrigues Sampaio (PPGSI/Univasf) com a finalidade de julgar o trabalho intitulado **“Autorregulação da Aprendizagem e Atividades Extracurriculares em Estudantes Universitários”** do(a) discente **Elías Eduardo Damasceno Rodrigues** para obtenção do título de Mestre(a) em Psicologia. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro de sessão de defesa pública, estabelecido pelo(a) Presidente da banca, que realizou a abertura e posterior condução e encerramento da sessão solene. Após analisarem o trabalho e argüirem o(a) discente, os membros da banca examinadora deliberaram pelo conceito **APROVADO**, habilitando-o(a) ao título de Mestre(a) em Psicologia, conforme o Regimento Interno do Programa. Ainda condizente o referido regimento o(a) mestrando(a) foi informado(a) que deve apresentar o trabalho em sua redação definitiva sob pena de não expedição do diploma devendo este(a) assinar o Termo de Compromisso anexo, que passa a fazer parte integrante deste documento. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ATA, que vai assinada pelos membros da banca.

Petrolina/PE, 25 de agosto de 2023.

Membros da Banca examinadora	Assinaturas
Prof. ^a Dr. ^a Geida Maria Cavalcanti de Sousa	 Documento assinado digitalmente GEIDA MARIA CAVALCANTI DE SOUSA Data: 25/08/2023 15:08:09-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf

Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286
Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869
Site: www.cpgpsi.univasf.edu.br – E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0092/PPGSI

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p>gov.br MARCO ANTONIO PEREIRA TEIXEIRA Data: 25/08/2023 12:17:34-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>
Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p>gov.br LEONARDO RODRIGUES SAMPAIO Data: 25/08/2023 14:39:46-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>

22

36
37
38
39
40

Introdução

Ao adentrar o âmbito do Ensino Superior, os estudantes se deparam com um novo ambiente educacional que demanda um nível mais elevado de autonomia e responsabilidade em relação ao seu processo de aprendizado. É comum que eles se vejam confrontados com uma série de exigências rigorosas em termos de conhecimento e dedicação. Infelizmente, nem todos os estudantes conseguem se ajustar a essa nova realidade, e aqueles que persistem no curso, frequentemente, enfrentam desafios que podem prejudicar seu desempenho acadêmico (Ganda e Boruchovitch, 2019).

Durante o período de graduação, à medida que os estudantes aprendem a lidar com esse novo sistema de ensino, muitos deles buscam atividades extracurriculares com o intuito de enriquecer seus conhecimentos adquiridos em sala de aula e aprimorar suas habilidades profissionais e interpessoais. Tanto as atividades integradas ao currículo do curso, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), quanto aquelas atividades complementares desempenham um papel significativo na trajetória educacional do estudante (Fior e Mercuri, 2009).

Ao unir as demandas obrigatórias, como disciplinas e estágios, com as atividades complementares, como participação em reuniões, eventos e publicações de artigos, os alunos enfrentam o desafio de gerenciar seus recursos e compromissos de maneira eficaz, visando a um desempenho satisfatório em todas as áreas em que estão envolvidos. Os estudantes devem ser capazes de equilibrar suas vidas pessoais, sociais e acadêmicas, adaptando-se constantemente a novas abordagens de ensino, métodos de avaliação e construção de conhecimento em geral (Almeida e Soares, 2004; Sampaio, 2011).

A autorregulação da aprendizagem é um processo fundamental no contexto educacional, especialmente no ensino superior, onde os estudantes deparam-se com um ambiente acadêmico mais independente e desafiador. Paralelamente, as atividades extracurriculares desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional.

A autorregulação da aprendizagem é definida como "a capacidade de regular e direcionar os próprios processos cognitivos, emocionais e comportamentais durante a aprendizagem, com o objetivo de atingir metas acadêmicas" (Zimmerman, 2000). Nesse sentido, os estudantes que são capazes de monitorar, avaliar e ajustar seus métodos de estudo e estratégias de aprendizagem demonstram maior autonomia e eficácia na obtenção de conhecimento.

Por outro lado, as atividades extracurriculares, definidas como "atividades não acadêmicas que ocorrem fora da sala de aula e que complementam o currículo acadêmico" (Astin, 1993), desempenham um papel significativo no desenvolvimento dos estudantes universitários. Essas atividades incluem clubes, organizações estudantis, esportes, voluntariado e muito mais. Envolvimento em atividades extracurriculares pode proporcionar oportunidades para desenvolver habilidades interpessoais, liderança, resolução de problemas e autoconhecimento.

A relação entre autorregulação da aprendizagem e atividades extracurriculares é de grande relevância no ensino superior. Estudantes que participam ativamente de atividades extracurriculares muitas vezes adquirem habilidades que podem ser transferidas para processos de aprendizagem, como a capacidade de definir metas, planejar e gerenciar o tempo de forma eficaz (Feraco et al, 2021; Porto e Gonçalves, 2017). Além disso, essas atividades podem aumentar a motivação dos estudantes e proporcionar oportunidades de aplicar o que aprendem em contextos do mundo real.

Portanto, compreender como a autorregulação da aprendizagem e as atividades extracurriculares interagem no ensino superior é de suma importância para educadores, orientadores acadêmicos e estudantes, uma vez que isso pode impactar positivamente o desempenho acadêmico, o desenvolvimento pessoal e a preparação para a vida pós-universidade.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Elias Eduardo Damasceno Rodrigues

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

José Roberto Andrade do Nascimento Junior

RESUMO: Trata-se de uma revisão narrativa, cujo objetivo foi responder aos seguintes questionamentos: (a) qual a relação entre a ARA e a aprendizagem no Ensino Superior?. A busca foi realizada nas bases de dados: Scielo, Redalyc, PsycINFO, Periódicos Capes e BVS utilizando as palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, aprendizagem autorregulada, ensino superior, estudante universitário, *self-regulated learning*, *self-regulatory learning college students*, *higher education.*, e selecionando artigos de 2017 a 2021 que fossem estudos de campo sobre autorregulação da aprendizagem realizados com estudantes universitários e acessíveis na íntegra. Através da análise dos 30 artigos recuperados, é possível afirmar que a autorregulação da aprendizagem é um tema indispensável no ensino superior, que é um ambiente que exige do estudante mais autonomia e responsabilidade. Os estudos analisados apontam a ARA como positivamente associada ao desempenho acadêmico. Mesmo sendo influenciada pelos fatores contextuais, a aprendizagem autorregulada torna os estudantes mais preparados para lidar com os desafios do ensino superior. É possível identificar um interesse de pesquisa relacionado aos demais atores sociais que compõem a trajetória do estudante no ensino superior, como professores e colegas.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, ensino superior, estudantes universitários.

ABSTRACT: This is a narrative review, the objective of which was to answer the following questions: (a) what is the relationship between ARA and learning in Higher Education? The search was carried out in the databases: Scielo, Redalyc, PsycINFO, Periódicos Capes and VHL using the keywords: self-regulation of learning, self-regulated learning, higher education, university student, self-regulated learning, self-regulatory learning college students, higher education., and selecting articles from 2017 to 2021 that were field studies on self-regulation of learning carried out with university students and accessible in full. Through the analysis of the 30 articles retrieved, it is possible to affirm that self-regulation of learning is an indispensable topic in higher education, which is an environment that demands more autonomy and responsibility from the student. The studies analyzed point to ARA as positively associated with academic performance. Even though it is influenced by contextual factors, self-regulated learning makes students more prepared to deal with the challenges of higher education. It is possible to identify a research interest related to other social actors that make up the student's trajectory in higher education, such as teachers and colleagues.

Keywords: self-regulated learning, higher education, university students

Introdução

O termo "autorregulação" é derivado de uma construção abrangente que envolve a ideia de autogerência, exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando alcançar objetivos nos diferentes domínios da vida. Nesse contexto, destaca-se a consideração de um "self", capaz de fazer escolhas e agir sobre si próprio para

atingir um resultado desejado. Bandura (1997) é um estudioso associado a essa concepção de "human agency".

A autorregulação da aprendizagem é um conceito fundamental no contexto do ensino superior, pois se refere à capacidade dos estudantes de monitorar, regular e controlar seus próprios processos de aprendizagem (Pintrich et al., 1993). É um processo ativo e consciente em que os estudantes assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, definindo metas, planejando, monitorando seu progresso e ajustando suas estratégias conforme necessário (Pintrich et al., 1993).

Com relação à autorregulação da aprendizagem dos estudantes, houve um crescente interesse, nas últimas décadas, em estudar os processos pelos quais os indivíduos controlam sua aprendizagem no contexto escolar e universitário (Veiga Simão e Frison, 2013; Zimmerman, 2013; Butler, 2015). Zimmerman (2013), um dos pioneiros nessa área, define a autorregulação da aprendizagem como o grau em que os estudantes atuam nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental, no que diz respeito aos seus próprios processos de aprendizagem.

Durante o processo de autorregulação da aprendizagem, os estudantes encaram a aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (Panadero e Alonso-Tapia, 2014), adaptando suas competências às necessidades da tarefa e aos objetivos estabelecidos (Zimmerman, 2013). Além disso, indivíduos com maiores graus de autorregulação da aprendizagem apresentam melhores resultados acadêmicos, pois não só empregam estratégias para atingir seus objetivos, mas também dominam e adaptam suas crenças motivacionais e emocionais a diferentes tarefas e ambientes, além de controlarem os fatores contextuais e manterem a concentração e o esforço durante a aprendizagem (Embuena e Amorós, 2012).

No ensino superior, os estudantes enfrentam desafios acadêmicos mais complexos e exigentes, e a autorregulação da aprendizagem desempenha um papel crucial em seu sucesso acadêmico. Estudos têm mostrado que a autorregulação da aprendizagem está positivamente relacionada ao desempenho acadêmico dos estudantes universitários (Zimmerman, 2013; Butler, 2015). Os estudantes que são capazes de autorregular sua aprendizagem tendem a ser mais motivados, engajados e persistentes nas tarefas acadêmicas, o que contribui para um melhor desempenho.

A autorregulação da aprendizagem no ensino superior envolve o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas referem-se às formas como os estudantes processam e organizam as informações, como a elaboração e

a organização do conteúdo. As estratégias metacognitivas envolvem o planejamento, monitoramento e regulação do próprio processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade inata, mas pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo do tempo. Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da autorregulação da aprendizagem, fornecendo orientação, apoio e feedback aos estudantes (Boekaerts e Corno, 2005). Além disso, estratégias de ensino que incentivam a reflexão, a metacognição e a autorreflexão podem ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de autorregulação da aprendizagem (Pianca e Alliprandini, 2022).

Diante do importante papel que a autorregulação da aprendizagem desempenha no ensino superior, o objetivo dessa revisão narrativa foi sistematizar e analisar os estudos científicos realizados com estudantes universitários sobre Autorregulação da Aprendizagem. Mais especificamente, responder à seguinte questão norteadora: Qual a relação entre a ARA e a aprendizagem no Ensino Superior?

Método

Para atingir aos objetivos estabelecidos, foi conduzida uma revisão narrativa. Para buscar os textos foram utilizadas as bases de dados: Scielo, Redalyc, PsycINFO, Periódicos Capes e BVS. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ensino superior, estudante universitário, *self-regulated learning*, *self-regulatory learning college students*, *higher education*. Não houve restrição da parte do texto em que se buscou as palavras-chave. Foi aplicado um corte temporal de artigos publicados entre 2017 e julho de 2021, sendo recuperados um total de 420 textos. O corte temporal de cinco anos justifica-se pelas evidências atualizadas que se buscou trazer nesta pesquisa.

Critérios de inclusão

Diante dos objetivos desta pesquisa e do número de artigos encontrados, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para selecionar apenas os artigos pertinentes ao escopo da pesquisa.

Para serem incluídos na amostra, os artigos deveriam atender aos seguintes critérios:

1. Foco de estudo: foram incluídos estudos empíricos que tratassem da autorregulação da aprendizagem;

2. População: foram incluídos estudos realizados com estudantes universitários;
3. Acesso: foram incluídos artigos que estivessem na íntegra.

Procedimento coleta e de análise dos dados

Para análise dos resultados recuperados, 420 artigos foram catalogados e armazenados em planilha de texto do software Microsoft Excel. Foram registradas informações básicas referentes aos textos (títulos, autor(es), ano de publicação, periódico). Foram lidos os títulos e resumos para avaliar a inclusão ou exclusão do texto. Em alguns casos de informações insuficientes, foi lido também a introdução, objetivos e métodos.

Resultados

A exclusão dos artigos que não interessavam aos objetivos da pesquisa levou a uma amostra de 30 artigos: 9 no Scielo, 9 no Redalyc, 11 no PsycINFO, 2 no Periódicos Capes e 0 no BVS. A tabela 1 detalha a quantidade de resultados recuperados e excluídos por base e por critério de inclusão e exclusão.

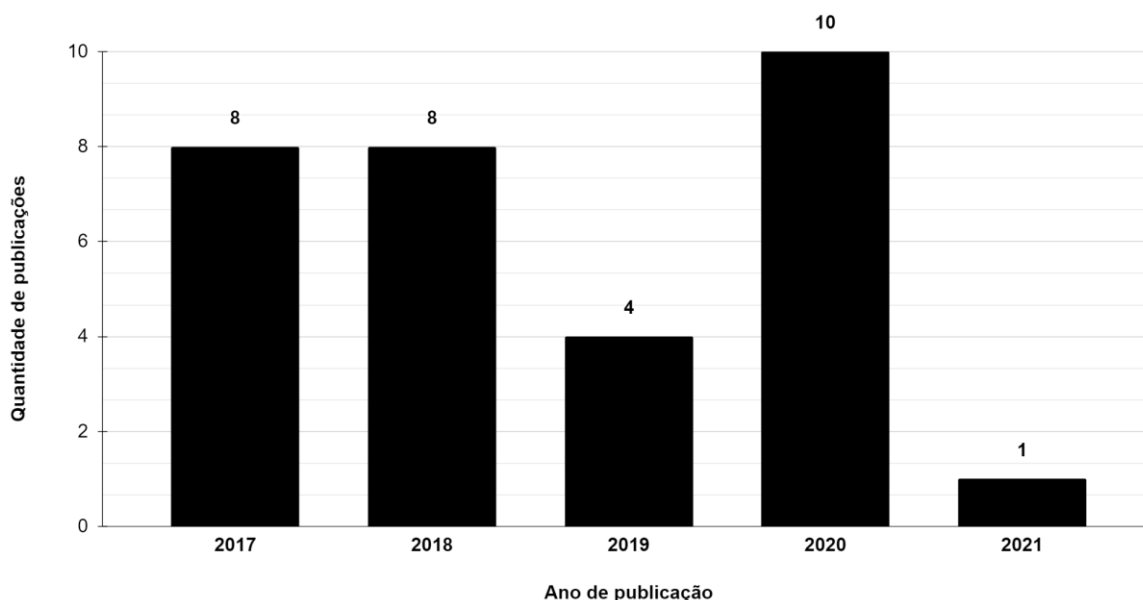
Tabela 1 — textos recuperados e excluídos após os critérios de inclusão e exclusão

Base de dados	Scielo	Redalyc	PsycINFO	Periódicos Capes	BVS	Total
Textos recuperados	16	194	127	62	21	420
não são estudos empíricos que tratam da ARA	4	128	75	44	14	265
não são pesquisas realizadas com estudantes universitários	0	20	10	1	4	35
não são estudos disponíveis na íntegra	0	1	24	7	1	33
remoção de duplicados	3	36	8	8	2	57
Textos incluídos na análise	9	9	10	2	0	30

Fonte: os autores (2023)

De 30 artigos analisados nesta revisão, oito foram publicados no ano de 2017 e oito foram publicados no ano seguinte, em 2018. Já em 2019, houve uma queda para quatro artigos publicados e em 2020, dez pesquisas foram publicadas. Em 2021, último ano do corte temporal, apenas um artigo foi publicado. Estes resultados estão ilustrados no gráfico 1.

Gráfico 1 — distribuição dos artigos publicados ao longo dos anos do corte temporal



Fonte: os autores (2023)

Em relação aos periódicos onde foram publicados os artigos, é possível identificar que 31 artigos foram publicados em 26 periódicos diferentes. Há uma concentração de publicações nas áreas de Psicologia e Educação, mesmo que voltada a uma área profissional específica. Também é possível identificar artigos publicados em revistas referentes a áreas e profissões específicas, como a Odontologia, Medicina, Enfermagem e Contabilidade. As revistas que mais publicaram artigos foram a *British Journal of Educational Psychology* (3), a *Psicologia Escolar e Educacional* (3) e a *Medical Education* (2).

