



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**MARCELO AUGUSTO MOUSINHO GOMES**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS ALUNOS DA  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

**Petrolina – PE**

**2024**

**MARCELO AUGUSTO MOUSINHO GOMES**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS ALUNOS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa

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

**Petrolina – PE**

**2024**

	Gomes, Marcelo Augusto Mousinho
G633a	Autorregulação da aprendizagem no contexto dos alunos da Universidade Federal do Vale do São Francisco / Marcelo Augusto Mousinho Gomes. Petrolina, 2024.
	ix, 70 f. il.
	Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2024.
	Orientadora: Profa. Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa. Coorientador: Prof. Dr. José Roberto de Andrade Nascimento Junior.  Inclui referências.
	1. Autorregulação da aprendizagem. 2. Estudantes universitários. 3. Assistência estudantil. 4. Ensino superior. I. Título. II. Sousa, Geida Maria Cavalcanti de. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.
	CDD 378.16

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da UNIVASF  
Bibliotecária: Adriana Santos Magalhães CRB-4/2275

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA**


**FOLHA DE APROVAÇÃO PARA DISSERTAÇÃO**

**MARCELO AUGUSTO MOUSINHO GOMES**


**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS ALUNOS DA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.


Aprovada em: 02 de maio de 2024

Documento assinado digitalmente  
 **GEIDA MARIA CAVALCANTI DE SOUSA**  
Data: 14/05/2024 17:49:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa – Orientadora – UNIVASF**

Documento assinado digitalmente  
 **CARLA FERNANDA FERREIRA RODRIGUES KURSANCEW**  
Data: 14/05/2024 17:12:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Carla Fernanda Ferreira Rodrigues Kursancew – Membro Interno – UNIVASF**

Documento assinado digitalmente  
 **KATIA CALLIGARIS RODRIGUES**  
Data: 14/05/2024 16:41:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Kátia Calligaris Rodrigues – Membro Externo – UFPE**

*À memória de **Carlos Augusto Amariz Gomes**, meu amado pai.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Jeová Deus, pela resiliência concedida.

À minha esposa, Danielle, companheira da vida. Pelo apoio e compreensão; ao meu amigo e filho amado, Lucas Mousinho.

À minha orientadora, Profa. Geida Cavalcanti de Sousa, a qual tenho em mais alta estima e consideração, pela paciência e arte em ensinar.

Ao coorientador, Prof. José Roberto de Andrade Junior, por sua objetividade e generosidade em promover minha aprendizagem.

Aos mais de 400 respondentes, que dispensaram seu tempo para participar da pesquisa.

Aos membros da banca, Profa. Kátia Calligaris Rodrigues e Profa. Carla Fernanda, por terem aceitado participar da banca e por suas importantes contribuições.

Muito obrigado!

*“Lágrimas não são argumentos”.*

*Machado de Assis*

## RESUMO

Este estudo buscou analisar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários da Univasf. Foram realizadas análises quantitativas das respostas de dois questionários, um sociodemográfico e outro denominado Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). Os objetivos específicos foram: comparar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários em função do perfil sociodemográfico; comparar a autorregulação da aprendizagem entre estudantes participantes e não participantes de programas de assistência estudantil; comparar a autorregulação da aprendizagem a partir da percepção dos estudantes sobre sua contribuição para a conclusão da graduação; e verificar a associação das variáveis sociodemográficas e dos fatores da autorregulação da aprendizagem com a percepção de contribuição da autorregulação para a conclusão da graduação. Participantes registraram maior escore para autorregulação cognitiva e metacognitiva, seguido pela autorregulação dos recursos internos e pessoais, autorregulação do uso de tecnologias digitais e autorregulação social. Participantes do sexo feminino e aqueles que relataram maior preocupação com itens básicos obtiveram os maiores escores no fator cognitivo e metacognitivo. Adicionalmente, participantes com idade entre 21 e 23 anos, aqueles que recebem assistência estudantil e do sexo feminino também registraram maiores escores para o fator social da autorregulação. Houve correlação entre os fatores da autorregulação da aprendizagem. A maior parte dos estudantes relatou que a autorregulação da aprendizagem contribui para o desenvolvimento acadêmico, e houve associações entre a percepção da importância da assistência estudantil e a importância da autorregulação da aprendizagem. Conclui-se que, na vivência acadêmica do aluno de graduação, existem relações entre variáveis sociodemográficas e a autorregulação da aprendizagem. As instituições podem atuar através de intervenções pedagógicas dentro do escopo da autorregulação da aprendizagem, haja vista a sua influência no êxito no desempenho acadêmico e na redução na evasão, especialmente para os estudantes com perfil socioeconômico vulnerável.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, assistência estudantil, ensino superior.



### **Abstract**

This study sought to analyze the self-regulation of learning among university students at Univasf. Quantitative analyses were made of the answers to two questionnaires, one sociodemographic and the other called Learning Strategies for University Students (EEA-U). The specific objectives were: to compare the self-regulation of learning of university students according to their sociodemographic profile; to compare self-regulation of learning between students participating and not participating in student assistance programs; to compare self-regulation of learning based on the students perception of its contribution to the completion of their degree; and to verify the association of sociodemographic variables and factors of self-regulation of learning with the perceived contribution of self-regulation to the completion of their degree. Participants recorded higher scores for cognitive and metacognitive self-regulation, followed by self-regulation of internal and personal resources, self-regulation of the use of digital technologies and social self-regulation. Female participants and those who reported greater concern about basic items obtained the highest scores in the cognitive and metacognitive factor. In addition, participants aged between 21 and 23, those receiving student assistance and females also recorded higher scores for the social factor of self-regulation. There was a correlation between the learning self-regulation factors. Most students reported that self-regulation of learning contributes to academic development, and there were associations between the perceived importance of student assistance and the importance of self-regulation of learning. It can be concluded that there are relationships between sociodemographic variables and self-regulation of learning in the academic experience of undergraduate students. Institutions can act through pedagogical interventions within the scope of self-regulation of learning, given its influence on successful academic performance and reduction in dropout, especially for students with a vulnerable socioeconomic profile.

**Keywords:** self-regulation of learning, student assistance, higher education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
2.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	12
2.2 ANSIEDADE E CRENÇAS LIMITADORAS.....	17
2.3 CONDIÇÕES ADVERSAS DO ESTUDANTE VULNERÁVEL E DO ENSINO PÚBLICO.....	18
2.4 UNIVASF E O VALE DO SÃO FRANCISCO.....	20
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	27
3.1 PARTICIPANTES.....	27
<b>3.1.1 Critérios de inclusão</b> .....	27
<b>3.1.2 Critérios de exclusão</b> .....	28
3.2 INSTRUMENTOS.....	28
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	30
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	31
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51
<b>APÊNDICE A</b> .....	59
<b>APÊNDICE B</b> .....	61
<b>APÊNDICE C</b> .....	64

## **Introdução**

O meio acadêmico de uma universidade exige adaptação por parte do discente, pois Ferraz et al. (2020, p. 12) afirmam que a “adaptação pessoal e emocional é preditora da meta aprender”. As razões pelas quais essas adaptações se fazem necessárias são mencionadas por Fagundes (2012), quando destaca o histórico desse discente, oriundo de um “Sistema de progressão automática na educação básica, a redução da exigência em todo o sistema educativo brasileiro entre outros problemas [...] que não só têm déficit de habilidades de aprendizagem, como também não adquiriram capacidades socioadaptativas” (p. 2).

Ao ingressar na graduação, o estudante depara-se com um contexto que requisita novos repertórios, configurando-se como um obstáculo para o seu desempenho. Esse fato influencia diretamente todos os processos de ensino e aprendizagem, seu desenvolvimento acadêmico, de forma que seja capaz de não somente concluir o curso, mas de adquirir as habilidades e competências necessárias para sua atividade profissional (Fagundes, 2012).

Atualmente, a formação no ensino médio está aquém das necessidades acadêmicas previstas, situação essa que afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2007). Para reverter isso, faz-se necessário, conforme Tartuce et al. (2018 p. 13), o desenvolvimento de “uma visão integrada das dimensões macrosocial e microssocial, que envolvem as cotidianidades, a micropolítica [...], subjetividades, frustrações”.

Assim, a grande questão está na permanência do estudante na graduação e não somente no acesso, reestruturando a sua maneira de lidar com a aprendizagem, forjada no ensino médio, que pode ser insuficiente para a graduação (Sampaio & Guimarães, 2009; Coulon, 2017; Alvarenga et al. 2012).

Portanto, novas habilidades relacionadas ao desenvolvimento do processo de autorregulação da aprendizagem são fundamentais. Contudo, isso não se apresenta de maneira clara, e os processos de ensino na graduação deveriam garantir que o discente tivesse condições de usufruir desse recurso (Alvarenga et al. 2012; Babayigit & Guven, 2020; Coulon, 2017; Dias & Sá, 2011; Sampaio & Guimarães, 2009).

A autorregulação da aprendizagem (ARA) entra nesse contexto como um processo capaz de auxiliar no desenvolvimento acadêmico. Assim, quando a pessoa consegue harmonizar as potencialidades da metacognição e autorregulação da aprendizagem, é capaz de desenvolver habilidades de aprendizagem, logrando êxito sobre quaisquer obstáculos. Uma das formas de fazer isso é criando memórias significativas e recuperáveis daquilo que se aprende, utilizando as técnicas que compõem o processo da autorregulação da aprendizagem (Beber et al., 2014), por meio da “cognição, metacognição, motivação, afeto e comportamento” (Weinstein et al., 2011, p. 45).