Quadro 1 — Distribuição dos artigos em função dos periódicos em que foram publicados

Periódico	Quantidade de Artigos
British Journal of Educational Psychology	3
Educação em Revista	1
European Journal of Dental Education	1
Japanese Psychological Research	1
Journal of Nursing Education	1
Learning Disabilities Research & Practice	1
Medical Education	2
ModaPalavra	1
Nurse Educator Nurse Educator	1
OPUS	1

Paidéia	1
Production	1
Psico-USF	1
Psicologia Educacional	1
Psicologia em Estudo	1
Psicologia Escolar e Educacional	3
Revista Brasileira de Educação	1
Revista Brasileira de Orientação Profissional	1
Revista Catarinense da Ciência Contábil	1
Revista Contemporânea de Contabilidade	1
Revista de Educação PUC-Campinas	1
Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	1
Revista Portuguesa de Educação	1
Revista Vórtex	1
Utopía y Praxis Latinoamericana	1

Fonte: os autores (2023)

O quadro 2 reúne as informações dos 30 artigos recuperados na revisão sistemática

Quadro 2 — artigos recuperados e analisados na revisão sistemática

Autor	Ano	Título	Periódico
El-Banna, Tebbenhoff, Whitlow e Wyche	2017	Motivated strategies for learning in accelerated second-degree nursing students	Nurse Educator Nurse Educator
Pedrosa et al.	2017	Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach	Production
Aguiar e Silva	2017	Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância	Revista Catarinense da Ciência Contábil
Veloso e Araújo	2017	Desafios da prática instrumental e autorregulação – um estudo com percussionistas	Revista Vórtex
Otutumi	2017	As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na percepção musical	OPUS
Bowman	2017	The transition to self-regulated learning for first-year dental students: threshold concepts	European Journal of Dental Education

Berkhout et al.	2017	How clinical medical students perceive others to influence their self-regulated learning	Medical Education
Josephsen	2017	A qualitative analysis of metacognition in simulation.	Journal of Nursing Education
Deekens, Greene e Lobczowski	2018	Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history	British Journal of Educational Psychology
Martins e Santos	2018	Intervention in learning strategies: study with new university students	Paidéia
Salgado, Polydoro e Rosário	2018	Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior	Psico-USF
Frison, Ávila e Simão	2018	Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente	Revista de Educação PUC-Campinas
Dalbosco, Ferraz e Santos	2018	Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários	Revista Brasileira de Orientação Profissional

Martins e Santos	2018	Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional	Psicologia Escolar e Educacional
Scheiter, Schubert e Schuler	2018	Self-regulated learning from illustrated text: eye movement modelling to support use and regulation of cognitive processes during learning from multimedia.	British Journal of Educational Psychology
Willoughby e Evans	2019	Self-processes of acceptance, compassion, and regulation of learning in university students with learning disabilities and/or ADHD	Learning Disabilities Research & Practice
Oliveira et al	2019	Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro	Revista Portuguesa de Educação
Freire e Duarte	2019	Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários	Revista Brasileira de Educação
Silva e Biavatti	2019	Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade	Revista Contemporânea de Contabilidade
Zoltowski e Teixeira	2020	Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo	Psicologia em Estudo

Andrade et al	2020	Promoção de estratégias de aprendizagem em estudantes de psicologia	Psicologia Escolar e Educacional
Merett et al	2020	University students profiles of self-regulated learning and motivation	Psicologia Educacional
Silva e Alliprandini	2020	Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem	Educação em Revista
Fernandes, Bianchini e Alliprandini	2020	Análise do perfil da autorregulação da aprendizagem de alunos de pedagogia EaD	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
Avila, Frison e Simão	2020	Pesquisa-ação na formação em educação física: promoção do trabalho colaborativo	Psicologia Escolar e Educacional
Silva e Sanches	2020	Articulando a forma: ações pedagógicas transversais para a construção do conhecimento de sintaxe visual	ModaPalavra
Oseda et al.	2020	Heuristic strategies of self-regulated learning in university students	Utopía y Praxis Latinoamericana

Gandomkar et al.	2020	Using multiple self-regulated learning measures to understand medical students' biomedical science learning	Medical Education
Darmawan et al.	2020	The development of an instrument to test pre-service teachers' beliefs consistent and inconsistent with self-regulation theory	British Journal of Educational Psychology
Ito e Umemoto	2021	Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation of motivation for collaborative activity: comparison between university students and working adults	Japanese Psychological Research

Fonte: os autores (2023)

DISCUSSÃO

O estudo mais recente (Ito e Umemoto, 2021), publicado na *Japanese Psychological Research*, comparou a autorregulação da aprendizagem, a correção e a regulação socialmente compartilhada entre estudantes universitários e adultos já inseridos no mercado de trabalho. Por meio da aplicação de um questionário, os autores identificaram que os estudantes universitários pontuaram mais nas medidas de regulação motivacional, diferente do esperado pelos autores. Dada a experiência social adquirida no mercado de trabalho, esperava-se que os profissionais no mercado de trabalho fossem mais capazes de regular sua própria motivação. Os autores justificam esses resultados pela visão de cada uma das duas populações — estudantes universitários e adultos no mercado de trabalho — têm de si mesmo: os estudantes podem se ver como mais competentes para trabalhos colaborativos, ao passo que os adultos podem ter uma visão mais crítica e objetiva de si mesmos.

Na transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, o estudante — agora profissional — pode se deparar com desafios para a autorregulação da aprendizagem. O ambiente de trabalho é frequentemente caracterizado por demandas e expectativas diferentes das encontradas na universidade. Os profissionais precisam lidar com prazos, pressões e responsabilidades adicionais, o que pode exigir uma adaptação das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Em relação às amostras utilizadas nos estudos, apesar de os estudos terem de atender ao critério de inclusão de serem estudos realizados com estudantes universitários, alguns estudos incluem outras populações, como estudantes do ensino médio (Deekens, Greene e Lobczowski, 2018), adultos no mercado de trabalho (Ito e Umemoto, 2022) e professores Silva e Biavatti (2019). O interesse nesses públicos pode ser explicado pela relação que eles têm com os estudantes universitários. Além do claro papel do professor na vida acadêmica do aluno, um estudante universitário já foi um estudante do ensino médio e será, futuramente, um profissional no mercado de trabalho.

O estudo de Deekens, Greene e Lobczowski (2018) investigou as relações entre o monitoramento metacognitivo, a utilização de estratégias de níveis profundos e superficiais e sua relação com autorregulação da aprendizagem em ambientes de aprendizagem baseados em computador. Por intermédio de um pré e pós-teste, o estudo mediu o conhecimento adquirido pelos estudantes, após a utilização de uma hipermídia para aprender sobre tópicos de ciências e história. Os resultados indicaram que a frequência de monitoramento e a

utilização de estratégias profundas aumentou a performance dos estudantes no pós-teste. Apesar de os resultados, é importante ressaltar as limitações desse estudo, que foi não experimental e utilizou a mesma medida no pré e no pós-teste, o que pode ter gerado algum tipo de aprendizagem.

Já o estudo de Silva e Biavatti (2019) comparou o perfil de estratégias de aprendizagem autorregulada com a percepção docente sobre a aprendizagem. Por meio de aplicação de questionários junto aos discentes e docentes e pesquisa documental com os planos de ensino, os autores verificaram que os estudantes de Ciências Contábeis mais utilizam como estratégias a revisão de dados, a autoavaliação, a estrutura ambiental e a ajuda externa, distribuídos nas três frases de ARA (planejamento, execução e avaliação). Já os professores utilizam, com mais frequência, os métodos aula expositiva, discussão em grupo, resolução de exercícios, leitura e estudo dirigido, seminário e aulas práticas. Os professores justificam os métodos escolhidos com a facilitação do aprendizado, aproximação da teoria e prática e interação entre a turma.

O estudo de Silva e Biavatti (2019) aponta para a necessidade de se falar em autorregulação de aprendizagem, mas incluir não somente o aluno, mas também a perspectiva de outros atores envolvidos na aprendizagem acadêmica, como docentes.

Os professores podem desempenhar um papel ativo na promoção da autorregulação da aprendizagem em sala de aula, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia e a responsabilidade dos estudantes pelo próprio processo de aprendizagem. Os professores também podem fornecer orientação explícita sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem. Eles podem ensinar, aos estudantes, técnicas de estudo eficazes e ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades metacognitivas, como a capacidade de monitorar e regular seu próprio pensamento e compreensão.

O estudo de Ito e Umemoto (2021), já discutido no início desta seção, destaca a importância de se falar sobre a autorregulação da aprendizagem dos adultos inseridos no mercado de trabalho. O estudante universitário, na melhor das hipóteses, tornar-se-á, futuramente, parte da força de trabalho de uma organização, e é crescente a preocupação com o aprender no ambiente de trabalho e o aprender a se desenvolver (p. 399). O trabalhador deve ser capaz de “identificar suas próprias necessidades em seu local de trabalho, buscar recursos apropriados, organizar suas próprias experiências de aprendizagem e autoavaliar os resultados de seu aprendizado” onde começam as aspas? (p. 399). A figura do trabalhador que aprende de forma autônoma assemelha-se com a figura do aluno autorregulado.

Embora todos os estudos selecionados tenham, como amostra, estudantes universitários, é interessante observar os recortes de algumas pesquisas que, diante dos objetivos da pesquisa, selecionaram categorias específicas de estudantes: com dificuldades de aprendizagem e TDAH (Willoughby e Evans, 2019), em fase de estágio curricular supervisionado (Avila, Frison e Simão, 2020; Frison, Ávila e Simão, 2018), que acabaram de ingressar no ensino superior (Martins e Santos, 2018; Bowman, 2017) e da modalidade à distância (Fernandes, Bianchini e Alliprandini, 2020; Aguiar e Silva, 2017)

O estudo de Frison, Ávila e Simão (2018) e Ávila, Frison e Simão (2020) investigam, junto a estagiários do curso de licenciatura em Educação Física, o potencial da pesquisa-ação e da estimulação da recordação na promoção da autorregulação da aprendizagem.

No estudo de 2018 (Frison, Ávila e Simão, 2018), 11 estudantes de Licenciatura em Educação Física, em fase de Estágio Curricular Supervisionado, participaram de um grupo de pesquisa para “discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, sobre as práticas e questões pertinentes aos desafios encontrados nos estágios” (p. 354). Por intermédio do registro em vídeo das aulas dos estudantes e posterior entrevista, os estudantes tornaram-se mais conscientes acerca da importância do planejamento e da autonomia do professor para guiar a sala de aula. Os estudantes foram capazes de refletir metacognitivamente sobre seu desempenho e atuar de forma mais consciente diante da sua aprendizagem.

Já no estudo de 2020 (Ávila, Frison e Simão, 2020), também realizado com os estudantes em fase de estágio final do curso, o objetivo foi analisar o potencial da autorregulação da aprendizagem no intuito de promover o trabalho colaborativo entre os estudantes. Por meio do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF), os estudantes participaram de “sessões de estimulação da recordação, reuniões em grupo, reflexões sobre perguntas detonadoras e criação de uma página de discussão na rede social online Facebook” (p. 3). Para avaliar os resultados alcançados, os estudantes foram entrevistados individualmente para identificar como eles perceberam os efeitos do trabalho realizado. Relataram uma melhoria na resolução de problemas de execução das aulas, tomar consciência de aspectos da prática pedagógica ainda não percebidos e o desenvolvimento profissional.

Martins e Santos (2018) realizaram um estudo quase-experimental com o objetivo de verificar a relação entre a utilização de estratégias de aprendizagem e a autoeficácia acadêmica em universitários. Participaram da pesquisa 109 estudantes do 1º período de cursos de uma universidade particular. As autoras identificaram que a maioria dos estudantes utiliza

estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva. Já as estratégias de autorregulação social foram as menos pontuadas, o que pode ser explicado pelos estudantes terem respondido a pesquisa após um mês do início das aulas. Em relação a autoeficácia acadêmica, as autoras afirmam que esses construtos estão ligados, o que já foi confirmado em estudos anteriores.

Bowman (2017) conduziu um estudo, junto a estudantes de Odontologia do primeiro ano, para investigar as experiências da transição para o ensino superior, que exige uma aprendizagem mais autorregulada. Os estudantes afirmam a dificuldade de aprender a como aprender, como lidar com as informações que são passadas nas aulas, textos e a falta de estratégias para estudar e revisar o conteúdo. O pesquisador aponta o papel dos professores, tutores e orientadores em ajudar estudantes calouros a se adaptarem a esse novo ambiente de aprendizagem

Dois estudos investigaram a ARA na modalidade de ensino a distância (EaD). Fernandes, Bianchini e Alliprandini (2020) analisaram o perfil da autorregulação da aprendizagem de alunos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) de uma instituição particular do norte do Paraná. Por intermédio da aplicação do Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online respondido por 1434 alunos, as autoras afirmam que os estudantes apresentaram um perfil elevado de autorregulação nos fatores estabelecimento de metas e estruturação do ambiente, e moderado nos fatores estratégias para as tarefas, gerenciamento do tempo, procura por ajuda e autoavaliação. Comportamentos de aprendizagem autorregulada são essenciais para que os alunos de EaD alcancem sucesso acadêmico e investigações desse tema podem auxiliar o corpo docente e tutores e a instituição, de uma forma geral, a articular de uma melhor forma o processo educacional

Já o estudo de Aguiar e Silva (2017) comparou estudantes de Contabilidade da modalidade presencial e a distância. Os pesquisadores relataram não haver diferenças significativas entre as modalidades presencial e a distância. Apesar de as limitações metodológicas desse estudo, sobretudo o tamanho da amostra, a falta de diferença entre as duas modalidades é um fator preocupante, já que se espera que os estudantes da modalidade EaD possuam uma “maior autonomia para planejar, estruturar e organizar o seu aprendizado” (p. 19)

O estudo de Willoughby e Evans (2019) investigou os processos de autoaceitação, autocompaixão e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários com deficiência de aprendizagem e/ou TDAH. Os pesquisadores recrutaram 78 universitários de uma universidade canadense, os quais responderam a um questionário online com medidas

demográficas, de autoaceitação, autocompaixão e autorregulação da aprendizagem. Os resultados mostraram que a autoaceitação e a autocompaixão estavam positivamente relacionadas à autorregulação da aprendizagem, e que a autocompaixão mediava a relação entre a autoaceitação e a autorregulação da aprendizagem. Os resultados do estudo sugerem que a promoção da autoaceitação e da autocompaixão pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem e/ou TDAH.

Alguns estudos propuseram-se a promover a autorregulação da aprendizagem por meio de intervenções com os estudantes (Andrade et al, 2020; Salgado, Polydoro e Rosário, 2018; Zoltowski e Teixeira, 2020; Ototumi, 2017; e Silva e Alliprandini, 2020). Os cinco estudos tiveram como objetivo avaliar os efeitos dos programas de intervenção ministrados nos estudantes universitários para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. O estudo de Andrade et al (2020) mostrou que a intervenção teve um efeito significativo no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pelos estudantes. O estudo conduzido por Salgado, Polydoro e Rosário (2018), demonstrou que houve um efeito positivo do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de autorregulação da aprendizagem.

A pesquisa conduzida por Otutumi (2017) também utilizou o programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo, aplicado na disciplina Percepção Musical, tanto no formato extraclasse quanto no formato obrigatório. Três das quatorze cartas foram trabalhadas na intervenção, dada a limitação de tempo. Por meio de um questionário para reflexão sobre habilidades musicais pré-universitárias (após a carta zero), criação de mapas mentais (após a carta dois), e a criação de um cronograma de estudos (carta quatro), os estudantes relataram falta de planejamento, tempo e organização para estudar. Esses problemas são ocasionados pela desatenção, cansaço e falta de conhecimento sobre como estudar. Os estudantes preocupam-se com esse momento de transição ao ingressar no ensino superior e relatam obstáculos nessa nova trajetória, sobretudo em relação à adaptação, cansaço e uma maior responsabilização pelo aprendizado

Já o estudo de Zoltowski e Teixeira (2020) investigou o processo da Autorregulação da Aprendizagem em estudantes universitários utilizando-se uma intervenção voltada para o desenvolvimento de competências autorregulatórias. Esse estudo entrevistou três estudantes universitários para investigar as possíveis mudanças ocorridas durante o período de intervenção. Os resultados mostraram que houve mudanças significativas no processo de

autorregulação da aprendizagem dos participantes, com avanços em relação à definição de objetivos, estratégias de estudo, automonitoramento e autorreflexão. Além disso, os participantes relataram maior satisfação com o processo de estudo e aprendizagem. O estudo contribui para a compreensão do processo de autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários e pode auxiliar na elaboração de intervenções voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade.

O estudo de Silva e Alliprandini (2020) trata-se do único estudo em que a intervenção aconteceu no formato “integração curricular”, em que a intervenção é inserida no curso como um componente obrigatório, não apenas uma atividade paralela em que os alunos escolhem participar ou não. O estudo foi conduzido junto a estudantes do curso Design de Moda, onde a intervenção aconteceu junto às atividades da disciplina Metodologia de Projeto. Por meio de um pré e pós-teste, o estudo evidenciou que houve efeitos positivos na autorregulação da aprendizagem dos estudantes, aumentando a frequência de utilização de estratégias de aprendizagem.

Esses estudos fornecem evidências de que a intervenção pode ser eficaz para promover a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. As intervenções variam na sua natureza, mas todas se concentram no fornecimento de habilidades e estratégias necessárias para aprender de forma independente e eficaz. Os resultados, desses estudos, sugerem que a intervenção pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico, na motivação e na satisfação dos alunos.

Embora os resultados positivos sinalizados nas intervenções, é necessário olhar para esses dados com cautela, sobretudo em relação às limitações dos estudos, pela não utilização de grupos controle, a utilização de amostras pequenas e pelas medidas de autorrelato dos estudantes, que tomam consciência do que é esperado de resposta ao participar de intervenção.

As intervenções em autorregulação da aprendizagem podem ser benéficas para os estudantes universitários, auxiliando-os no desenvolvimento de habilidades de autorregulação que são essenciais para o sucesso acadêmico. Essas intervenções podem ajudar os estudantes universitários de várias maneiras, seja melhorando a motivação do estudante, aumentando seu engajamento, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ou se tornando mais autônomos e capazes de tomar decisões sobre como abordar as tarefas acadêmicas. Apesar dos benefícios, a implementação de intervenções pode enfrentar alguns desafios, principalmente em relação ao envolvimento ativo de professores.

Os artigos analisados, nessa revisão, buscam avaliar, além da autorregulação da aprendizagem, outras variáveis que estejam possivelmente envolvidas com esse construto. A autorregulação da aprendizagem é tratada como um conceito guarda-chuva que engloba outros fatores. A autorregulação da aprendizagem é um processo complexo que envolve a capacidade de monitorar, controlar e ajustar a própria aprendizagem de forma eficiente. Durante esse processo, diversas variáveis podem atuar e interagir de maneira complexa influenciando como o aluno autorregula sua própria aprendizagem. Cada indivíduo pode ser afetado por diferentes combinações desses fatores, tornando a autorregulação da aprendizagem uma área de estudo multifacetada.

Berkhout et al (2017) investigaram como a influência de outras pessoas na autorregulação da aprendizagem, mais especificamente como os estudantes de Medicina percebem essa influência. Os resultados apontam que os estudantes consideram a observação de outros profissionais, o feedback e o suporte emocional fatores importantes para o seu desenvolvimento

Dalbosco, Ferraz e Santos (2018) pesquisaram sobre as relações entre a ARA, as metas de realização e a percepção do desempenho; os estudantes possuíam um perfil motivacional orientado pela meta de performance de aproximação, ou seja, preocupados em ser reconhecidos pelos bons resultados. Além disso, utilizavam a autorregulação da aprendizagem de modo satisfatório.