## **Fundamentação Teórica**

### **Autorregulação da Aprendizagem**

O processo da autorregulação da aprendizagem é foco de muitos estudos envolvendo o ensino e a aprendizagem. Ele é reconhecido como um processo multifacetado, capaz de imprimir êxito na rotina acadêmica de um estudante. Trata-se de um sistema capaz de levar à ação um indivíduo que tenha um objetivo definido por ele mesmo ou por um intermediador. As características autorregulatórias são fundamentais, principalmente para os alunos que estão iniciando o curso de graduação, pois esses estudantes ainda não conseguem criar objetivos nítidos, não têm resiliência para aguardar uma recompensa pelos seus esforços acadêmicos e não conseguem desenvolver uma forma adequada de aprendizagem para si mesmos (Babayigit & Guven, 2020; Basso & Abrahão, 2018; Frison, 2017; Weinstein et al., 2011).

Aquele que consegue aplicar as técnicas autorregulatórias se torna capaz de planejar suas atividades acadêmicas semanalmente, mensalmente e de forma anual. Além disso, consegue regular sua aprendizagem, ao tempo em que ela acontece (Zoltowski & Teixeira, 2020; Weinstein et al., 2011).

A ARA ocorre dentro de quatro áreas da regulação e possui três fases. Com relação às áreas, são elas: cognição, motivação, comportamento e contexto. Essa organização contribui para o entendimento de que é possível aprimorar individualmente cada parte do

processo, não somente a metacognição e a aprendizagem. Isso significa dizer que a primeira tem relação com o planejamento; a segunda, com o monitoramento cognitivo e metacognitivo; a terceira tem a ver com o controle e a regulação de aspectos pessoais, características da tarefa e do contexto social; já a quarta tem relação com as reflexões e reações diante do processo como todo. Com relação às três fases, a primeira ocorre antes da aprendizagem (planejamento da atividade); a segunda, durante a atividade e envolve a atenção e ação; a terceira é a autoavaliação e tem a ver com a reflexão sobre o próprio desempenho e a reação quando se confronta com o resultado, demonstrando uma relação ativa e alternada.

Entende-se, então, com relação às fases, que o aluno, a partir das atividades, de seus recursos e do ambiente, estabelece, de forma estratégica, os objetivos. Quanto à realização, ela ocorre por meio da capacidade de auto-observar e automonitorar. Por fim, a autorreflexão ocorre depois da aprendizagem, fazendo toda a diferença na ação e reação do estudante (Caliatto & Almeida, 2020; Dias et al. 2020; Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman, 2002).

Nesse sentido, desenvolve-se um estudante como protagonista da sua aprendizagem, entendendo as técnicas que fazem parte do escopo da autorregulação da aprendizagem. O estudante se coloca numa condição de agente, isto é, o indivíduo se torna capaz de atuar ativamente em sua própria história por meio de cinco capacidades: simbolização, intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão (Salgado et al., 2018). Todas elas se destacam por serem capazes de contribuir, de maneira efetiva, para o protagonismo do discente na sua aprendizagem. Isso porque esse processo é composto por um conjunto de técnicas autodirigidas. Vale ressaltar que a autorregulação pode e deve se ajustar de acordo com as características do discente e da instituição de ensino superior, já que cada um é uma pessoa e cada curso tem suas especificidades. Diante disso, é possível ajudar o discente a planejar e executar o seu método dentro de tal escopo.

Dessa forma, podemos entender a autorregulação como um processo que envolve ação, pois o discente torna-se capaz de estruturar, monitorar e avaliar o seu próprio

aprendizado. Esse protagonismo, por parte do discente, é notado em todos os modelos teóricos, podendo ser esse processo desenvolvido em qualquer etapa do ensino (Ganda & Boruchovitch, 2018; Frison, 2017).

As técnicas que compõem o escopo do processo regulatório são capazes de contribuir para que o estudante possa se desenvolver em sua graduação. Uma dessas técnicas acontece por meio do criar memórias significativas e recuperáveis daquilo que se aprende. Assim, quando o estudante desenvolve as estratégias de aprendizagem, é possível aumentar as possibilidades de êxito da aprendizagem (Weinstein et al., 2011).

Entretanto, é importante ressaltar que não é um atributo com o qual a pessoa nasce ou não, mas, sim, algo que é possível aprender e desenvolver. No entanto, quando um discente atinge tal estágio, ele é capaz de ajustar suas ações e adaptá-las de acordo com as contingências pessoais. Essa característica é essencial para que o aluno da assistência estudantil, que vive altos e baixos na sua graduação, no que diz respeito à sua manutenção, obtenha êxito acadêmico (Zimmerman, 2002).

A ARA pode ocorrer já no período da infância da pessoa, quando ela passa a ser influenciada a partir do ambiente em que vive e do que lhe é apresentado. Considerando isso, Engel et al. (2015) afirmam que “a arquitetura do cérebro é afetada pelas primeiras experiências das crianças e que fatores ambientais podem melhorar ou piorar suas habilidades cognitivas” (Engel et al., 2015, p.15).

Essas habilidades, ao longo da vida acadêmica, podem ser desenvolvidas por meio da autorreflexão, sendo o discente capaz de se monitorar, ajustando sua trajetória para um melhor aprendizado. A metacognição tem uma participação efetiva nesse processo, contribuindo para que docentes e estudantes consigam evoluir suas capacidades motivadoras, potencializando as condições para desenvolver as competências específicas da aprendizagem (Beber et al., 2014; Ganda & Boruchovitch, 2018).

Através da autorreflexão, o aluno consegue desenvolver a autorregulação. Isso ocorre quando, além de praticar deliberadamente, ele também consegue, diligentemente, ajustar seu desempenho, a depender das circunstâncias que se apresentam. Zimmerman

(2002, p. 3) afirma que “a autorreflexão envolve os processos que ocorrem após o ato de estudar e que influenciam e regulam os aspectos motivacionais, concluindo o ciclo autorregulatório”. Portanto, o aluno autorregulado consegue não somente ajustar suas ações, mas também adaptá-las em função das ocorrências do dia a dia de suas atividades acadêmicas. Uma das razões pelas quais esse processo conduz ao sucesso acadêmico, é que o estudante passa a gerenciar suas atividades de forma rápida, alcançando suas metas (Dias et al., 2020; Polydoro et al., 2019; Weinstein et al., 2011; Zimmerman, 2002).

De acordo com Beber et al. (2014), quando a pessoa consegue harmonizar as potencialidades da metacognição e autorregulação da aprendizagem, é capaz de desenvolver habilidades de aprendizagem, logrando êxito sobre quaisquer obstáculos:

O sujeito que se encontra em sintonia com suas habilidades e potencialidades de autorregulação e metacognição tem condições de desenvolver habilidades múltiplas, dando sentido para seu fazer e, principalmente, adquire força intrapsíquica para sustentar as pressões, gerando confiança na própria capacidade para ultrapassar qualquer obstáculo (p.147).

Assim, o indivíduo consegue administrar suas atividades de maneira mais rápida, pautando-se em objetivos e métodos, bem como acompanhando suas ações e analisando seu próprio grau de sucesso. Isso lhe instiga a dar continuidade, mesmo diante dos desafios, ajustando e melhorando sua atuação dentro do ambiente de ensino no qual está inserido (Frison, 2016; Salgado et al., 2018; Zimmerman, 2002).

A autorregulação também se apresenta por meio de cinco operações cognitivas primárias: pesquisa, monitoramento, agrupamento, ensaio e tradução. Considerando a capacidade desse processo em contribuir para o êxito do estudante em sua graduação, Dias et al. (2020, p. 292) asseveram que “a autorregulação da aprendizagem tem se mostrado crucial para o sucesso acadêmico”. Isso porque o aluno se torna protagonista da sua própria aprendizagem, passando a analisar o quanto consegue alcançar êxito em suas atividades

acadêmicas. Outra importante contribuição da autorregulação para o ensino é que ela ajuda no desenvolvimento da relação pessoal com os docentes e seus colegas.

O relacionamento que ocorre entre esses personagens faz com que eles façam parte de um mesmo contexto social, promovendo o mesmo objetivo e, naturalmente, atingindo um maior nível de eficiência. E é justamente a capacidade de ser eficiente em diversos ambientes de ensino que configura outra característica importante de alunos autorregulados, promovendo, com isso, o desenvolvimento acadêmico. Para além disso, o aluno que desenvolve, em sua vida acadêmica, as técnicas da autorregulação da aprendizagem será capaz de se adaptar e se ajustar para aprender, reduzindo o nível de ansiedade que enfrenta em decorrência das atividades acadêmicas (Alvi & Gillies, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2018; Frison, 2016; Cornford, 2002; Weinstein et al., 2011).

Em outras palavras, para o aluno de graduação aprender, ele necessita da ARA, e aqueles que são oriundos de escolas públicas e que apresentam o perfil socioeconomicamente vulnerável podem, potencialmente, experienciar um maior grau de dificuldade. Adicionalmente, é preciso destacar que a aprendizagem de qualidade é fruto de políticas públicas em educação bem pensadas e só acontece se também houver interesse do estudante (Severiens Ten Dam & Van Hout Wolters, 2001).

Nesse contexto, a atividade do docente é fundamental nesse desenvolvimento. Entretanto, é frequente o professor ser o único responsável pelo ensino das habilidades de aprendizagem e dos repertórios socioadaptativos, comprometendo a aprendizagem progressiva e proativa. De fato, embora os docentes exerçam um papel fundamental na aprendizagem, a própria literatura sobre autorregulação de aprendizagem, de modo geral, tem dado pouca ênfase ao importante papel do professor nesse processo. Zimmerman (2002, p. 69) assevera:

[...] poucos professores preparam efetivamente os alunos para aprender por conta própria. Os alunos raramente têm opções em relação a tarefas acadêmicas a serem seguidas, métodos para realizar tarefas complexas [...]. Poucos professores incentivam os



alunos a estabelecer metas específicas [...] ou ensinar estratégias de estudo explícitas. Além disso, raramente os alunos são solicitados a se autoavaliarem [...].