Merecem destaque, pesquisas que inovam e exploram possibilidades interessantes ao se pesquisar sobre autorregulação da aprendizagem. Por exemplo, estudos que investigam a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários e também adultos já inseridos no mercado de trabalho, por se tratar de um futuro próximo para o estudante universitário (Ito e Umemoto, 2021). Pesquisas também investigam a ARA e o papel de outros atores sociais, bem como a ARA sob a perspectiva desses atores que também estão envolvidos na trajetória no ensino superior, como os professores (Silva e Biavatti, 2019).

Alguns outros estudos promovem recortes dentro da população ‘estudante universitário’ e investigam indivíduos com características e em momentos específicos do curso, como os que acabaram de ingressar no ensino superior (Martins e Santos, 2018; Bowman, 2017), os que estão finalizando o curso, em fase de estágio curricular (Avila, Frison e Simão, 2020; Frison, Ávila e Simão, 2018), os que declaram possuir TDAH e dificuldades de aprendizagem (Willoughby e Evans, 2019) e os estudantes da modalidade a distância (EaD) (Fernandes, Bianchini e Alliprandini, 2020; Aguiar e Silva, 2017).

Os estudos destacados podem dar pistas de quais características, contextos e configurações podem estar relacionados com a autorregulação da aprendizagem e podem direcionar futuras pesquisas que explorem esses contextos.

Nos estudos analisados na revisão narrativa, destacam-se alguns pontos importantes que podem impactar a validade e a generalização dos resultados dos estudos analisados. As limitações identificadas incluem o tamanho reduzido das amostras, o que pode afetar a representatividade e generalização dos resultados para outras populações ou contextos. Além disso, várias pesquisas analisadas têm amostras compostas por participantes de apenas uma instituição, limitando a aplicabilidade dos achados para um público mais amplo. A dependência da adesão voluntária ao estudo também pode gerar viés de seleção, já que os estudantes mais autorregulados são os que tendem a buscar essas intervenções, impactando a validade dos resultados. Outras limitações incluem participantes conduzindo o estudo com seus pares, falta de controle de variáveis externas, uso de medidas autorrelatadas, ausência de avaliação longitudinal, foco restrito de variáveis estudadas e a falta de abordagens experimentais em alguns estudos. A falta de diversidade na amostra também pode comprometer a generalização dos resultados para diferentes grupos e contextos.

Para melhorar a qualidade das pesquisas futuras, é importante abordar essas limitações e realizar estudos mais rigorosos e bem desenhados. Isso inclui a utilização de amostras representativas, desenhos experimentais que utilizem de momentos de pré e pós-teste e grupos experimentais e de controle, controle adequado de variáveis, medidas mais objetivas, avaliações longitudinais e a inclusão de participantes de diferentes contextos e grupos. Além disso, é crucial que os pesquisadores sejam transparentes em relação às limitações e potenciais vieses, presentes em seus estudos, para que a comunidade científica possa interpretar os resultados com cautela e contextualizá-los adequadamente.

As direções futuras de pesquisas, identificadas na revisão sistemática, apontam para diversas áreas de investigação para aprofundar o conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem em diferentes contextos acadêmicos. As sugestões destacam a importância de investigar e aprimorar a autorregulação da aprendizagem em diferentes áreas e contextos educacionais, proporcionando subsídios para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes em suas jornadas acadêmicas.

A ideia de realizar mais encontros de intervenção ou torná-los contínuos, envolvendo docentes e profissionais, é interessante para entender como a autorregulação pode ser fomentada ao longo do tempo e dentro do ambiente acadêmico. Inserir intervenções em

estratégias de aprendizagem, nos currículos das universidades, e capacitar os professores para estimular seus alunos na sala de aula pode ser uma maneira eficaz de promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Aprofundar a compreensão sobre como outras pessoas podem apoiar a aprendizagem autorregulada dos estudantes também é uma direção relevante. Além disso, é crucial incluir amostras maiores e mais diversificadas de estudantes para aumentar a representatividade dos resultados.

Conclusão

Em síntese, a presente investigação, conduzida por meio de uma revisão narrativa, trouxe à tona as complexas interações entre a autorregulação da aprendizagem (ARA) e o processo educacional no ensino superior. O estudo evidenciou que a ARA é um tema amplamente abordado na literatura acadêmica, especialmente em um contexto universitário, onde a autonomia e a responsabilidade do estudante desempenham um papel crucial na busca por um aprendizado eficaz. A capacidade dos estudantes de autorregular sua aprendizagem não apenas se correlaciona positivamente com o desempenho acadêmico, mas também impulsiona a motivação e influencia o ambiente de aprendizagem.

Além disso, a ARA é uma força motriz para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a promoção da aprendizagem autônoma, que têm aplicações não apenas no contexto acadêmico, mas também na preparação dos estudantes para os desafios do mundo profissional. A autorregulação envolve a definição de metas, o planejamento, o monitoramento do progresso e o ajuste de estratégias de aprendizagem, habilidades fundamentais para o sucesso em qualquer empreendimento.

É importante ressaltar que a ARA não é um fenômeno isolado, mas sim um produto da interação de diversos fatores contextuais e de um ambiente de aprendizagem que encoraja e facilita a autorregulação. Portanto, a promoção da ARA no ensino superior exige a criação de ambientes que valorizem a autonomia dos estudantes e forneçam um feedback formativo eficaz.

Em conclusão, os resultados desta revisão narrativa destacam a importância crucial de promover ativamente a autorregulação da aprendizagem como uma parte essencial das práticas pedagógicas no ensino superior. A ARA está intrinsecamente ligada ao sucesso acadêmico, ao desenvolvimento de competências metacognitivas e à preparação dos estudantes para os desafios futuros. Portanto, encorajamos a contínua exploração e

implementação desses conceitos no contexto educacional, visando aprimorar a experiência de aprendizagem dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A. A. C. de ., Rodrigues, M. C., Tette, P. P. M., Silva, B. M. S., Almeida, B. C. de ., Pereira, H. dos R., Barbosa, T., & Cândido, V. M.. (2020). PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA. *Psicologia Escolar E Educacional*, 24, e212962. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020212962>
- Avila, Luciana Toaldo Gentilini, Frison, Lourdes Maria Bragagnolo e Simão, Ana Margarida Veiga. PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24 [Acessado 9 Agosto 2023], e193342. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>>. Epub 03 Ago 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>.
- Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P., & Jaarsma, A. D. (2017). How clinical medical students perceive others to influence their self-regulated learning. *Medical education*, 51(3), 269–279. <https://doi.org/10.1111/medu.13131>
- Bowman M. (2017). The transition to self-regulated learning for first-year dental students: threshold concepts. *European journal of dental education : official journal of the Association for Dental Education in Europe*, 21(3), 142–150. <https://doi.org/10.1111/eje.12193>
- Bragagnolo Frison, L. M., Gentilini Avila, L. T., & Veiga Simão, A. M. (2018). Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente . *Revista de*

Educação PUC-Campinas, 23(3), 349-363. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4095>

Dalbosco, Simone Nenê Portela, Ferraz, Adriana Satiko, & dos Santos, Acácia Aparecida Angeli. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75-84. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p75>

Darmawan, I. G. N., Vosniadou, S., Lawson, M. J., Van Deur, P., & Wyras, M. (2020). The development of an instrument to test pre-service teachers' beliefs consistent and inconsistent with self-regulation theory. *The British journal of educational psychology*, 90(4), 1039–1061. <https://doi.org/10.1111/bjep.12345>

de Freitas Salgado, F. A., Soely Aparecida, J. P., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, 23(4), 667-679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>

de Jesus Silva, T. B., & Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 3-33. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>

Deekens, V. M., Greene, J. A., & Lobczowski, N. G. (2018). Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *The British journal of educational psychology*, 88(1), 63–79. <https://doi.org/10.1111/bjep.12174>

- El-Banna, M. M., Tebbenhoff, B., Whitlow, M., & Wyche, K. F. (2017). Motivated Strategies for Learning in Accelerated Second-Degree Nursing Students. *Nurse educator*, 42(6), 308–312. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000391>
- Freire, Luiz Gustavo Lima, & Duarte, António Manuel. (2019). *Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários*.
- Gandomkar, R, Yazdani, K, Fata, L, et al. Using multiple self-regulated learning measures to understand medical students' biomedical science learning. *Med Educ*. 2020; 54: 727–737. <https://doi.org/10.1111/medu.14079>
- Gomes Fernandes, J., Batistella Bianchini, L. G., & Zedu Alliprandini, P. M. (2020). Análise do perfil da autorregulação da aprendizagem de alunos de pedagogia EaD. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 269-286. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24029>
- Ito, T. and Umemoto, T. (2022), Self-Regulation, Co-Regulation, and Socially Shared Regulation of Motivation for Collaborative Activity: Comparison Between University Students and Working Adults1. *Jpn Psychol Res*, 64: 397-409. <https://doi.org/10.1111/jpr.12337>
- Josephsen J. M. (2017). A Qualitative Analysis of Metacognition in Simulation. *The Journal of nursing education*, 56(11), 675–678. <https://doi.org/10.3928/01484834-20171020-07>
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. dos. (2019). *Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28(0). doi:10.1590/1982-4327e2839
- Martins, R.M., & Santos, A.A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*.

- Merett, Francielle Nascimento et al. University students profiles of self-regulated learning and motivation. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2020, v. 37 [Accessed 9 August 2023], e180126. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>>. Epub 13 Mar 2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>.
- Oliveira, K. L. de, Inácio, A. L. M., Silva, A. O. G. da, Mariano, M. L. S., & Franco, S. A. P. (2019). Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 134–149. <https://doi.org/10.21814/rpe.14268>
- Oseda Gago, D., Flores Arocutipa, J. P., Mendivel Geronimo, R. K., & Lujan Minaya, J. C. (2020). Heuristic Strategies of Self-Regulated Learning in University Students. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 386-397.
- Otutumi, C. (2017). As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. *OPUS*, 23(3), 166-192. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2308>
- Pedrosa, D., Cravino, J., Morgado, L., & Barreira, C. (2017). *Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. Production*, 27(spe). doi:10.1590/0103-6513.225516
- Romão da Silva, M. A., & Sanches, M. C. (2020). Articulando a Forma: ações pedagógicas transversais para a construção do conhecimento de sintaxe visual . *ModaPalavra e-periódico*, 13(27), 200-234.
- Santos Aguiar, J. H., & Ribeiro da Silva, A. C. (2017). Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial

e a distância. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 16(48).

<https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v16n48.2374>

Scheiter, K., Schubert, C., & Schüler, A. (2018). Self-regulated learning from illustrated text:

Eye movement modelling to support use and regulation of cognitive processes during learning from multimedia. *The British journal of educational psychology*, 88(1), 80–94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12175>

Silva, Maria Antônia Romão Da E Alliprandini, Paula Mariza Zedu. Efeitos positivos de uma

intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. *Educação em Revista* [online]. 2020, v. 36 [Acessado 9 Agosto 2023], e227164. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698227164>>.

Epub 11 Set 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227164>.

Veloso, F. D. D., & Araújo, R. C. (2017). Desafios da prática instrumental e autorregulação:

um estudo com percussionistas. *Revista Vórtex*, 5(2), 1–27.

<https://doi.org/10.33871/23179937.2017.5.2.2142>

Willoughby, D. and Evans, M.A. (2019), Self-Processes of Acceptance, Compassion, and

Regulation of Learning in University Students with Learning Disabilities and/or ADHD. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34: 175-184.

<https://doi.org/10.1111/ldrp.12209>

Zoltowski, A. P. C. and Teixeira, M. A. P. (2020). Desenvolvimento Da Autorregulação Da

Aprendizagem Em Estudantes Universitários: Um Estudo Qualitativo. *Psicologia Em Estudo*, (25). <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>

AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Elias Eduardo Damasceno Rodrigues

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

José Roberto Andrade do Nascimento Junior

RESUMO: o objetivo desse artigo foi investigar a relação entre autorregulação da aprendizagem e a participação em atividades extracurriculares em estudantes universitários. Foi realizada uma pesquisa *survey* e entrevistas com estudantes universitários de uma universidade pública federal do interior pernambucano. Os resultados mostraram que os estudantes possuem características moderadas de autorregulação da aprendizagem, apresentando o maior escore na autorregulação dos recursos internos e contextuais e o menor escore na autorregulação social. Interessam-se principalmente por projetos de extensão, ligas acadêmicas e projetos de pesquisa. Os estudantes veem as atividades extracurriculares como um espaço de aprendizagem e prática profissional que favorecem seu desenvolvimento profissional. Também relatam a dificuldade com a falta de tempo ao participarem dessas atividades, recorrendo a um melhor planejamento e organização para superar esses obstáculos. O estudo demonstrou que a autorregulação da aprendizagem e as atividades extracurriculares possuem pouca relação, e sugere que a maior diferença causada pela participação em atividades extracurriculares é na autorregulação social.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, atividades extracurriculares, educação superior

ABSTRACT: The objective of this article was to investigate the relationship between self-regulation of learning and participation in extracurricular activities among university students. A survey and interviews were carried out with university students from a federal public university in the interior of Pernambuco. The results showed that students have moderate learning self-regulation characteristics, presenting the highest score in self-regulation of internal and contextual resources and the lowest score in social self-regulation. They are mainly interested in extension projects, academic leagues and research projects. Students see extracurricular activities as a space for learning and professional practice that favors their professional development. They also report the difficulty with the lack of time when participating in these activities, resorting to better planning and organization to overcome these obstacles. The study demonstrated that self-regulation of learning and extracurricular activities have little relationship, and suggests that the biggest difference caused by participation in extracurricular activities is in social self-regulation.

Keywords: self-regulated learning, extracurricular activities, higher education

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Ensino Superior, o estudante depara-se com um novo contexto educacional, que requer uma maior autonomia e responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem, que são surpreendidos com altas exigências de conhecimento e dedicação. Infelizmente, não são todos os estudantes que conseguem se adaptar e, os que não abandonam o curso, acabam tendo um rendimento inferior (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019).

Durante os anos de graduação, à medida que vão aprendendo a aprender nesse novo sistema de ensino, muitos estudantes procuram por atividades extracurriculares, com o objetivo de complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e melhor desenvolver seu perfil profissional, garantindo uma formação das habilidades profissionais e interpessoais. Tanto as atividades previstas no currículo do curso, formalizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), quanto as atividades complementares, formam o caminho que o estudante irá percorrer durante o processo educacional (FIOR; MERCURI, 2009).

Ao somar as demandas obrigatórias (disciplinas, estágios, etc.) às das atividades complementares (reuniões, participação em eventos, publicação de artigos, etc.), os alunos se deparam com o desafio de organizar os recursos disponíveis para melhor lidar com a demanda de tarefas e compromissos e obter um desempenho satisfatório em todas as atividades que se propõem a participar. Os estudantes devem ser capazes de gerir e atender a todas as demandas e atividades que atravessam a vida pessoal, social e acadêmica, constantemente regulando seus esforços para acompanhar novos ritmos e se adaptarem a novas formas de ensino, avaliação e construção de conhecimentos de maneira geral (ALMEIDA; SOARES, 2004; SAMPAIO, 2011).

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) — que pode ser definida como a utilização de estratégias metacognitivas e cognitivas, bem como o controle e a gestão do esforço e dos recursos disponíveis — é, sem dúvida, um componente fundamental para uma trajetória de sucesso no ensino superior e nas atividades obrigatórias e não obrigatórias. Diversos estudos destacam a autorregulação como um atributo que favorece o sucesso acadêmico (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011, GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). Nesse sentido, faz-se necessário ampliar o entendimento sobre como essas atividades agem sobre o perfil autorregulatório dos estudantes e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

A chegada ao ensino superior é marcada por um processo educativo de maior liberdade e autonomia para gerir seu próprio tempo, seus métodos de estudo e demais recursos para atingir seus objetivos de ter uma formação de qualidade (GUERREIRO, 2018). O ensino superior é marcado por diversos desafios que agora farão parte do dia a dia do estudante, sendo que precisará se adaptar ao ritmo da instituição e gerir seu próprio caminho de aprendizagem. Junto com os desafios, também deve receber apoio no processo de superação dos obstáculos e crescimento.

A partir da dinâmica entre o desafio e o apoio, é que o aluno atingirá o crescimento. Contudo, muitas vezes a proporção entre apoio e desafios é bastante reduzido, ocasionando um tratamento impessoal, sentimento de não pertencimento, desconforto pessoal e emocional, que poderá prejudicar o estudante e, até mesmo, provocar o abandono escolar.

Uma vez que muitos estudantes envolvem-se em atividades extracurriculares, é necessário compreender como essas atividades afetam a sua capacidade autorregulatória. Participar de atividades complementares e não obrigatórias sinaliza o estudante exercendo seu papel agêntico, um dos traços

de alunos autorregulados. O seu envolvimento implica em uma maior demanda a cumprir, e requer, dos estudantes, uma melhor capacidade de regular os recursos disponíveis.

O ingresso no ensino superior por si só já é bastante desafiador para o estudante, exigindo-lhe que se adapte a um ritmo de aprendizagem diferente do ensino médio. Esse novo ritmo demanda autonomia e proatividade em seu próprio aprendizado.

A escolha do tema deu-se por interesse pessoal do autor, que se envolveu em diversas atividades extracurriculares e as viu como fatores que podem potencializar a aprendizagem e enriquecer a trajetória na universidade.

Verifica-se escassez de pesquisas que tratam das Atividades Complementares e a Autorregulação da Aprendizagem. Embora já existam estudos que tratem da ARA e das AEC nos níveis anteriores de ensino (ensino infantil e fundamental), não foi encontrado estudo que tratasse desses dois construtos no conceito do ensino superior. Compreender como esses dois temas relacionam-se, ainda mais no ensino superior, cujas atividades extracurriculares são apontadas pelos alunos como uma forma de se aproximar da prática profissional (OLIVEIRA; SANTOS, 2016), possibilita a construção de um conhecimento que pode subsidiar intervenções institucionais e docentes, visando a uma maior integração das Atividades Complementares ao processo de aprendizagem na educação superior.