A ARA é um processo que pode fazer parte das políticas públicas, contribuindo para a permanência estudantil, atuando na diminuição da evasão. As políticas públicas em educação são de suma importância para garantir o desenvolvimento e a evolução do processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino superior. Essas políticas potencializam, de maneira significativa, a permanência desse aluno na graduação (Maués & Moraes, 2020).

Dessa forma, a ARA constitui-se como um processo importante. Polydoro et al. (2019, p. 24) indicam: “Sobre o impacto da ARA no sucesso acadêmico, constatam-se correlações positivas entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico”. É um processo de ensino e aprendizagem com importante função no êxito acadêmico, com a capacidade de conduzir o estudante à ação, auxiliando-o a ter um objetivo em sua graduação. Esse processo é composto por fases, etapas, subprocessos e operações cognitivas que conduzem ao protagonismo de sua aprendizagem. Por meio desse processo, o estudante consegue estruturar, monitorar e avaliar o seu próprio aprendizado (Ganda & Boruchovitch, 2018; Frison, 2017).

O êxito, naturalmente, é um desejo compartilhado pelos estudantes da graduação. Eles terminam partilhando das mesmas dores, dos interesses e necessidades que enfrentam no dia a dia, ainda mais os que fazem parte da assistência estudantil. Quando esses pontos, em comum, convergem para atividades que fazem parte do interesse desses alunos, certamente contribuirão para o processo de desenvolvimento da autorregulação de aprendizagem, reforçando o papel do interesse e da necessidade na motivação (Pino-Pasternak et al., 2014; Babayigit & Guven, 2020).

A ARA é capaz de motivar o aluno, influenciando diretamente aspectos afetivos e emocionais frequentemente presentes na trajetória acadêmica, como a ansiedade, visto que a motivação tem a capacidade de impulsionar o estudante diante dos desafios, fazendo com

que consiga determinar objetivos em sua graduação e ter a resiliência de aguardar o retorno positivo de seus esforços. Dessa forma, o ato regulatório é capaz de produzir atitude positiva diante dos desafios de uma graduação (Babayigit & Guven, 2020; Ganda & Boruchovitch, 2018; Fagundes, 2012; Tartuce et al., 2018).

### **Ansiedade e Crenças Limitadoras**

A dimensão afetiva do discente se manifesta em todas as etapas do processo de autorregulação de aprendizagem. Ocorre antes, durante e após a realização das atividades. Sem dúvida, o emocional é um componente importantíssimo nesse processo, regulando as emoções que se manifestam no reconhecimento, monitoramento e avaliação, fazendo com que ocorra uma reavaliação cognitiva até mesmo das atividades de distração. Um dos sentimentos comuns entre os estudantes é a ansiedade (Ganda & Boruchovitch, 2018). O acesso ao ensino superior é um evento que é esperado e ansiado por um estudante do ensino médio. É um acontecimento muito significativo, que deveria, supostamente, gerar somente momentos agradáveis. Entretanto, essa transição tem mostrado ser uma fonte de ansiedade, haja vista as condições psicossociais e como o próprio estudante encara o ambiente acadêmico.

O uso intencional por parte do estudante da ARA se apresenta como um recurso potente para o enfrentamento da ansiedade, pois, frequentemente, as emoções negativas podem evocar atitudes de negação, evitando as atividades mais desafiadoras por medo do fracasso. Dessa maneira, a ansiedade é um dos fatores que podem impedir o desenvolvimento acadêmico. Por exemplo, a ocasião das notas das provas, que são para os estudantes uma fonte de ansiedade, mas também servem para se autoavaliarem. Se o professor oferecer apenas essas notas sem as devidas correção e orientações, ele pode estar contribuindo para o aumento dessa ansiedade sem fornecer as informações necessárias para a ARA, o que pode levar ao fracasso do estudante. É normal sentir certa medida de ansiedade na ocasião das atividades, porém, quando esse sentimento se torna muito forte, essa condição pode levar ao fracasso (Rosário et al., 2010; Dias & Sá, 2011).

Entretanto, não se deve atribuir, simplesmente, ao aluno o sucesso ou fracasso de aplicar a autorregulação. A apresentação de feedback por parte do professor permite que o discente controle suas atividades da graduação e se reorganize. O papel do docente nessas atividades é fundamental, especialmente quando o aluno é ingressante da universidade. Para obter êxito na graduação, ele precisa saber lidar com essa questão, determinando objetivos em curto e em longo prazo, inclusive organizando prioridades, fazendo uso de estimativa de tempo futuro, produzindo perspectivas capacitadoras, que sejam capazes de elaborar, em sua mente, uma atitude positiva pronta para aprender (Petronilho, 2019; Babayigit & Guven, 2020).

### **Condições Adversas do Estudante Vulnerável e do Ensino Público**

A realidade da educação no Brasil é que a maioria dos jovens estuda na rede pública de educação, a qual apresenta lacunas importantes no ensino e na aprendizagem. Só para citar um exemplo dessa dificuldade, é possível mencionar aqui a falta de professores nas salas de aula. O próprio MEC, reconhecendo esse grave problema, elaborou relatório sobre o déficit de professores, chamado “Elaboração de mecanismos para o enfrentamento do déficit de docentes no Ensino Médio”, que produz prejuízos diretos no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno (Brasil, 2007).

Cabe ressaltar que essa condição de viver em um ambiente empobrecido, de fato, pode afetar a aprendizagem, considerando que ela deve ser desenvolvida desde cedo por meio das funções executivas e da linguagem. Isso deve acontecer desde as primeiras séries na escola, de maneira dinâmica. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem apresentam características que nada têm de inertes, pelo contrário, são muito ativas e contínuas (Engel et al., 2015; Kubo & Botomé, 2001).

Assim, é possível afirmar que a vulnerabilidade econômica tem afetado muitas pessoas, incluindo crianças. Elas estão em pleno desenvolvimento e, naturalmente, viver com privação do básico gera muito estresse. Além disso, à medida que essa situação perdura, é capaz de interferir no próprio desenvolvimento dos seus cérebros. Essa condição termina afetando a capacidade de aprendizagem. É exatamente nessa condição que vivem

muitos dos jovens brasileiros, especialmente da região em pauta, por ocasião da idade escolar (Engel et al., 2015).

Muitos dos alunos chegam à universidade se encontram em condições de vulnerabilidade econômica. Nesse momento, a autorregulação de aprendizagem se destaca como uma grande oportunidade, com o fim de desenvolvimento acadêmico apresentado ao aluno, especialmente aquele da assistência estudantil. Quando esse aluno recebe apoio social e possui um adequado autoconceito, ele tende a obter um bom desempenho acadêmico e facilidade de adaptação na universidade (Matias & Martinelli, 2017).

O meio pelo qual isso pode ocorrer é pela Política Afirmativa da Assistência Estudantil, uma importante ferramenta de apoio socioeconômico ao aluno. Quando o estudante é oriundo de um ambiente empobrecido, enfrenta a situação de vulnerabilidade socioeconômica dentro da universidade. Ele se depara tanto com a dependência quanto com a pressão de manter o benefício a fim de continuar sua graduação (Matias & Martinelli, 2017). Diante de tal contexto, na vida acadêmica de um aluno de graduação, a autorregulação de aprendizagem apresenta-se como uma ferramenta importantíssima.

A autorregulação é, portanto, fundamental para a pessoa que tem a meta de se desenvolver academicamente, mas que se depara com ameaças reais que comprometem seu destino acadêmico. A qualidade das escolas públicas é um dos problemas que esse estudante enfrenta, isso porque há uma grande diferença entre as escolas privadas e públicas no que diz respeito à eficiência. Diante desse contexto, formou-se um panorama a respeito de alunos oriundos de escolas públicas que almejam entrar numa universidade pública de ensino gratuito. É oportuno destacar que a rede pública é 90% mais utilizada pela população, quando comparada com a privada (MEC, 2010; Sampaio & Guimarães, 2009).

Assim, uma assistência estudantil que garanta ao discente segurança no que tange à manutenção de sua permanência na Universidade por meio dos benefícios disponibilizados certamente contribuirá para o desenvolvimento do aluno academicamente. Isso se torna importante, pois o ensino superior tornou-se algo possível para discentes que antes não tinham acesso. Essa possibilidade ocorreu por meio da expansão do ensino

superior no Brasil, que foi perceptível a partir de 2010, quando houve um aumento de 120% nas matrículas em relação ao ano de 1995. Nesse ano, somente 5,9% dos jovens na idade entre 18 e 24 anos estavam cursando o ensino superior (Fagundes, 2012).

Uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019 pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) apontou que houve uma mudança não só no perfil, mas também na quantidade dos discentes com um aumento até mesmo de 4,9% de matrículas nas universidades. Porém, Santos et al. (2019) afirmam que o número de vagas relacionadas às ações e aos programas de apoio pedagógico ficaram estagnadas, refletindo diretamente na permanência e no êxito desses discentes.

Com a expansão de vagas para o ensino superior, alcançando pessoas com perfil socioeconômico vulnerável, o verdadeiro entrave tem sido a permanência estudantil. Faz-se, então, necessária uma ação efetiva, quer seja por parte da universidade quer por iniciativa própria do aluno ou de ambas as partes, para que o discente consiga se desenvolver no meio acadêmico (Fagundes, 2012; Santos et al., 2019).