Este estudo apresentou impactos positivos no campo da Educação Superior, ao possibilitar um maior aprofundamento acerca da autorregulação da aprendizagem e sua relação com as atividades extracurriculares no Ensino Superior. Objetivou analisar a relação entre autorregulação da aprendizagem e a participação de atividades extracurriculares em estudantes universitários. Especificamente, identificou as características autorregulatórias em estudantes participantes das atividades extracurriculares; descreveu o interesse dos estudantes em relação às atividades extracurriculares; relacionou as variáveis implicadas na ARA e AEC e verificou como os estudantes percebem o impacto da participação em atividades extracurriculares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Autorregulação da aprendizagem

A Autorregulação da Aprendizagem é um conceito amplo que reúne fatores relacionados ao processo de aprendizagem e que influenciam o desempenho do estudante e, logo, seu sucesso escolar (LOURENÇO; PAIVA, 2016). Pode ser definida como o processo em que estudantes regulam e controlam o próprio comportamento, por meio de estratégias — cognitivas, metacognitivas, emocionais e motivacionais — de gestão de recursos, criando condições para atingir os objetivos por eles estabelecidos (FRISON, 2009; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; TESTA; FREITAS, 2005).

Pode ser definida ainda como o processo sistemático e auto-organizado de planejamento, orientação e adaptação de ações, pensamentos e sentimento, em direção ao alcance de um objetivo. Frison (2009) pontua que “para que a ação seja autorregulada é preciso ter um objetivo a ser atingido, um motivo que provoque a ação, sustentando-a até atingir a meta desejada” (2009, p. 92).

Zimmerman (2000) entende a autorregulação como uma das capacidades mais importantes do ser humano. Define-a como a capacidade de: “planejar e adaptar ciclicamente pensamentos, sentimentos e ações autogeradas para o atingimento de objetivos pessoais” (2000, p. 14). É importante ressaltar que a autorregulação não se trata de uma habilidade, mas sim “o processo pelo qual os alunos transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas” (ZIMMERMAN, 2002, p. 65). Ainda diz que não é uma habilidade que os indivíduos possuem ou não. É, na verdade, o “uso seletivo de processos específicos que devem ser adaptados pessoalmente a cada tarefa de aprendizagem” (2002, p. 66).

Boekaerts (1999) ainda esclarece que a Autorregulação da Aprendizagem não é um evento, mas que “refere-se a uma série de processos cognitivos e afetivos relacionados com recíprocos que operam juntos em diferentes componentes do sistema de processamento de informações” (Boekaerts, 1999, p. 447).

2.1.1 O Modelo Cíclico de Zimmerman

O processo de autorregulação, para Zimmerman (2000), divide-se em três etapas: a fase prévia (forethought), o controle volitivo (volitional control), e a autorreflexão (self-reflection).

A fase prévia (forethought), está relacionada com a análise da tarefa e com as crenças motivacionais. Estão presentes, nessa fase, a definição dos objetivos — em que o estudante avalia e decide quais os resultados específicos desejam atingir com a realização de uma atividade específica — e o planejamento — das estratégias, meios e métodos que serão utilizados para o alcance dos objetivos definidos anteriormente (ZIMMERMAN, 2000).

O planejamento e a seleção de estratégias de aprendizagem devem ser flexíveis, de modo a permitir adaptações para que o estudante lide com mudanças pessoais, no ambiente e no seu próprio comportamento (ZIMMERMAN, 2000). Assim, o aluno autorregulado deve “adaptar continuamente os seus objetivos e a escolha das estratégias de aprendizagem, em função dos desafios que lhes surjam ao longo do seu percurso escolar” (ROSÁRIO, 2004, p. 46).

Além de definir objetivos e selecionar estratégias, é muito importante que, na fase prévia — e durante todo o processo — possua capacidade de se motivar para utilizar as estratégias autorregulatórias. Zimmerman chama essa capacidade de crenças automotivacionais e menciona algumas importantes: autoeficácia, expectativas de resultados, interesse intrínseco e orientação para o objetivo.

Já a fase de performance ou controle volitivo (volitional control) está relacionada com dois grandes processos: autocontrole e auto-observação. Processos de autocontrole englobam a autoinstrução, quando o estudante descreve o procedimento para realizar uma tarefa; as imagens mentais, quando o estudante cria mentalmente figuras para melhorar sua performance; e a atenção focada — quando o estudante busca eliminar distrações para melhorar sua concentração em uma tarefa.

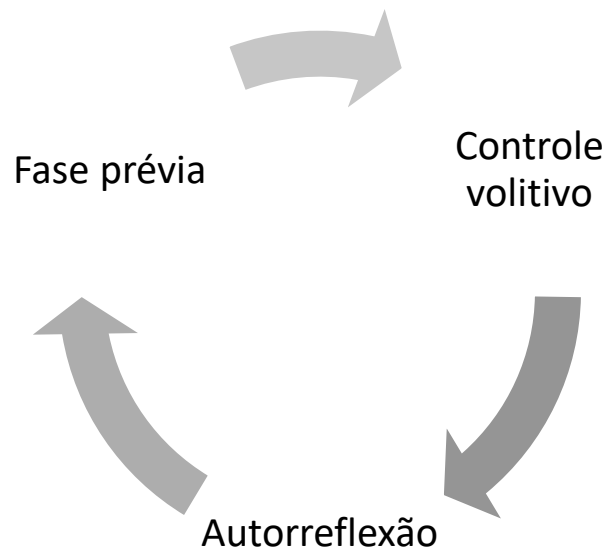
Outro processo de controle volitivo, a auto-observação, está relacionada ao esforço do estudante em acompanhar seu próprio desempenho e os resultados que ele produz em comparação a um critério de referência (notas escolares, alcance de objetivos). Zimmerman aponta algumas variáveis críticas para uma auto-observação efetiva: a proximidade temporal da execução de uma tarefa com a auto-observação, a informatividade da auto-observação, a precisão da observação e o valor atribuído ao comportamento.

Caso o estudante não obtenha informações suficientes sobre o seu desempenho ao longo da auto-observação, o estudante pode começar a sistematicamente modificar aspectos do seu comportamento, para entender e melhorar seu desempenho.

Por fim, a terceira e última fase da autorregulação da aprendizagem de acordo com Zimmerman (2000) compreende dois processos: a autoavaliação e o autojulgamento. A autoavaliação diz respeito à comparação das informações obtidas no monitoramento do desempenho e comparando-as com padrões estabelecidos, como resultados esperados ou objetivos definidos na etapa de planejamento. O autojulgamento diz respeito à avaliação do estudante sobre o seu próprio desempenho e a atribuição de um significado a esse. Assim, caso um estudante obtenha um baixo resultado em uma prova, atribuirá um significado negativo, caso relacione o fracasso à sua capacidade cognitiva; e um significado positivo, caso relacione o fracasso às estratégias de aprendizagem adotadas por ele. Em outras palavras, caso o aluno atribua um resultado negativo ao esforço empreendido ou às estratégias de aprendizagem utilizadas, pode fazer diferente no futuro e manterá crenças positivas sobre si mesmo. Do contrário, caso atribua um resultado negativo à sua capacidade, estará diminuindo suas crenças de autoeficácia.

Nessa fase, o estudante reflete sobre os resultados alcançados e tira conclusões sobre o seu desempenho. Essas conclusões, após as três etapas, agem como um feedback para o estudante e influenciam suas próximas ações (ZIMMERMAN, 2000). A figura 1 ilustra o modelo proposto por Zimmerman:

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000)



Fonte: Zimmerman (2000)

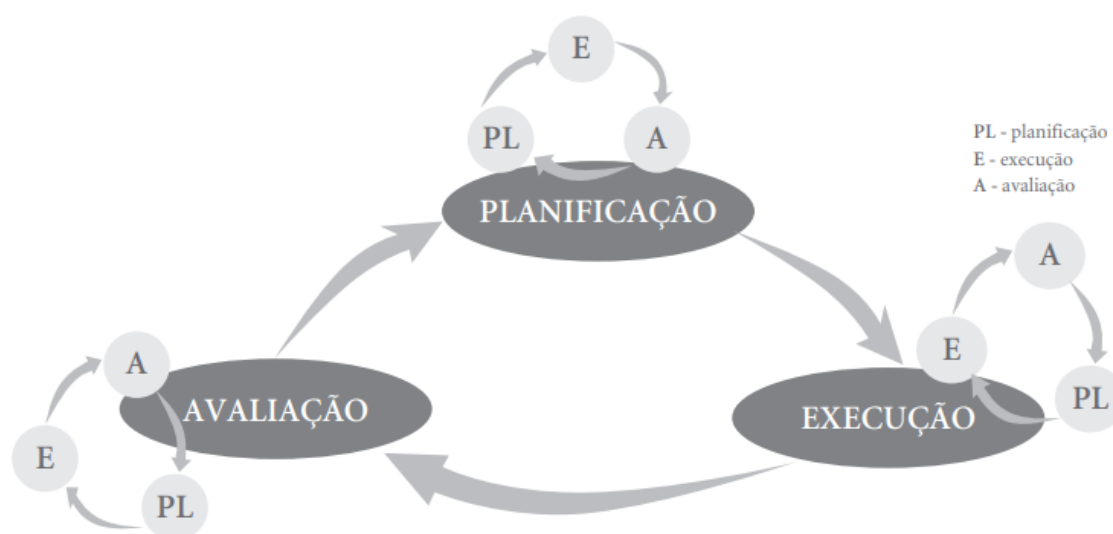
Dessa forma, a autorregulação também pode ser definida como um processo cíclico, pois os resultados anteriores serão utilizados para ajustar e adaptar as ações presentes. Nesse processo, o automonitoramento constante e preciso é fator-chave para ajustes eficazes. Sobre esses ajustes, cabe ressaltar que não se trata apenas de eliminar desordens no seu desempenho, provocadas por variações nos componentes pessoais, comportamentais e ambientais, mas também em relação a se desafiar, aumentando suas metas de performance. Assim, o indivíduo pode controlar, reativamente e proativamente, as discrepâncias no seu desempenho. (BANDURA, 2008; ZIMMERMAN, 2000). Acerca da importância desses ajustes, Zimmerman (2002) diz que: “os fatores pessoais, comportamentais e ambientais estão constantemente mudando durante o curso do aprendizado e do desempenho e devem ser observados ou monitorados usando três ciclos de *feedback* auto-orientados” (2000, p. 14).

Além de Zimmerman, diversos autores também apresentam modelos que também utilizam estruturas cíclicas. A seguir, serão discutidos o modelo de Rosário (2004) e Pintrich (1999).

3.1.2 Modelo PLEA

Rosário (2004), a partir do modelo cíclico de Zimmerman, criou o modelo PLEA, composto por três fases: planificação, execução e avaliação, conforme Figura 2:

Figura 2 – Modelo PLEA de Aprendizagem Autorregulada



Fonte: Rosário (2004)

Na chamada fase de planificação, o estudante avalia uma tarefa específica, estabelece objetivos e um plano para alcançá-los, além de avaliar os recursos ambientais e pessoais disponíveis.

Durante a fase de execução, o estudante faz utilização de estratégias de estudos que permitam alcançar os objetivos e resultados estabelecidos. Nessa etapa, os estudantes “utilizam um conjunto organizado de estratégias e automonitorizam a sua eficácia, tendo em vista a meta estabelecida” (ROSÁRIO, 2004, p. 82).

Por fim, na fase de avaliação, o aluno, além de analisar e comparar o que foi estabelecido como meta e o que foi alcançado, modifica e implementa estratégias para reduzir a discrepância e alcançar os seus objetivos

O autor ainda afirma que, em cada uma das fases do ciclo, ocorre um ciclo de Planificação, Execução e Avaliação, conforme ilustrado na Figura 2. Assim, durante a elaboração de um horário de estudos, por exemplo, apesar de se estar principalmente planejando, é possível encontrar, dentro dessa tarefa, as três fases do processo autorregulatório: Planificação (definição das tarefas e atividades que devem ser incluídas no horário de estudos); Execução (a elaboração do horário em si; a construção de um quadro/tabela); e Avaliação (confirmar se todas as atividades foram incluídas; acompanhar a execução do horário de estudos dia após dia).

3.1.3 Modelo de Pintrich

Pintrich (2000, 2004), em seu modelo, buscou incluir os aspectos cognitivos e motivacionais, uma vez que, segundo o próprio autor, a autorregulação vinha sendo relacionada com diversos construtos motivacionais. Em seu modelo, o autor postula a existência de quatro áreas de

autorregulação: cognição, motivação, comportamento e contexto; e a existência de quatro fases: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação, reação e reflexão.

Quadro 1 – Fases e áreas de aprendizagem autorregulada de acordo com o modelo de Pintrich (2000, 2004)

Fases	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
Fase 1 Planejamento e Ativação	Estabelecimento de metas Ativação de conhecimento prévio relevante Ativação de conhecimento metacognitivo	Adoção de orientação a meta Crenças de autoeficácia Ativação das crenças de valor da tarefa Ativação de interesse pessoal Afetos / emoções	Planejamento do tempo e do esforço	Percepção da tarefa Percepções do contexto
Fase 2 Monitorização	Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição	Consciência e monitorização da motivação	Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda Auto-observação do comportamento	Monitoração das condições da tarefa e contextuais
Fase 3 Controle / Regulação	Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem	Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação	Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço	Alterações nos requisitos da tarefa Alterações no contexto
Fase 4 Reação e Reflexão	Julgamentos cognitivos Atribuições	Reações afetivas Atribuições	Alteração de comportamento: persistir, abandonar Busca de ajuda	Avaliação da tarefa e do contexto

Fonte: Polydoro e Azzi (2009)

Diante dos modelos apresentados, é possível notar pontos que são comuns a todos eles. Primeiramente, o aluno assume um papel proativo no seu próprio processo de aprendizagem, “construindo ativamente seus próprios significados, metas e estratégias, a partir das informações do ambiente externo, assim como das suas próprias mentes (o ambiente interno)” (PINTRICH, 2000, p. 452).

Em segundo, o potencial de assumir controle sobre o próprio aprendizado. Os modelos apontam que os estudantes são capazes de monitorar, controlar e regular aspectos específicos do seu próprio aprendizado e do ambiente. Todavia, os modelos alertam que existem diferenças biológicas, contextuais e pessoais que podem impedir ou interferir nos esforços de regulação por parte dos estudantes. Assim, apesar de se dizer ser possível que os estudantes assumam algum controle sobre o próprio aprendizado, não significa dizer que são capazes ou mesmo que irão monitorar, controlar e regular o seu próprio aprendizado (PINTRICH, 2000, 2004).

Um terceiro ponto é a existência de um valor de referência, um padrão com o qual o aluno compara seu desempenho para finalmente avaliar se deve continuar ou se deve modificar algo em seu comportamento. Pintrich (2000) afirma que os estudantes definem suas próprias metas e objetivos de aprendizagem, monitoram o progresso em direção a essas metas, e se adaptam e regulam para o alcance dos objetivos.

Por fim, o quarto ponto, comum a todos os modelos que explicam a autorregulação da aprendizagem, é que a autorregulação da aprendizagem age como mediadora entre características pessoais e contextuais e a real performance.

A definição da autorregulação como um processo cíclico acentua a importância das dimensões social e ambiental e a sua relação com os processos autoiniciados. Aliadas a fatores comportamentais, emocionais e cognitivos, pode-se dizer que a capacidade que os estudantes possuem de se autorregular influencia diretamente o processo de aprendizagem e a performance do aluno na sala de aula (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; ZIMMERMAN, 2000).

O aluno, ser agente, assume papel central no processo educativo, em que “atua e sofre influências recíprocas das dimensões: ambientais, pessoais e comportamentais”. A ARA também pode se referir ao controle do aluno sobre seus próprios pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente, buscando o atingimento dos seus objetivos acadêmicos (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012, p. 120).

Na literatura nacional, nos últimos anos, muitos estudos vêm sendo conduzidos sobre autorregulação no ensino superior. O estudo de Avila, Frison e Simão (2020) investigou, junto a doze estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, de que forma a pesquisa-ação poderia facilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada. As pesquisadoras encontraram resultados que apontam e evidenciam o potencial da pesquisa-ação para desenvolver o trabalho cooperativo entre os estagiários, que valorizaram a ajuda dos colegas para resolver problemas e o “aprender a trabalhar com o outro” (AVILA; FRISON; SIMÃO, 2020, p. 6).

As mesmas autoras investigaram, em um estudo anterior (FRISON; AVILA; SIMÃO, 2018), a estimulação da recordação para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. A estimulação da recordação consiste em análise do registro, em vídeo, das aulas ministradas pelos estagiários. Assim, nessa pesquisa, os estudantes puderam refletir sobre a própria atuação profissional, identificar pontos positivos e negativos, desafios e problemas vivenciados e trabalhar para corrigir seu desempenho futuro.

Nesse sentido, Boruchovitch (2014) aponta autorregulação da aprendizagem como um recurso que poderá ser usado tanto no processo de aprendizagem do professor, quanto na sua atuação profissional para desenvolver um ensino autorregulado para seus alunos. Maciel e Alliprandini (2018) afirmam que, apesar de a ARA poder ser desenvolvida por meio de intervenções com os alunos, é necessária também a atuação docente para o seu crescimento.

O estudo de Martins e Santos (2018) buscou avaliar os efeitos de um programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem em estudantes dos cursos de Psicologia, Engenharia de Produção, Medicina Veterinária e Educação Física. As autoras concluíram que a intervenção possibilitou que os estudantes aumentassem o uso das estratégias já utilizadas e a aquisição de novas estratégias, conduzindo a um aumento de notas.

A autorregulação da Aprendizagem é um construto muito importante no contexto da educação superior e está diretamente ligada à qualidade do rendimento acadêmico. O fomento de ações que buscam o desenvolvimento da ARA traz melhorias no processo de ensino (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018).

3.2 Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares (atividades complementares) podem ser definidas como as atividades que não possuem vínculo com nenhum curso, sendo assim não obrigatórias, mas que se encontram sob responsabilidade da instituição e, portanto, fazem parte da formação dos estudantes (CASSUNDÉ *et al.*, 2015; ELKLISKY, 2017). Essas atividades permitem a “aquisição de habilidades diversas para a vida profissional por meio de um aprendizado diferenciado, onde competências como relações interpessoais [...] são motivadas e desenvolvidas” (PRESGRAVE, 2016, p. 494). A busca e participação, nesse contexto, fazem parte do comportamento exploratório que o estudante desempenha durante a graduação.