Anterior à expansão das vagas para a universidade, os desafios da permanência e evasão estudantil já se faziam relevantes, haja vista o impacto da transição do ensino médio para o superior. Com a inclusão de discentes com perfis socioeconômicos distintos, mudando de um sistema de elite para um sistema de massa, esses desafios se intensificaram, ressaltando a importância do desenvolvimento acadêmico e da permanência desse aluno na universidade (Dias & Sá, 2011; Gomes & Moraes, 2012).

### **Univasf e o Vale do São Francisco**

Avaliando o perfil da sociedade em que a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) está inserida – que se reflete em seus estudantes –, através do perfil socioeconômico dos três Estados com campus da instituição, situados no Nordeste do Brasil, Pernambuco, Bahia e Piauí, mais precisamente nas cidades de São Raimundo Nonato (PI), Senhor do Bonfim (BA), Paulo Afonso (BA) e Salgueiro (PE), Petrolina (PE), Juazeiro (BA). Nessas duas últimas, concentra-se a maior parte dos estudantes e ocorre

marcante contraste social, pois se, por um lado, a região apresenta desenvolvimento econômico, por meio da exportação de frutas; por outro, aponta índices consideráveis de desigualdade social (Schwarz et al., 2021; Melo et al., 2020).

Segundo César (2020), mencionando o IBGE, a região Nordeste concentra a maior parte da pobreza no Brasil. Como é possível observar na Tabela 1, o índice chega a 47,9%:

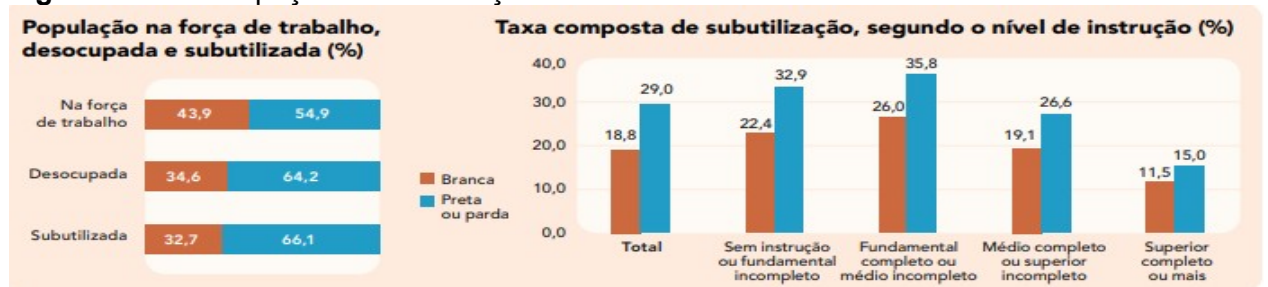
**Tabela 1 – Contribuição relativa para a pobreza no Brasil (por região)**

Região	Percentual de pobreza
Norte	26,1
Nordeste	47,9
Centro-Oeste	5,7
Sudeste	17,8
Sul	2,5

Fonte: César (2020)

Quanto ao perfil das pessoas pobres nessa região e sua relação com o nível de instrução, o IBGE (2019) aponta que a região Nordeste se destaca negativamente na força de trabalho e na desocupação e subutilização da mão de obra, assim como na relação de subutilização, segundo o nível de instrução, conforme a Figura 1 aponta.

**Figura 1 – Desocupação e subutilização da mão de obra**



Fonte: IBGE, Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica (2019)

Observando especificamente o contexto social da Univasf, localizada em estados nordestinos da Federação que apresentam índices de pobreza acentuado, no estado do Piauí, por exemplo, aproximadamente 1,4 milhão de pessoas vivem com apenas R\$436,00 por mês, o que representa quase a metade (43,4 %) da população do estado (Sena, 2020). De acordo com o G1 BA (2020), citando o IBGE, o estado da Bahia tem marcadores importantes que evidenciam a desigualdade social na região, como é possível ver a seguir:

Quatro em cada 10 moradores do Estado da Bahia (40,4% da população) estavam abaixo da linha da pobreza, com renda domiciliar per capita menor que R\$ 428. Além disso, pouco mais de 1 em cada 10 (12,5%) estava abaixo da linha de extrema pobreza, com renda domiciliar per capita menor que R\$ 148.

Esses dados nos ajudam a identificar o perfil da população da região em pauta, que, por sua vez, representa a origem de muitos discentes da Univasf. Dessa forma, destaca-se a Bahia, como mencionado anteriormente, que se tornou o estado com um dos maiores índices de pessoas vivendo em um ambiente empobrecido. Segundo informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE – Univasf, 2022), essa condição socioeconômica é corroborada pelo percentual de discentes dos cursos de graduação da Univasf na Bahia, que se tornaram usuários da assistência estudantil nos anos de 2021 (39,6%), 2022 (34,6%) e 2023 (33,3%).

A PROAE foi criada em 2012 para atender alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observando as diversas áreas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Brasil, 2010). Já no ano de 2013, foi marcada pela adesão da Univasf ao Programa Bolsa Permanência do MEC, garantindo atendimento com auxílio financeiro a alunos de cursos de carga horária superior a 5 h/dia e a discentes remanescentes de comunidades indígenas e quilombolas, ofertando três modalidades de auxílios: Residência Estudantil, Bolsa Permanência e Auxílio-transporte (Univasf, 20;20).