A Lei nº 9.394/96 em seu art. 3º, inciso X, trata da “valorização da experiência extraescolar” como um dos princípios da educação nacional (BRASIL, 1996). O Ministério da Educação (MEC) diz que a finalidade dessas atividades é “enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional” (MEC, 2020). O Parecer nº 134/2003 do CNE/CES define as Atividades Extracurriculares como:

componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (BRASIL, 2003, p. 6).

Os benefícios da participação em atividades extracurriculares estendem-se a diversos planos: o reforço do senso de competências e formação cidadã. (CASSUNDÉ *et al.*, 2015); adaptação à faculdade e senso de pertencimento (WOO; BILYNSKY, 1994). Em termos de desenvolvimento

pessoal e profissional, Elklisly (2017) aponta o desenvolvimento de *soft skills** como um dos benefícios dessa participação. Aliado aos seus pares, os alunos dividirão espaços e experimentarão a troca de conhecimentos e o trabalho em equipe. (CASSUNDÉ *et al.*, 2015; PRESGRAVE, 2016). Como consequência, os estudantes, ao adquirirem novas habilidades, podem aumentar sua diferenciação e empregabilidade. Em seu estudo com estudantes participantes de atividades extracurriculares, 90% dos respondentes estavam empregados a menos de um ano após a formação.

As atividades extracurriculares melhoram a formação profissional ao aproximar o aluno de uma prática profissional, ainda que simulada, em que ele é capaz de experienciar problemas reais que enfrentarão futuramente, o que não é uma realidade quando o aluno limita-se à sala de aula. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a participação em tais atividades traz benefícios de diversas ordens para o estudante. Aliadas a uma boa formação técnica, possibilitam uma formação mais completa.

Na literatura, é possível encontrar estudos nacionais que tratam dessas atividades em contextos específicos, como na formação em Administração, ou de atividades extracurriculares específicas, como grupos de pesquisa.

O estudo de Freitas, Montezano e Odelius (2019) demonstrou que a participação na maioria das atividades extracurriculares está associada ao desenvolvimento de competências gerenciais, como habilidades com pessoas e equipes, visão estratégica, comunicação, negociação e persuasão, liderança, orientação para resultados etc.

Existem muitas pesquisas que estudam o papel das atividades extracurriculares nos cursos de Graduação em Administração (CASSUNDÉ *et al.* 2015; pereira *et al.*, 2011; Martins-Silva, Silva e Silva Júnior (2016); ODELIUS; PORTO, 2016). Em uma revisão de literatura, Cassundé *et al.* (2017) constataram que os estágios, na formação em Administração, possibilitam, aos estudantes, desenvolver competências requeridas para a atuação profissional. De modo geral, esses estudos apontam que tais atividades podem complementar o aprendizado em sala de aula, colocando-o em situações práticas e preparando o futuro profissional para o mercado de trabalho, o que, para os alunos, facilita na busca de um emprego.

Oliveira e Santos (2016) pesquisaram a percepção de estudantes de economia e de psicologia acerca da realização das atividades extracurriculares durante a graduação. Os resultados desse estudo apontam que o estudante inicia essa busca no momento em que percebe a “necessidade de assumir maior responsabilidade pelo próprio percurso profissional” e “que nem todos os conteúdos necessários à sua formação profissional adequada podem ser trabalhados em sala de aula” (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 868).

Afirmaram também, que os estudantes associam as atividades extracurriculares a uma autonomia profissional, uma vez que “podem aprofundar os conhecimentos dos conteúdos que

*Habilidades relacionadas a traços pessoais, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas (ELKLYSLY, 2017).

consideram interessantes e importantes para a sua formação” (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 8870). Assim, essas são vistas pelos estudantes como uma forma de aproximar o conteúdo trabalhado em sala com a prática profissional, praticando teorias e teorizando práticas. Também, podem promover uma maior satisfação com a profissão escolhida, ao esclarecer as opções de atuação na carreira escolhida.

Para além do ambiente acadêmico, diversos estudos olham pro futuro e pesquisam a relação entre as atividades extracurriculares e o mercado de trabalho. Marques *et al.* (2021) pesquisaram a empregabilidade dos egressos dos cursos de Secretariado Executivo, trilingue, participantes de tais ações. Os estudantes egressos apontam as atividades extracurriculares como um fator que auxilia a inserção e permanência no mercado de trabalho.

Schuch Jr *et al.* (2011) investigaram a participação de estudantes de Administração em atividades extracurriculares, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho. Pontuam que a formação acadêmica isolada não é suficiente para que os egressos obtenham uma boa colocação no mercado de trabalho.

Zainaghi, Akamine e Bremer (2001) pesquisaram o perfil profissional adquirido em atividades extracurriculares na formação em engenharia de produção. Os resultados sinalizaram que as atividades extracurriculares podem ajudar o estudante a desenvolver todas as habilidades necessárias para a sua formação profissional. Apesar disso, muitos estudantes não enxergam as AEC como atividades formativas, uma vez que se desconhecem as possibilidades e como acontece esse desenvolvimento de habilidades.

Diversos são os benefícios da participação em atividades extracurriculares: adaptação e envolvimento acadêmicos, maior identificação com o curso escolhido, satisfação com a profissão, a exploração de áreas de atuação profissional e o desenvolvimento de habilidades. Também o desenvolvimento de competências e habilidades: como responsabilidade, flexibilidade, proatividade, resiliência, flexibilidade (MARQUES *et al.*,2021).

As atividades extracurriculares não são isoladas, mas são incorporadas dentro do ambiente acadêmico; além da sala de aula, elas também constituem o ambiente de aprendizagem do aluno, como foi demonstrado nos estudos já citados, embora o estudante possa não considerar a AEC como uma atividade de formação, contribuem, sim, para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades profissionais.

No contexto do ensino superior, não foi encontrado nenhum estudo que abordasse as atividades extracurriculares e a autorregulação da aprendizagem. Contudo, já existem alguns poucos estudos que investigam a relação entre esses construtos nos níveis escolares anteriores.

O estudo de Feraco *et al.* (2021) explorou, em uma pesquisa *survey*, a relação entre *soft skills*, aprendizagem autorregulada, motivação e atividades extracurriculares em estudantes de 10 a 18 anos de idade. Os pesquisadores demonstraram que a participação em atividades extracurriculares influencia as *soft skills*, que por sua vez, predizem a aprendizagem autorregulada.

Carroll e Purdie (2007) conduziram um estudo *survey* para levantar o envolvimento em atividades extracurriculares, comportamento autorregulatório e dados sociodemográficos de crianças de 8 a 9 anos. Os autores demonstraram que, embora quase 90% das crianças pesquisadas estivessem envolvidas em, pelo menos, uma atividade extracurricular; as crianças que se envolviam em mais compromissos possuíam maiores “escores de ação estratégica”, “persistência na tarefa e eficácia” e “controle do comportamento”.

É importante pontuar que, embora existam estudos sobre atividades extracurriculares em etapas anteriores da educação, essas possuem um outro significado e objetivos durante a universidade, ajudando os estudantes a preencher as lacunas entre o conhecimento que é oferecido na universidade e o que é de fato requerido pelo mercado de trabalho (PIRES; MENDES, 2021).

METODOLOGIA

Do ponto de vista da sua natureza, a presente pesquisa pode ser definida como pesquisa de campo, que segundo Gonsalves (2001), é

o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre — ou ocorreu — e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (p. 67).

Essa pesquisa também pode ser classificada como descritiva, sendo definida por Gil (2008) como a que objetiva a “descrição das características de determinada população ou fenômeno” (2008, p. 28).

Em relação à abordagem, essa pesquisa se classifica como mista. Creswell e Creswell (2018) afirmam que esse método combina pontos fortes das pesquisas qualitativa e quantitativa, pois sua integração “possibilita uma visão que vai além das informações fornecidas pela utilização da abordagem quantitativa ou qualitativa de forma isolada” (2018, p. 41). A abordagem quantitativa é marcada pela utilização da matemática para a interpretação de resultados (SILVA, 2010). Já a abordagem qualitativa, nas palavras de Silva (2010): “aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento” (2010, p. 6). Ainda, a pesquisa qualitativa, para Chizzotti (1995),

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o

sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79)

A combinação desses dois métodos possibilita, além da superação das limitações ao se utilizar cada um dos métodos isolados, um maior e mais completo entendimento sobre problemas e questões investigadas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, serão utilizadas técnicas de coleta de dados, como a revisão sistemática de literatura, a pesquisa *survey* e a entrevista. O tratamento de dados levantados se dará por meio de técnicas apropriadas para cada um dos tipos de dados.

Os estudantes de graduação dos campi Petrolina (Sede e Ciências Agrárias) e Juazeiro da Universidade Federal do Vale do São Francisco, matriculados nos cursos de graduação presencial, participaram da pesquisa. A Univasf oferece, nos três campi mencionados, 20 cursos de graduação, conforme mostrado no quadro 2:

Quadro 2 – Cursos de graduação ofertados nos Campus da Univasf

Campus Petrolina Sede	Campus Ciências Agrárias (CCA)	Campus Juazeiro
Administração	Ciências Biológicas	Artes Visuais
Educação Física (Bacharelado)	Engenharia Agrônômica	Ciências Sociais (Bacharelado)
Educação Física (Licenciatura)	Medicina Veterinária	Ciências Sociais (Licenciatura)
Enfermagem	Zootecnia	Engenharia Agrícola e Ambiental
Farmácia		Engenharia Civil
Medicina		Engenharia da Computação
Psicologia		Engenharia de Produção
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Mecânica

Fonte: Elaboração própria, com base em Univasf (2023)

4.2 Etapa I – Pesquisa Survey

Foi realizada a pesquisa *survey*, com o objetivo de identificar o perfil autorregulatório dos estudantes e o seu interesse e envolvimento em atividades extracurriculares; e descrever estatisticamente os resultados encontrados, bem como realizar testes e verificar relações existentes entre os dois construtos. Essa etapa foi realizada com o intuito de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos e teve, como instrumento, um questionário estruturado. O objetivo foi identificar a participação em atividades complementares e o perfil autorregulatório dos estudantes.

4.2.1 Local

A pesquisa *survey* foi conduzida e realizada com estudantes da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), especificamente nos campi Petrolina-PE (Sede, Campus de Ciências Agrárias) e Juazeiro-BA.

4.2.2 População

A amostra pesquisada abrangeu os estudantes da Universidade Federal do Vale do São Francisco que estão matriculados em cursos de graduação. Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: ser estudante da Univasf (Campus Sede, Centro de Ciências Agrárias ou Juazeiro); ter no mínimo 18 anos completos; estar matriculado em um curso na modalidade presencial e estar cursando a primeira graduação. Os critérios de exclusão foram: resposta incompleta ao questionário; respostas incorretas aos itens de controle.

4.2.3 Instrumentos

Questionário sociodemográfico e participação nas atividades extracurriculares.

Com base na literatura encontrada (FREITAS, MONTEZANO; ODELIUS, 2019; PERES, ANDRADE, GARCIA, 2007; STEVENSON, CLEGG, 2012; FERACO *et al.*, 2021; OLIVEIRA, SANTOS, 2016; CARROLL, PURDLE, 2007), foi elaborado um questionário *ad hoc* para coletar, além dos dados demográficos e sobre a graduação dos estudantes (idade, sexo, curso, semestre etc), informações relativas a sua participação em atividades (se participar de AEC, de quantas, de quais, quantas horas por semana dedica para AEC, se recebe bolsa para participar de alguma AEC). Não foram consideradas atividades extracurriculares realizadas pontualmente (ex: participação em eventos, palestras, visitas técnicas), atividades não supervisionadas por um professor ou meramente políticas/de organização acadêmica (ex: Diretório Central de Estudantes/ Diretório Acadêmico). Também, o tempo mínimo de participação exigido foi de três meses.

Escala de Estratégias de Aprendizagem. (EEA-U). Elaborada por Santos e Boruchovitch (2013), a escala compreende 35 questões que foram respondidas por meio de uma escala do tipo Likert de 4 pontos (sempre; às vezes; raramente; nunca). O instrumento é composto de 35 questões e avalia 3 aspectos da regulação da aprendizagem: autorregulação cognitiva e metacognitiva (23 itens); autorregulação dos recursos internos e contextuais (8 itens); e autorregulação social (4 itens). O instrumento está disponível no Anexo I.

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA-U): Originalmente elaborado por Rosário et al (2007), traduzido e validado para o contexto brasileiro por Polydoro et al (2019). Trata-se de um método de autorrelato que busca avaliar a frequência de processos autorregulatórios, que incluem etapas de planejamento, execução e avaliação. Originalmente, esse método é composto

por nove itens que são respondidos utilizando uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). A pontuação é obtida somando-se as respostas dadas e, em seguida, dividindo pelo número total de itens. O instrumento foi adaptado e validado para o contexto brasileiro.

Adicionalmente, para aumentar a confiabilidade dos dados coletados, foi empregada a checagem por manipulação instrucional (*Instructional Manipulation Checks – IMC*), que consistiu na inclusão, ao longo do questionário, de questões “armadilhas” que pediram, aos respondentes, que respondessem uma pergunta de uma forma que apenas quem leu as instruções com atenção foi capaz de fazê-lo. Por exemplo: “*Este é um item de controle. Por favor, assinale a alternativa ‘concordo’*”. Dessa forma, respondentes que não seguiram as instruções mostraram que não foram cautelosos na leitura das instruções e das perguntas. Logo, essas respostas foram excluídas da análise, aumentando a confiabilidade e a validade dos dados coletados (OPPENHEIMER; MEYVIS; DAVIDENKO, 2009).

4.2.4 Procedimentos de coleta e análise

Após aprovação pelo comitê de ética, os dados de contatos dos estudantes matriculados foram obtidos junto à Secretaria de Registro e Controle Acadêmico da Instituição. Uma vez os dados obtidos, foi estabelecido o contato via e-mail e WhatsApp, convidando os estudantes a participarem da pesquisa de forma *on-line*, por meio de questionário eletrônico. Foram obtidos os contatos de 5979, referente aos alunos com matrícula ativa em janeiro de 2023. Ao todo, foram enviados 5856 e-mails e 3226 mensagens no WhatsApp. Os e-mails foram agendados diariamente para serem enviados diariamente a 400 alunos com o convite para responder a pesquisa. Já as mensagens no WhatsApp foram enviadas manualmente através da plataforma WhatsApp Web. No início do questionário, o estudante leu o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE), com informações acerca do objetivo da pesquisa, dos dados coletados e dos riscos ao qual esteve sujeito. Mediante autorização, o estudante iniciou a resposta ao questionário. Ao final do questionário, o estudante era convidado e consultado sobre o interesse em participar da etapa posterior de entrevistas. Em caso positivo, deveria deixar seu nome e contato. Foram coletadas 437 respostas.

A análise dos dados foi realizada por meio do Software SPSS 23.0, mediante uma abordagem de estatística descritiva e inferencial. Foram utilizados frequência e percentual como medidas descritivas para as variáveis categóricas. Para as variáveis numéricas, inicialmente foi verificada a normalidade dos dados por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. Foram realizados procedimentos de bootstrapping (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, corrigindo desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentando um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005). Foram utilizadas a média (\bar{x}) e o desvio-padrão

(dp) como medidas de tendência central e dispersão. A comparação das estratégias de aprendizagem metacognitivas e da autorregulação de aprendizagem em função das variáveis acadêmicas e de realização de AEC foi efetuada por meio do teste t de student independente (dois grupos) e Anova One-Way (mais de dois grupos), após a verificação da homogeneidade dos dados no teste de Levene. A correlação das estratégias de aprendizagem (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) com o envolvimento em AEC foi verificada por meio do coeficiente de Pearson. Foi adotada a significância de $p < 0,05$.

4.3 Estudo II – Entrevistas

4.3.1 Local e População

Essa etapa da pesquisa será conduzida com os respondentes da etapa anterior que se disponibilizarem a participar, mediante preenchimento das informações de contato. O objetivo da etapa é identificar, por meio do relato e das vivências dos estudantes nas atividades extracurriculares, quais as implicações dessa experiência na formação superior. Espera-se que por intermédio do relato dos estudantes acerca da sua própria participação, identificar os desafios encontrados nas AEC, e de que forma enxergam o papel das atividades extracurriculares na formação de competências e habilidades profissionais.

4.3.2 Instrumentos

Plano de Entrevista. Com base na literatura, foi elaborado um plano de entrevistas composto por 12 questões, acerca das vivências dos estudantes nas atividades extracurriculares. A entrevista é descrita por Breakwell *et al.* (2010) como capaz de ser “configurada para gerar muitos tipos de informações, que podem ser interpretados e representados de múltiplos e diferentes modos (2010, p. 240). A contribuição dá-se pela “resposta espontânea e com suas próprias palavras”, trabalhando com “narrativas de histórias da vida pessoal dos entrevistados” (FLICK, 2013). Foi conduzido um pré-teste com o instrumento para verificar o quão consistente é a sua capacidade de mensuração.

4.3.3 Procedimento de Coleta e Análise

A partir dos estudantes que sinalizaram a disponibilidade e interesse para participar das entrevistas na pesquisa Survey, foi realizado contato para confirmar o interesse e agendar uma entrevista em plataforma do Google Meet. O momento foi gravado por meio da plataforma OBS Studio e, posteriormente, transcrito para que pudesse ser analisado utilizando-se o Atlas.ti. Antes da coleta de dados, os estudantes preencheram formulário contendo o TCLE, onde foi esclarecido do que

se trata a pesquisa, quais dados seriam coletados e os riscos ao qual estavam sujeitos. Só após a assinatura é que a entrevista iniciou

A análise dos dados qualitativos foi feita por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Partindo da leitura exaustiva das entrevistas, foi realizada a codificação dos trechos que apontassem respostas às perguntas que o trabalho buscou responder. Após os dados obtidos, foi realizada uma comparação entre os textos, buscando convergências e divergências. Nessa etapa, o *corpus* foi lido e relido diversas vezes. Buscou-se estabelecer relações entre as falas dos entrevistados e as diversas variáveis que constituíram o estudo. (BARDIN, 2011).

5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A todo o momento foram observados os aspectos éticos exigidos pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi aprovado no Comitê de Ética, sob o CAAE 57290621.3.0000.8052. Toda a pesquisa e a coleta de dados respeitaram os preceitos éticos e legais, bem como garantiu, aos participantes, o sigilo, o respeito à integridade, à liberdade do participante, a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados.

5.1 Riscos e Benefícios

A realização desta pesquisa não infringiu as normas legais e éticas, contudo poderiam ocorrer cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre condições relacionadas à aprendizagem; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre aprendizagem; risco de quebra de sigilo. Não tivemos conhecimento da ocorrência de nenhum desses riscos citados.

Indiretamente, esperou-se que a pesquisa pudesse contribuir para que se aprofunde o conhecimento sobre como a participação em atividades extracurriculares relaciona-se com a autorregulação da aprendizagem. Foi garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, 437 indivíduos responderam à pesquisa *survey*. Dessa amostra, foram excluídos 4 indivíduos que não aceitaram o TCLE, 31 respondentes que já possuíam ensino superior completo e 3 participantes que responderam errado a pelo menos um item de controle.

Participaram da pesquisa 398 estudantes universitários, de ambos os sexos (162 homens e 235 mulheres), com idade entre 18 e 59 anos ($M = 23,31$; $DP = 4,63$), de uma Instituição de Ensino Superior Federal da região nordeste. Os resultados da Tabela 1 demonstram a predominância de estudantes do turno integral (78,6%), que não ingressaram na universidade por meio de cotas (52,5%), não eram beneficiários de PAE (72,9%), e não foram reprovados em disciplinas ao longo do curso (57,5%). Os estudantes eram provenientes de 18 cursos de graduação da Universidade, sendo que 36,4% dos estudantes eram de cursos das áreas de humanas, sociais e linguística, 35,2% de biológicas e saúde, 14,8% de agrárias e 13,6% de engenharias. Em média, os estudantes participam de AEC por volta do semestre 2,87 ($DP = 1,87$), já realizaram 2,17 ($DP = 1,24$) AEC ao longo do curso, dedicaram-se 11,52 ($DP = 9,09$) horas por semana, e se envolveram em AEC ao longo de 3,82 ($DP = 2,37$) semestres ao longo do curso.

Tabela 1 – Perfil acadêmico e de participação em AEC dos estudantes universitários participantes da pesquisa.

VARIÁVEIS	
Semestre que participou da AEC $x(dp)$	2,87 (1,87)
Horas semanais dedicadas às AEC $x(dp)$	11,52 (9,09)
Número de AEC que já realizou $x(dp)$	2,17 (1,24)
Número de semestres envolvidos em AEC $x(dp)$	3,82 (2,37)
Turno $f(\%)$	
Integral	313 (78,6)
Noturno	85 (21,4)
Área do conhecimento $f(\%)$	
Engenharias	54 (13,6)
Humanas, Sociais e Linguística	145 (36,4)
Biológicas e Saúde	140 (35,2)
Agrárias	59 (14,8)
Ingresso por meio de cotas sociais $f(\%)$	
Sim	189 (47,5)
Não	209 (52,5)
Beneficiário de PAE $f(\%)$	
Sim	108 (27,1)
Não	290 (72,9)
Reprovação em disciplinas ao longo do curso $f(\%)$	
Sim	169 (42,5)
Não	229 (57,5)

Fonte: os autores (2023)

Os dados da Tabela 2 evidenciam que a maioria dos estudantes da presente pesquisa não realizaram AEC ao longo do curso, uma vez que mais de 50% dos estudantes reportaram não ter realizado os diferentes tipos de AEC.

Existem várias razões pelas quais muitos estudantes não procuram atividades extracurriculares durante a graduação. Alguns estudos sugerem que a falta de tempo é um fator importante que limita a participação dos estudantes nessas atividades (Oliveira *et al.*, 2016; Nascimento *et al.*, 2021). Os

estudantes universitários geralmente têm uma carga acadêmica ou intensa, combinada com outras responsabilidades, como trabalho e compromissos pessoais, o que pode dificultar a busca por atividades extracurriculares (Oliveira *et al.*, 2016).

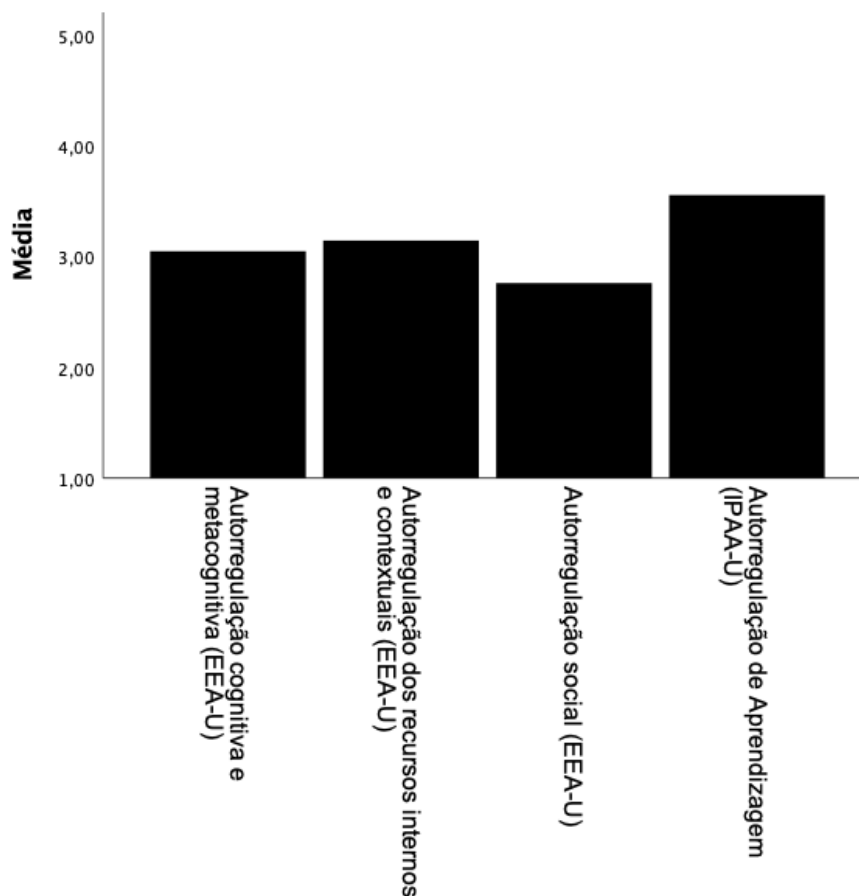
Além disso, alguns estudantes podem não estar cientes das oportunidades disponíveis ou podem não ter interesse em participar de atividades extracurriculares. Isso pode ser influenciado por fatores individuais, como preferências pessoais, motivação e objetivos de carreira (Oliveira *et al.*, 2016). Alguns estudantes podem priorizar o foco em seus estudos acadêmicos e acreditar que as atividades extracurriculares podem ser uma distração ou não contribuir significativamente para sua formação profissional (Oliveira *et al.*, 2016; Nascimento *et al.*, 2021).

Tabela 2 – Frequência de participação em diferentes tipos de AEC dos estudantes participantes da pesquisa.

VARIÁVEIS	f	%
Estágio não obrigatório		
Sim	81	20,4
Não	317	79,6
Monitoria		
Sim	61	15,3
Não	337	84,7
Tutoria		
Sim	1	0,3
Não	397	99,7
Projeto de Pesquisa (Pibic/Pivic)		
Sim	101	25,4
Não	397	74,6
Projeto de Extensão		
Sim	150	37,7
Não	248	62,3
Liga acadêmica		
Sim	119	29,9
Não	279	70,1
Empresa Júnior		
Sim	43	10,8
Não	355	89,2
Grupo de Pesquisa		
Sim	82	10,8
Não	316	89,2
Trabalho voluntário em organização estudantil		
Sim	30	7,5
Não	368	92

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Figura 1 — Escores médios das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários.



Fonte: os autores (2023)

A Figura 1 apresenta o escore médio das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas e da autorregulação de aprendizagem dos estudantes universitários. Destaca-se que os estudantes apresentaram média de 3,56 (DP = 0,82) na autorregulação de aprendizagem (IPAA-U). Em relação às dimensões do EEA-U, nota-se que os estudantes apresentaram média de 3,15 (DP = 0,56) na autorregulação de recursos internos e externos, 3,05 (DP = 0,53) na autorregulação cognitiva e metacognitiva, e 2,76 (DP = 0,71) na autorregulação social.

Os resultados da medida IPAA são próximos aos encontrados em outras pesquisas anteriores (Salgado *et al.*, 2015; Rosário *et al.*, 2010). O estudo de Rosário *et al.* (2010) com estudantes do primeiro ano da universidade encontrou, no pós-teste, uma média de 4,71 na variável processos de autorregulação, havendo uma melhoria após intervenções em autorregulação da aprendizagem. Ao comparar os escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitário sem função do perfil acadêmico (Tabela 3), foi encontrada diferença significativa na autorregulação de aprendizagem entre os estudantes do turno integral e noturno ($p = 0,047$), com maior escore para os estudantes do turno integral. Em relação às estratégias de aprendizagem metacognitivas, houve diferença significativa nas

dimensões cognitiva ($p = 0,026$) e de recursos internos e contextuais ($p = 0,041$) em função da reprovação em disciplinas, com escores superiores para os estudantes que reportaram **nunca terem sido reprovados em disciplinas** ao longo do curso.

Uma maior capacidade de autorregulação da aprendizagem nos estudantes universitários ter sido encontrada nos estudantes em turno integral pode ser explicado pela quantidade de tempo que esses estudantes passam na universidade e, conseqüentemente, a menor quantidade de tempo disponível para outras demandas. O estudo de Araújo (2017) com estudantes de Administração da UFPB de dois turnos (integral e noturno) aponta que os do turno integral possuem mais facilidade em gerenciar o tempo, fazendo utilização de aplicativos e outras ferramentas de gestão de tempo. Os alunos do turno noturno indicam, em suas falas, comportamentos que podem ser procrastinatórios e a sensação de não estar aprendendo nada durante o curso.

Tabela 3 – Comparação dos escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários em função do perfil acadêmico.

GRUPOS	Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas (EEA-U)						Autorregulação de aprendizagem (IPAA-U)	
	Cognitiva e metacognitiva		Recursos internos e contextuais		Social		x (dp)	p
	x (dp)	p	x (dp)	p	x (dp)	p		
Turno								
Integral	3,06 (0,49)	0,450	3,17 (0,55)	0,195	2,80 (0,72)	0,077	3,60 (0,80)	0,047*
Noturno	3,02 (0,66)		3,08 (0,62)		2,64 (0,68)		3,40 (0,90)	
Área do conhecimento								
Engenharias	3,00 (0,55)	0,782	3,14 (0,54)	0,511	2,61 (0,77)	0,081	3,61 (0,71)	0,943
Humanas, Sociais e Linguística	3,06 (0,61)		3,14 (0,55)		2,73 (0,65)		3,53 (0,93)	
Biológicas e Saúde	3,05 (0,48)		3,20 (0,62)		2,77 (0,71)		3,56 (0,83)	
Agrárias	3,11 (0,40)		3,07 (0,50)		2,95 (0,78)		3,56 (0,62)	
Ingresso por meio de cotas sociais								
Sim	3,05 (0,55)	0,925	3,11 (0,57)	0,167	2,81 (0,72)	0,165	3,52 (0,76)	0,367
Não	3,05 (0,51)		3,18 (0,56)		2,71 (0,71)		3,59 (0,88)	
Beneficiário de PAE								
Sim	3,08 (0,49)	0,447	3,08 (0,54)	0,141	2,82 (0,74)	0,294	3,61 (0,78)	0,432
Não	3,04 (0,54)		3,17 (0,57)		2,74 (0,70)		3,54 (0,84)	
Reprovação em disciplinas								
Sim	2,98 (0,51)	0,026*	3,11 (0,54)	0,220	2,68 (0,73)	0,041*	3,47 (0,83)	0,060
Não	3,10 (0,54)		3,18 (0,58)		2,82 (0,70)		3,62 (0,82)	

Fonte: os autores (2023)

*Diferença significativa ($p < 0,05$) – Teste t de *student* independente (dois grupos); e Anova One-Way (mais de dois grupos).

Na comparação dos escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários em função da participação em AEC (Tabela 4), verificou-se diferença significativa nas estratégias de aprendizagem cognitiva e metacognitiva ($p = 0,046$) em função da realização de estágio não obrigatório. Ressalta-se que os estudantes, que reportaram já terem realizado estágio não obrigatório, apresentaram escore superior nesta estratégia de aprendizagem. Também foi encontrada diferença significativa na estratégia social em função da participação em ligas acadêmicas ($p = 0,019$) e grupos de pesquisa ($p = 0,015$), com escores superiores para os que reportaram já ter participado destas AEC.

Tabela 4 – Comparação dos escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários em função da participação em AEC.

GRUPOS	Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas (EEA-U)						Autorregulação de aprendizagem (IPAA-U)	
	Cognitiva e metacognitiva	p	Recursos internos e contextuais	p	Social	p	x (dp)	p
	x (dp)		x (dp)		x (dp)		x (dp)	
Estágio não obrigatório								
Sim	3,16 (0,56)	0,046*	3,18 (0,58)	0,568	2,84 (0,63)	0,240	3,62 (0,77)	0,468
Não	3,02 (0,52)		3,14 (0,56)		2,74 (0,73)		3,54 (0,84)	
Monitoria								
Sim	3,11 (0,41)	0,301	3,20 (0,53)	0,456	2,87 (0,64)	0,206	3,51 (0,79)	0,610
Não	3,04 (0,55)		3,14 (0,57)		2,74 (0,72)		3,57 (0,83)	
Projeto de Pesquisa								
Sim	3,05 (0,50)	0,987	3,13 (0,47)	0,759	2,82 (0,62)	0,377	3,69 (0,80)	0,056
Não	3,05 (0,54)		3,15 (0,59)		2,74 (0,74)		3,51 (0,83)	
Projeto de Extensão								
Sim	3,07 (0,50)	0,631	3,21 (0,54)	0,101	2,78 (0,67)	0,652	3,61 (0,82)	0,297
Não	3,04 (0,55)		3,11 (0,57)		2,75 (0,74)		3,52 (0,83)	
Liga acadêmica								
Sim	3,01 (0,51)	0,303	3,22 (0,50)	0,081	2,89 (0,67)	0,019*	3,67 (0,80)	0,071
Não	3,07 (0,53)		3,11 (0,59)		2,71 (0,72)		3,51 (0,83)	
Empresa Júnior								
Sim	3,12 (0,54)	0,387	3,13 (0,61)	0,815	2,65 (0,69)	0,279	3,54 (0,70)	0,847
Não	3,04 (0,53)		3,15 (0,56)		2,78 (0,72)		3,56 (0,84)	
Grupo de Pesquisa								
Sim	3,05 (0,52)	0,977	3,19 (0,52)	0,387	2,93 (0,63)	0,015*	3,63 (0,74)	0,348
Não	3,05 (0,53)		3,13 (0,57)		2,72 (0,73)		3,54 (0,84)	

Fonte: os autores (2023)

*Diferença significativa ($p < 0,05$) – Teste t de *student* independente.

A participação em atividades extracurriculares também pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico dos estudantes. Um estudo realizado por Rahayu & Dong (2023) mostrou que a participação em atividades extracurriculares está associada a melhores resultados em exames, pontuações mais altas em testes padronizados, maior frequência nas aulas e maior autoconceito. Além disso, a participação nessas atividades pode melhorar a habilidade de gerenciamento do tempo, o espírito de equipe, as habilidades organizacionais, a consciência e as habilidades de comunicação dos estudantes (Dumitrascu & Ciudin, 2015).

Essa participação também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes. Um estudo realizado por Wu (2019) investigou a influência da cultura escolar e outros fatores na participação em atividades extracurriculares entre estudantes em Hong Kong. Os resultados mostraram que a participação nessas atividades pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, liderança e comunicação. Além disso, a participação nessas atividades pode melhorar o bem-estar emocional dos estudantes.

Ao analisar a correlação das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) com as variáveis relacionadas ao envolvimento em AEC (Tabela 5), foram encontradas as seguintes correlações significativas ($p < 0,05$): semestre que participou das AEC e estratégia social ($r = -0,15$); recursos internos e contextuais com horas semanais dedicadas às AEC ($r = -0,14$) e número de AEC que já realizou ao longo do curso ($r = 0,13$). Esses resultados indicam uma associação fraca ($r < 0,40$) e inversamente proporcional entre o semestre de realização da AEC com a estratégia social, ou seja, quanto antes o estudante iniciar a AEC, maior a estratégia social, ou vice-versa. Destaca-se também uma associação fraca ($r < 0,40$) e positiva entre o número de AEC já realizada e a estratégia de recursos internos e contextuais, além de uma associação fraca ($r < 0,40$) e negativa entre a estratégia de recursos internos e contextuais e a quantidade de horas semanais dedicadas às AEC.

Tabela 5 – Correlação das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) com as variáveis relacionadas ao envolvimento em AEC.

Variáveis	Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas			Autorregulação de aprendizagem
	Cognitiva e metacognitiva	Recursos internos e contextuais	Social	
Semestre que participou da AEC	-0,07	0,01	-0,15*	-0,06
Horas semanais dedicadas às AEC	0,10	-0,14*	0,04	-0,04
Número de AEC que já realizou	-0,01	0,13*	0,10	0,08
Número de semestres envolvidos em AEC	0,04	-0,03	0,05	0,04
Quantidade de AEC	0,04	0,08	0,10	0,10

Fonte: os autores (2023)

*Correlação significativa ($p < 0,05$) – Coeficiente de correlação de *Pearson*.

Na comparação dos escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários em função da participação em AECs (Tabela 6), foi encontrada diferença significativa entre os grupos somente na autorregulação social ($p = 0,041$). Nota-se que os estudantes que participaram de pelo menos uma AEC ($M = 2,80$) apresentaram maior escore de autorregulação social em comparação aos estudantes que não participaram de AEC ($M = 2,64$).

Tabela 6 – Comparação dos escores médios das dimensões das estratégias de aprendizagem metacognitivas (EEA-U) e da autorregulação de aprendizagem (IPAA-U) dos estudantes universitários em função da participação em AECs.

VARIÁVEIS	Participação em AEC		<i>p</i>
	Pelo menos 1	Nenhuma	
	M (DP)	M (DP)	
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas			
Cognitiva e metacognitiva	3,06 (0,53)	3,02 (0,51)	0,550
Recursos internos e contextuais	3,17 (0,54)	3,06 (0,60)	0,073
Social	2,80 (0,68)	2,64 (0,77)	0,041*
Autorregulação de aprendizagem	3,59 (0,80)	3,47 (0,87)	0,171

* Diferença significativa: $p < 0,05$ – Teste “U” de Mann-Whitney.

Fonte: os autores (2023)

As transcrições das entrevistas foram analisadas por meio do software Atlas ti, utilizado para análise qualitativa de dados. Utilizando-se a pré-análise e uma leitura inicial, emergiram inicialmente nove temas, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1 — Temas identificados na análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Descrição
Adquirir/complementar conhecimento	Trechos em que o estudante justifica a busca por conhecimentos para acrescer aos adquiridos em sala de aula.
Empregabilidade e mercado de trabalho	Falas dos estudantes que retratam uma preocupação com o futuro no mercado de trabalho.
Espaço de prática profissional	Trechos em que os estudantes retratam a atividade extracurricular como um espaço para exercer a prática profissional.
Benefícios para a carreira	Trechos em que os estudantes relatam a atividade extracurricular como um fator de diferenciação para o currículo.
Desenvolvimento de habilidades	Os estudantes enxergam as AEC como um espaço para adquirir habilidades.
Desenvolvimento interpessoal	Falas sobre como o envolvimento em atividades extracurriculares pode auxiliar o desenvolvimento

	interpessoal dos estudantes.
Networking	A atividade extracurricular como um local para fazer contatos.
Falta de tempo	Trechos sobre como os estudantes se sentem sobrecarregados com as demandas acadêmicas, somadas as demandas das atividades curriculares.
Troca de conhecimentos entre pares e entre os professores	Trechos onde os estudantes apontam a existência do intercâmbio de conhecimentos entre professores e colegas

Fonte: os autores (2023)

Com base na codificação inicial, voltamos ao corpus textual, em que foi novamente analisado e buscado trechos que poderiam pertencer a esses temas. Por fim, desenvolvemos categorias temáticas mais amplas que abrangessem os temas encontrados, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Categorias temáticas encontradas no corpus textual

Categoria temática	Temas
Empregabilidade	Empregabilidade e mercado de trabalho
	Benefícios para a carreira
	Networking
Desenvolvimento pessoal e profissional	Desenvolvimento de habilidades
	Desenvolvimento interpessoal
Espaço de aprendizado	Adquirir/complementar conhecimento
	Espaço de prática profissional
	Troca de conhecimentos entre pares e entre os professores
Desafios da participação nas AEC	Falta de tempo

Fonte: os autores (2023)

Os estudantes apontam as AEC como importante para a carreira profissional. Destacam que essas experiências são relevantes para o mercado de trabalho e, cientes dessa relevância, buscam as atividades como uma forma de diferenciar o seu perfil profissional e criar uma rede de contatos: Precisa dizer quem disse, em formato não identificável. Exemplo: (Estudante 1)

Essas atividades agregam valor ao currículo e demonstram o engajamento e a busca por conhecimento, o que é valorizado pelas empresas. [...] Participar dessas atividades proporciona um contato direto com profissionais da área, possibilitando a criação de uma rede de contatos, o que é importante para a carreira profissional [...]

Acredito que as atividades em que estou envolvida podem ser úteis para minha formação e, possivelmente, trazer vantagens em processos seletivos. No entanto, ainda não tenho certeza sobre a área específica em que vou atuar no futuro. De qualquer forma, vejo essas atividades como uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento pessoal

Essas atividades também ajudam na construção de uma rede de contatos, pois estamos próximos dos professores orientadores e de pessoas que já estão trabalhando na área. Essa rede de contatos pode facilitar o caminho no futuro.

Por intermédio dos trechos das respostas dos estudantes, percebe-se que, aos seus olhos, as atividades extracurriculares são importantes para a empregabilidade e para a carreira profissional. Eles destacam que as experiências adquiridas durante a trajetória acadêmica são relevantes para o mercado de trabalho e que as atividades extracurriculares permitem, de uma forma geral, o desenvolvimento profissional. Diante da insuficiência do conhecimento adquirido em sala de aula, apontam as AECs como um espaço que permite o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento interpessoal:

Essas atividades proporcionam maturidade profissional e a capacidade de tomar decisões importantes. Apenas o conhecimento adquirido em sala de aula não é suficiente, é preciso ter experiências práticas. As atividades extracurriculares contribuem para essa formação, instigando o estudo e preparando para os desafios da carreira.

Além disso, essas atividades ajudam a desenvolver habilidades que talvez não fossem adquiridas apenas por meio das disciplinas regulares da faculdade.

Além do aspecto técnico, essas atividades também proporcionaram uma interação com outros estudantes, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e aprimorou minha capacidade de comunicação. Antes, eu era bastante tímida, mas as experiências nas atividades extracurriculares me ajudaram a superar essa timidez. Agora consigo expressar minha opinião com mais facilidade e interagir com outras pessoas de forma mais efetiva.

Não basta você saber o assunto. Você tem que saber aplicar (um conhecimento). quando aplicar como, aplicar e e de que forma aplicar. Aí que a entram as habilidades interpessoais e de formas de persuasão paciente é saber quanto tempo se firme e enfim, eu acho que de forma geral, isso vai me fazer muito bem no futuro.

Nas suas respostas, diversos estudantes enfatizam uma lacuna existente na sala de aula e o quanto as atividades extracurriculares ajudam a suprimir essa lacuna de conhecimento e a complementar os conhecimentos ali existentes. Também mencionam a possibilidade de praticar os conhecimentos adquiridos e as trocas que ocorrem com os pares, professores e outros profissionais:

Eu acredito que tem coisas que não são ensinadas dentro da sala de aula e além de que tem alguns temas que eu tenho muito interesse por exemplo o intercâmbio; os intercâmbios eles variam, eles podem ser de prática de pesquisa e eu sabia muito pouco sobre isso, então eu resolvi me aproximar mais desse campo entrando nessas atividades extracurriculares que tivessem a ver com isso.

Tem coisas que a faculdade não oferece, por exemplo, e tem campos de prática de ligação acadêmica que a gente não tem tanto contato na faculdade e a gente não estuda tão profundamente assim e a eu acho que as ligas são importantes por isso então é mais ou menos e nesse caminho.

Elas envolvem questões relacionadas às habilidades sociais, como trabalho em equipe e comunicação, além de proporcionar a oportunidade de conhecer novas pessoas e estabelecer vínculos. Uma possibilidade interessante é ter contato com pessoas de outras áreas, o que não seria possível se eu me restringisse apenas ao meu curso.

Por exemplo, na empresa Júnior, tínhamos mais contato com alunos dos primeiros períodos, mas também tínhamos interações com alunos mais avançados, o que proporcionava uma troca de conhecimentos e experiências enriquecedora. Em relação aos professores que coordenavam essas atividades, percebi que alguns eram mais ativos e engajados, enquanto outros nem tanto. No entanto, dentro das possibilidades de cada professor, acredito que todos auxiliavam de alguma forma.

Apesar de todos os benefícios e possibilidades apontados, os estudantes entrevistados relataram um único aspecto negativo da participação nas atividades extracurriculares. Para eles, a maior dificuldade em participar de atividades extracurriculares é a questão do tempo. Também destacam a importância do planejamento e organização para contornar essas dificuldades, além do apoio dos alunos e orientadores:

O principal ponto negativo em participar dessas atividades é a questão do tempo. Participar de várias atividades extracurriculares demanda dedicação e pode resultar em sobrecarga, deixando menos tempo para outras atividades de interesse. Além disso, há o desafio de conciliar essas atividades com as obrigações do curso muitas vezes é necessário sacrificar tempo para participar de atividades extracurriculares, como viagens ou visitas. No entanto, com planejamento adequado e a possibilidade de faltar em até 20% ou 25% das aulas, esse problema pode ser contornado.

Se o aluno ele não há um planejamento muito correto, ele pode acabar se sobrecarregando né, dado que também é uma ocupação que exige uma carga horária, exige demandas não previsíveis, né, a questão de entrega de relatórios de projetos, de artigos, confecção de apresentações, seminários, isso pode trazer dentro do processo de programação do aluno e organização dos horários, das atividades, deixar isso consonante com a grade curricular, isso pode acabar atrapalhando um pouco o desempenho deles se não for bem organizado.

Se eu não fizer esse tipo de organização, eu posso acabar entrando em um processo de burnout, um processo de sobrecarga a qual às vezes eu tenho que dar uma parada, uma respirada e alinhar tudo se não desanda. Então eu pretendo eu faço essa questão de organização em agenda, previsibilidade de assuntos, adiantamento de atividades para diminuir essa sobrecarga.

Graças a Deus, meus orientadores são compreensivos quando estou sobrecarregado na universidade, como no final do período. Nessas ocasiões, acabo me afastando um pouco dos grupos e das atividades extracurriculares.

Tento me planejar de acordo com as urgências. Organizo as aulas e textos de acordo com sua importância e prioridade. As demandas das atividades também são organizadas de acordo com sua urgência, procurando estabelecer prazos e me dedicar a cada uma delas de forma adequada.

Estudos têm mostrado que a falta de tempo pode levar a elevados níveis de estresse, exaustão física e mental, e dificuldades na realização das atividades acadêmicas (Aquino *et al.* 2022; Blando *et*

al., 2021). A falta de tempo também pode afetar negativamente a qualidade do sono dos estudantes, o que pode ter consequências prejudiciais para a saúde e o desempenho acadêmico (Morais *et al.*, 2022).

Além disso, a falta de tempo pode dificultar a participação em atividades extracurriculares, que são importantes para o desenvolvimento de habilidades, networking e enriquecimento da experiência acadêmica (Santos *et al.*, 2020). A participação em atividades extracurriculares pode ser comprometida devido à falta de tempo disponível e à necessidade de priorizar as obrigações acadêmicas.

Para lidar com esses desafios, é importante que os estudantes desenvolvam habilidades de gerenciamento do tempo, como estabelecer metas claras, criar um cronograma de estudos, estabelecer prioridades, evitar a procrastinação e buscar apoio quando necessário (Aydogdu, 2022).

Além disso, a participação em atividades extracurriculares pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de autorregulação, como gerenciamento do tempo, organização e responsabilidade. Um estudo realizado por Akinrinmade & O.Ayeni (2017) mostrou que a participação nessas atividades pode influenciar positivamente a empregabilidade dos estudantes, pois eles desenvolvem habilidades transferíveis que são valorizadas pelos empregadores, como trabalho em equipe, liderança e habilidades de comunicação.

Estudos têm mostrado que a participação em atividades extracurriculares pode ter um impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades sociais, competências acadêmicas e motivação para aprender (Silva *et al.*, 2018; Valadas *et al.*, 2012; Freitas *et al.*, 2022). Além disso, a adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior pode ser influenciada por fatores pessoais, como expectativas, envolvimento social e curricular, e participação em atividades extracurriculares (Soares *et al.*, 2014). No entanto, é importante ressaltar que os resultados apresentados são específicos para a amostra de estudantes que participaram do estudo e da instituição de ensino superior em questão. Portanto, os resultados podem não ser generalizáveis para outras populações ou contextos. Além disso, é necessário considerar que outros fatores podem influenciar a relação entre atividades extracurriculares e aprendizagem no ensino superior, como a qualidade e o tipo de atividades oferecidas, o apoio institucional e a interação entre as atividades extracurriculares e o currículo acadêmico.

Em suma, os resultados apresentados fornecem informações sobre as características dos estudantes universitários que participaram do estudo, incluindo dados demográficos e informações sobre a participação em atividades extracurriculares. Esses resultados podem ser discutidos à luz de estudos anteriores que investigaram a relação entre características dos estudantes e seu desempenho acadêmico, motivação e envolvimento no ensino superior. No entanto, é importante considerar que os resultados são específicos para a amostra e contexto do estudo, e que outros fatores podem influenciar a relação entre atividades extracurriculares e aprendizagem no ensino superior.

Pesquisas têm mostrado que a participação em atividades extracurriculares pode ter um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades de autorregulação de aprendizagem, como a

capacidade de definir metas, monitorar o progresso, regular o esforço e buscar ajuda quando necessário (Tompsett & Knoester, 2023; Ginosyan et al., 2019; Ivanova & Logvinova, 2017). Além disso, a participação em atividades extracurriculares pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, que também são importantes para a autorregulação de aprendizagem (Ivanova & Logvinova, 2017; Kaur & Bhalla, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da minha experiência e do meu contato, durante a graduação, com atividades extracurriculares. Enquanto estudante, vivenciei muitas dificuldades relatadas pelos estudantes e também vi muitas oportunidades na participação dessas atividades, principalmente a respeito do desenvolvimento profissional.

Em relação ao objetivo identificar as características autorregulatórias em estudantes participantes das atividades extracurriculares, esses estudantes apresentam características moderadas de autorregulação da aprendizagem, apresentando o maior escore na autorregulação dos recursos internos e contextuais e o menor escore na autorregulação social. Ao considerar o turno do curso, foi possível identificar que os alunos do período integral apresentaram maior escore na variável “processos de autorregulação da aprendizagem” do que os que estudam somente no período noturno. Essa diferença pode ser explicada pela maior carga horária, a qual os estudantes do período integral estão sujeitos, exigindo que esses alunos organizem melhor seus recursos, principalmente o tempo.

Já ao considerar a reprovação em disciplinas, houve uma diferença significativa na autorregulação de estratégias cognitiva e metacognitiva e de autorregulação social, com maiores escores para os estudantes que afirmaram nunca terem reprovado. Pesquisas têm demonstrado que os alunos que apresentam maior autorregulação da aprendizagem tendem a obter melhores notas e a ter menor probabilidade de reprovação (Fior *et al.*, 2022). Isso ocorre porque a autorregulação da aprendizagem permite que os alunos se engajem de forma mais eficaz nas tarefas acadêmicas, estabelecendo metas claras, monitorando seu progresso e ajustando suas estratégias de estudo quando necessário (Boekaerts e Corno, 2005).

Quanto ao interesse dos estudantes, foi possível verificar que os estudantes participam das mais diversas atividades extracurriculares. As atividades que os respondentes relataram mais participar foram os projetos de extensão, seguido das ligas acadêmicas e dos projetos de pesquisa. Essas atividades podem ter sido as mais frequentes por serem mais abundantes e mais acessíveis aos estudantes. As atividades que os estudantes menos participam são a tutoria, os trabalhos voluntários em organização estudantil e empresas juniores.

Por meio dos testes estatísticos, ao analisar os escores das escalas EEA-U e IPAA-U e compará-los em função da área de conhecimento do curso, o ingresso ou não por cotas e a beneficiação pelo programa de assistência estudantil, não foram encontradas diferenças significativas. Foram encontradas diferenças significativas apenas no turno em que os estudantes de cursos integrais ($x = 3,60$, $dp = 0,90$) apresentaram maiores médias na escala IPAA do que os estudantes dos cursos noturnos ($x = 3,40$, $dp = 0,90$). Também foram encontradas diferenças significativas ao comparar estudantes que já reprovaram em disciplinas com estudantes que afirmaram nunca terem reprovado, com diferença significativa na escala EEA-U, nos fatores autorregulação cognitiva e metacognitiva e autorregulação social.

Ao comparar os escores das escalas EEA-U e IPAA-U com a participação ou não em cada uma das atividades extracurriculares do formulário, foi possível verificar diferença significativa apenas na realização de estágio não obrigatório no fator de autorregulação cognitiva e metacognitiva; participação em ligas acadêmicas no fator de autorregulação social e na participação de grupos de pesquisas, com diferença também no fator de autorregulação social.

Por intermédio do Teste de Correlação de Pearson, foi possível identificar correlação significativa entre o semestre em que o indivíduo participou da primeira AEC e o fator de autorregulação social; correlação significativa entre as horas semanais dedicadas às AEC e o fator de autorregulação dos recursos internos e contextuais; e correlação significativa entre a quantidade de AEC que já realizou e o fator de autorregulação de recursos internos e contextuais.

Por fim, por meio das entrevistas, é possível afirmar que os estudantes veem as atividades extracurriculares como um espaço de prática e desenvolvimento profissional. Apesar dos entrevistados apontarem a falta de tempo como uma dificuldade presente ao se envolverem em atividades extracurriculares, os benefícios não deixaram de ser mencionados: enxergam as AEC como um ambiente que favorece o desenvolvimento profissional e pessoal, trazendo uma diferenciação que pode beneficiá-los futuramente na busca de emprego. Se tratando da empregabilidade, os discentes veem as atividades como uma forma de diferenciar seu perfil profissional e criar uma rede de contatos, além de experienciar diversas áreas de atuação previamente.

Apesar dos testes evidenciarem apenas algumas diferenças significativas entre as variáveis de sociodemográficas e de participação em atividades extracurriculares, é interessante observar que, as poucas diferenças significativas encontradas são justamente no fator de autorregulação social, da escala EEA-U. Essa descoberta pode sugerir que o papel das atividades extracurriculares pode estar muito mais relacionado ao ambiente social que é promovido e que pode favorecer a aprendizagem. Então falar em atividade extracurricular deve estar muito menos relacionada com a autorregulação da aprendizagem e mais relacionadas com outros dois construtos investigados por Ito e Umamoto (2021) que é a correção da aprendizagem e a regulação socialmente compartilhada da aprendizagem.

As atividades extracurriculares são vistas como um local para adquirir e complementar os conhecimentos da sala de aula, que os estudantes consideram como insuficientes para desenvolver

todas as habilidades e conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho. Então as AEC preenchem as lacunas deixadas pela sala de aula e se tornam um ambiente de prática profissional.

Como toda pesquisa, devem-se explicitar as limitações desse estudo. Primeiramente, o fato de a pesquisa ter sido realizada apenas em uma única instituição pode dificultar a generalização dos resultados para outras populações. Em segundo, deve-se mencionar uma possível desajustabilidade social como fator que pode ter enviesado as respostas dos participantes, afinal, estudantes universitários respondendo sobre a sua própria aprendizagem podem agir de forma a se apresentarem de forma mais favorável ou socialmente aceitável.

Diante dos resultados dessa pesquisa, sugere-se estudar a autorregulação da aprendizagem com uma amostra maior e em outros tipos de instituições (por exemplo instituições privadas). Também, aprofundar o estudo sobre o gerenciamento de tempo por parte dos estudantes, o que muitos relataram como uma habilidade chave para lidar com as demandas enquanto participantes de atividades extracurriculares. Por último, investigar o papel “social” das atividades extracurriculares e os construtos de correção da aprendizagem e de regulação socialmente compartilhada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário**: Características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15–40, 2004

ARAUJO, Luiz Guilherme Moura de. CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB. Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo. João Pessoa: UFPB/DA, 2017. 72p. Relatório de Pesquisa. (Bacharelado em Administração).

AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Pesquisa-ação na formação em educação física: promoção do trabalho colaborativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–8, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193342>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BANDURA, A. An agentic perspective on positive psychology. *In*: LOPEZ, S. J. **Positive psychology**: Exploring the best in people, vol. 1. Discovering human strengths. Washington: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, p. 167–196, 2008

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 248–287. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L). Acesso em: 20 dez. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. reimpressão da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN: 978-85-62938-04-7.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: where we are today Monique Boekaerts. **International Journal of Educational Research**, v. 31, n. 6, p. 445–457, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2). Acesso em: 20 out. 2021.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, n.p., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401–409, 2014. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago. 2020

BREAKWELL, G. *et al.* **Métodos de pesquisa em Psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARROLL, A. PURDIE, N. Extra-Curricular Involvement and Self-Regulation in Children. **Australian Educational and Developmental Psychologist**, v. 21, n. 1, p. 19–35, 2007. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0816512200029072>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CASSUNDÉ restante do nome? *et al.* Participar ou não participar, eis a questão! um estudo sobre o engajamento dos estudantes de administração em atividades extracurriculares. **Id onLine Revista de Psicologia**, v. 9, n. 26, p. 42-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v9i26.327>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CASSUNDÉ, F. R. S. A. *et al.* [Re]pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 3 p. 594–62, 2017. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n3.703>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

COSTA, AngeloBrandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica**. São Paulo: Penso, 2014. Cap. 3, p. 55-70.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2018

ELKLISKY, N. T. The impact of extracurricular activities in egyptian colleges on the job market. **The Undergraduate Research Journal**, v. 5, p. 25-54. Disponível em: <https://urje.aucegypt.edu/index.php/AUC/article/view/41>. Acesso em: 15 ago. 2020

FERACO, T. *et al.* Soft Skills and Extracurricular Activities Sustain Motivation and Self-Regulated Learning at School. **The Journal of Experimental Education**, p. 1–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, v. 29, n. 1, p. 191-215, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43069>. Acesso em: 1º ago. 2020

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa. **RAEP Administração: Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 1., p. 12–49, DOI: doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1070

FRISON, L. Avaliação e autorregulação da aprendizagem. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n.1, p. 89- 104, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133829221>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29221>. Acesso em: 28 jul. 2020

FRISON, L. M. B. Avaliação e autorregulação da aprendizagem. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 89–104, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133829221>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FRISON, L. M. B.; AVILA, L. T. G.; SIMÃO, A. M. V. Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente. **Educ. Puc. [online]**, 2018, vol. 23, n. 3, p. 349-363, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4095>. Acesso em: 18 ago. 2021

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019. DOI: <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/38752> Acesso em: 12 ago. 2020

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 3–25, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>. Acesso em: 30 jul. 2022

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONSALVES, E. P. Iniciação à Pesquisa Científica. Campinas: Editora, Alínea, 2001.

GUERREIRO, F. A. A. D. O. **Faz bem, faz mal, afinal o que faz? Efeitos das atividades extracurriculares, sucesso acadêmico e motivação em estudantes do ensino superior** (2018). Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário ISPA. Lisboa, p. 71. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/6822>. Acesso em 13 jul. 2021

- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, v. 21, n. 1, p. 33-51, 2016. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037>. Acesso em: 15 set. 2020.
- MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 15 set. 2020.
- MARQUES, G. C. *et al.* A influência das atividades extracurriculares na empregabilidade do egresso do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa. **Revista Expectativa**, v. 20, n. 3, p. 1–21, 2021. Acesso em: 10 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.48075/revex.v20i3.22082>
- MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 28, p. 1–9, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2839>. Acesso em: 14 out. 2021.
- MARTINS-SILVA, P. O.; SILVA, C. S.; SILVA JÚNIOR, A. As competências dos administradores: seu processo de formação e as exigências do mercado de trabalho. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 14, n. 2, p. 111-142, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.19094/contextus.v14i2.821>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). PARECER Nº CES/CNE 0134/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. 4 jun. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Perguntas Frequentes**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>. Acesso em 14 ago. 2020.
- O DELIUS, C. C.; PORTO, J. G. Q. Domínio e importância de competências: um estudo longitudinal com alunos do curso de graduação. Encontro da ANPAD, 40, 2016, Costa do Sauípe-BA. Anais... Costa do Sauípe: ANPAD, 2016.
- OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 864–876, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003052015>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- OPPENHEIMER, D. M.; MEYVIS, T.; DAVIDENKO, N. Instructional manipulation checks: Detecting satisficing to increase statistical power. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 45, n. 4, p. 867–872. DOI: doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.009. Acesso em: 25 jan. 2022
- PEREIRA, A. K. *et al.* A importância das atividades extracurriculares universitárias para o alcance dos objetivos profissionais dos alunos de administração da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Edição Especial, p. 163-194, 2011. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2011v4nespp163>. Acesso em 04 mar. 2022

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S.; GARCIA, S. B. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 3, p. 203–211, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000300002>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**, p. 451–502, 2000, Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 385–407, 2004. DOI: doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x. Acesso em: 04 abr. 2022

PINTRICH, P. R. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. **International Journal of Educational Research**, v. 31, n. 6, 459-470, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4). Acesso em: 20 abr. 2021

PIRES, V. V.; MENDES, D. C. Relação entre atividades extracurriculares e mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 12, n. 4. n.p., 2021. Disponível em: <https://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/6051>

POLYDORO, S. A. J. P.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, v. 29, p. 75–94. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005. Acesso em: 12 jul. 2021

PRESGRAVE, F. S. A integração das atividades de extensão e pesquisa ao ensino e estudo diário como solução para a formação de violoncelistas de alto desempenho na UFRN. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 493-514, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/413>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSÁRIO, P. S. L. **(Des)venturas do Testas: estudar o estudar**. Porto: Porto Editora, 2004.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667–679, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>. Acesso em: 13 nov. 2021

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000400008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2020.

SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários** (2011). Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 147. 2011

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, n. 42, p. 119-142, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i42.2151>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SCHUCH Jr., V. F.; *et al.* Atividades Extracurriculares e o processo de formação de administradores. **Revista Sociais e Humanas**, v. 24, n. 1, 31–40, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/3707>. Acesso em: 30 jan. 2022

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004

SILVA G. C. O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa. *Psicologia*, 2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020

STEVENSON, J.; CLEGG, S. Who cares? Gender dynamics in the valuing of extra-curricular activities in higher education. **Gender and Education**, v. 24, n. 1, p. 41–55, 2012. DOI:<https://doi.org/10.1080/09540253.2011.565039>. Acesso em: 13 dez. 2021.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. Autorregulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. *In: XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)*. Anais... Brasília, 2005.

UNIVASF. **Nossos Cursos**. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/nossos-cursos>. Acesso em: 10 mar. 2022

WOO, T.; BILYNSKY, J. *Involvement in extracurricular activities and adjustments to college*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994

ZAINAGHI, G.; AKAMINE, E. G.; BREMER, C. F. Análise do perfil profissional do engenheiro de produção adquirido nas atividades extracurriculares. Congresso Brasil de Educação em Engenharia - Cobenge, 30, 2001, Porto Alegre-RS. Anais... Porto Alegre: Cobenge, 2001. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/index_old.php?ss=18. Acesso em: 18 set. 2022.

ZIMMERMAN B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. *In: Boekaerts, M., Pintrich, P, Zeidner, M., (eds.) Self-regulation: theory, research, and applications*. Orlando: FL7 Academic Press; 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theoryintopractice**, v. 41, n. 2, p. 64–70. Disponível em: <http://mathedseminar.pbworks.com/w/file/attach/94760840/Zimmerman%20-%202002%20-%20Becoming%20a%20SelfRegulated%20Learner%20An%20Overview.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2004

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning.
In: SCHUNK, Dale H.; Zimmerman, Barry J. **Motivation and self-regulated learning**: Theory, research, and applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1–30, 2008

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

1. Idade
2. Curso
3. Campus
4. Semestre
5. Já reprovou em alguma disciplina? Se sim, quantas?
6. De quantas atividades extracurriculares você participa atualmente?

(mínimo de 3 meses)

7. Quais atividades? estágio não obrigatório, Monitoria (como monitor)/ Tutoria (como tutor) / projeto de pesquisa, projeto de extensão, Pibid, Pibic, Liga Acadêmica, Empresa Júnior, DCE, DA, grupos de pesquisa, iniciação científica, estágio, trabalho voluntário, AIESEC, publicação de artigos, OUTROS
8. De quais atividades você já participou no passado?
9. De quais atividades você ainda pretende participar?
10. Em que semestre você buscou e participou da sua primeira atividade extracurricular?
11. Categoria da Atividade Exatas e da Terra / Biológicas/ Engenharias/ Saúde/ Agrárias/ Sociais Aplicadas/ Humanas/ Letras, Linguísticas e Artes/
12. Em média, quantas horas por semana você gasta com as atividades extracurriculares?
13. Alguma das Atividades que você exerce é na condição de bolsista? Se sim, quais?
14. Tipo de Ensino Básico/Médio (pública/privada/privada como bolsista)

ANEXO I - ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

(Acácia Angeli dos Santos & Evely Boruchovitch, 2013)

	F1	F2	F3
1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	0.37		
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.	0.54		
3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.	0.37		
4. Resumir os textos indicados para estudo.	0.40		
5. Ler os textos indicados pelo professor.	0.46		
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.	0.53		
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	0.55		
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.	0.60		
9. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.	0.48		
10. Selecionar as idéias principais do texto	0.34		
11. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação		0.51	
12. Identificar o quanto você está ou não aprendendo	0.34		
13. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.	0.47		
14. Rever as anotações feitas em sala de aula	0.50		
15. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.	0.55		
16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.			0.48
17. Administrar seu tempo de estudo.		0.57	
18. Organizar seu ambiente de estudo.		0.52	
19. Manter a calma diante de tarefas difíceis.		0.63	
20. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.	0.56		
21. Planejar suas atividades de estudo.		0.49	
22. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.		0.46	
23. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.		0.45	
24. Verificar seus erros após receber uma nota de prova	0.41		
25. Tentar refazer questões que errou em uma prova	0.45		
26. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos		0.38	
27. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova	0.31		
28. Estudar em grupo			0.53
29. Anotar na agenda as coisas que tem para fazer	0.47		
30. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles	0.35		
31. Colar lembretes para recordar do que precisa fazer	0.46		
32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu			0.60
33. Pedir para alguém tomar a matéria			0,66
34. Re ler a matéria para entendê-la melhor	0,47		
35. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las	0,43		

ANEXO II – INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Itens IPAA – fator 1	Cargas fatoriais	Comunalidades
4 Quando recebo uma nota/um feedback, penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	0,67	0,45
2 Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	0,63	0,39
6 Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar.	0,62	0,39
5 Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.	0,61	0,37
8 Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.	0,59	0,35
3 Procuo compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	0,59	0,35
1 Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	0,56	0,31
7 Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.	0,42	0,18
9 Procuo um lugar calmo para estudar.	0,33	0,11

Fonte: Polydoro et al (2019)



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Elias Eduardo Damasceno Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57290621.3.0000.8052

Instituição Proponente: UNIVASF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.437.718

Apresentação do Projeto:

1.1 - O projeto de pesquisa "AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS" está sob responsabilidade do pesquisador "Elias Eduardo Damasceno Rodrigues", pesquisador principal, e também faz parte da equipe a orientadora, professora Geida Maria Cavalcanti de Sousa, ambos cadastrados na Plataforma Brasil. A natureza do projeto é desconhecida.

1.2 – O Projeto tem a perspectiva de "analisar a autorregulação da aprendizagem em estudantes que participam de atividades extracurriculares. Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva e de abordagem mista. O estudo será conduzido e realizado com estudantes da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) que participam de atividades extracurriculares. Para a coleta de dados será conduzida pesquisa do tipo survey, utilizando o instrumento Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2015). Também será realizada entrevistas, para que o estudante contribua com sua experiência com as atividades complementares".

1.3 - O protocolo de pesquisa apresenta os documentos necessários à elaboração do parecer

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

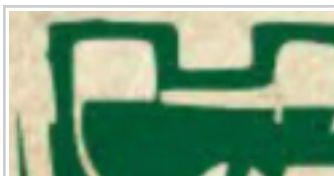
CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 5.437.718

ético.

Objetivo da Pesquisa:

2.1 – Objetivo Geral: “Analisar a autorregulação da aprendizagem em estudantes que participam de atividades extracurriculares”

2.2 – Objetivos Específicos:

2.2.1 - Identificar o perfil autorregulatório em estudantes participantes das atividades extracurriculares;

2.2.2 - Descrever o interesse dos estudantes em relação às atividades extracurriculares;

2.2.3 - Analisar como os estudantes percebem o impacto da participação em atividades extracurriculares.

2.3 - Os objetivos de pesquisa são claros, estão alinhados com a metodologia proposta, são exequíveis dentro do cronograma apresentado e não têm implicações éticas em sua execução.

2.3 Os objetivos estão em conformidade ética.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3.1 - OS RISCOS apresentados no projeto “A realização desta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo podem ocorrer cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre condições relacionadas à aprendizagem; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre aprendizagem; risco de quebra de sigilo. Se necessário, será oferecido todo suporte ao participante”.

3.2 - Em relação aos BENEFÍCIOS (direto e indiretos) e RELEVÂNCIA SOCIAL apresentados no

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

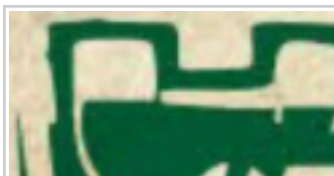
CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 5.437.718

projeto, os pesquisadores destacam que "A participação nesta pesquisa não possui nenhum benefício direto para o participante. Contudo, a sua contribuição é muito importante para o aprofundamento na temática da pesquisa e para a evolução do conhecimento científico. Este estudo pode trazer impactos positivos no campo da Educação Superior, ao possibilitar um maior aprofundamento acerca da autorregulação da aprendizagem e sua relação com as atividades extracurriculares".

3.2.1 No projeto, os pesquisadores expressam que "Indiretamente, espera-se que a pesquisa possa contribuir para que se aprofunde o conhecimento sobre como a participação em atividades extracurriculares se relaciona com a autorregulação da aprendizagem".

3.2.2 Os pesquisadores ressaltam que "esperam-se resultados que ampliem o entendimento sobre a relação entre as Atividades Complementares e a autorregulação da aprendizagem na educação superior. Prover informações para que o corpo docente e gestores possam intervir e melhor integrar as atividades obrigatórias e complementares, visando contribuir com a formação dos alunos, que também podem se beneficiar ao terem informações para melhor selecionar de quais atividades complementares participarão ao longo da graduação, melhorando sua formação profissional

3.3 – A avaliação dos riscos e benefícios está delineada na metodologia do projeto de acordo com os princípios éticos, estando em conformidade e contemplados no TCLE e Termo de Assentimento, de forma clara e com linguagem adequada, conforme as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do CNS. (OPCIONAL)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1 – O projeto apresenta adequadamente os seguintes itens necessários para a análise ética: Tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa, método a ser utilizado, critérios de inclusão e não inclusão dos

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 5.437.718

participantes da pesquisa e divulgação dos resultados do estudo.

4.2 - O cronograma está posto somente no projeto de pesquisa, não havendo um arquivo específico separadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1 - O projeto está em conformidade com os termos de apresentação obrigatória, de acordo com as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do CNS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7.1 - No que concerne aos aspectos éticos o projeto foi APROVADO por estar apto e adequado para sua execução.

7.2 - No relatório final, os pesquisadores devem deixar expresso qual foi o número real de participantes da pesquisa.

- Os(as) pesquisadores(as) devem atentar-se ao prazo para o envio do relatório parcial e/ou final das atividades desenvolvidas (12 meses a partir da data de aprovação do parecer consubstanciado do CEP), quando deverá anexar na Plataforma Brasil um exemplar preenchido digitalizado de cada termo (TCLE, TCLE para Pais/Responsáveis e/ou TALE, conforme o caso), além de uma declaração que afirma que todos os demais termos foram encaminhados. (Ver modelo no site do CEP IF Sertão PE);

- Deve-se informar ao CEP, a qualquer tempo, a existência de mudanças no projeto (metodologia, cronograma, dentre outros aspectos), caso tenha implicação ética em sua execução.

- Recomenda-se procurar o CEP para tirar quaisquer dúvidas em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos ou demais informações que necessite.

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 5.437.718

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1836230.pdf	29/03/2022 10:11:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_elias.docx	28/03/2022 16:34:56	Elias Eduardo Damasceno Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_elias.docx	28/03/2022 16:33:43	Elias Eduardo Damasceno Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	scan_20220218134420_1.pdf	27/03/2022 09:45:39	Elias Eduardo Damasceno Rodrigues	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	scan_20220218134457.pdf	27/03/2022 09:44:02	Elias Eduardo Damasceno Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_e_Sigilo.pdf	27/03/2022 09:42:02	Elias Eduardo Damasceno Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 30 de Maio de 2022

Assinado por:
Ednaldo Gomes da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br