Essa assistência foi criada para ser uma importante ferramenta de direito social, com a finalidade de dar o suporte suficiente para o estudante do ensino superior, com o fim de conseguir superar as dificuldades que o impedem de se desenvolver academicamente em sua graduação. Isso faz parte das políticas públicas de educação do ensino superior, com finalidade de equilibrar as desigualdades do ponto de vista da inclusão social (Galindo, 2018).

A PROAE é responsável, entre outras atribuições, por administrar os benefícios e a transferência de renda do Governo Federal destinados aos alunos com perfil

socioeconômico vulnerável. Em 2014, houve a aquisição de ônibus para o Transporte Estudantil, bem como a implementação do Auxílio Moradia e o início das atividades dos Restaurantes Universitários. Em seguida, foram implementados os Auxílios Permanência, Alimentação, Emergencial e Creche. Em 2019, já havia um total de 288 alunos cadastrados no Programa Bolsa Permanência do MEC. Quanto ao Transporte Estudantil iniciado em 2014, este passou a atender em torno de três mil estudantes. Destaca-se também que, no ano de 2013, foi criado o Programa de Elaboração de Material Didático (PEMD), sendo que quase dois mil alunos se beneficiaram anualmente, oferecendo materiais didáticos e apoio pedagógico (Univasf, 2020).

A partir do ano de 2018, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) passou a implementar, ao Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Univasf, recursos com a finalidade de distribuição de renda provinda do Governo Federal para alunos de graduação que tivessem o perfil socioeconômico vulnerável. Entretanto, conforme dados fornecidos pela PROAE (SIC/Univasf, 2023), devido às restrições orçamentárias do Governo Federal, o PAE-Univasf não recebeu o quantitativo de recursos de forma regular, o que obrigou a Univasf a, anualmente, fazer necessários ajustes no Programa, levando a uma adequação conforme os recursos disponibilizados.

A Univasf representa bem o perfil de uma IES localizada numa região de contrastes sociais, onde muitos de seus alunos são economicamente vulneráveis. Experiência constatada na PROAE mostrou que muitos alunos perdem o perfil socioeconômico determinado pelo edital, não porque passaram a ter uma condição financeira melhor, mas devido à imposição de limitação orçamentária, reduzindo a quantidade de bolsas. Esses alunos, muitas vezes, são os primeiros da sua família a alcançarem o ensino superior, na esperança de quebrar o ciclo de pobreza instalado ali. Entretanto, ao chegarem na IES, deparam-se com um sistema de benefícios com grande oscilação no que diz respeito ao repasse de recurso, que ocorre anualmente para alunos vulneráveis economicamente. Dessa forma, à medida que o Governo Federal oscila no repasse, essa variação



naturalmente altera a quantidade de alunos que o edital, naquele ano, poderia selecionar para a assistência estudantil.

No momento, ainda não existem dados sobre a relação da perda do benefício com o êxito na conclusão do curso de discentes com o perfil vulnerável. O fato é que essa oscilação afeta diretamente a quantidade de alunos selecionados para usufruir dos benefícios diretos (bolsas e auxílios) e dos indiretos (Restaurante Universitário e auxílio-transporte). Isso fica claro com o Quadro 1:

**Quadro 1 – Resumo do plano orçamentário**

<b>Resumo do Plano Orçamentário do período de 2017 a 2022</b>					
<b>Benefícios</b>	<b>Ano</b>	<b>Beneficiários pagos com recursos do PNAES</b>	<b>Diferença da quantidade de beneficiários em relação ao ano anterior</b>	<b>Total gasto</b>	
<b>Diretos e Indiretos</b>	2017	4.927		5.623.487,92	5.623.487,92
	2018	4.062	865	5.304.030,79	5.304.030,79
	2019	4.794	732	6.193.340,21	6.193.340,21
	2020	3.518	1276	5.866.406,44	5.866.406,44
	2021	2.770	748	5.002.895,02	5.002.895,02
	2022	4.119	1349	6.166.475,99	6.166.475,99
<b>Anos</b>	<b>De</b>	<b>Para</b>	<b>Diferença em relação ao ano anterior para mais</b>		<b>Diferença em relação ao anterior para menos</b>
	2017	2018			Menos
	2018	2019	Mais		
	2019	2020			Menos
	2020	2021			Menos
	2021	2022	Mais		

Fonte: SIC/Univasf (2023)

De fato, constata-se uma variação muito grande de um ano para o outro, no que diz respeito aos recursos disponibilizados para a Assistência Estudantil nessa universidade, a depender da política adotada pelo governo vigente, o que é corroborado pelo que Kowalski (2012, p. 22) menciona: “A educação no Brasil é marcada por desafios e proposições pertinentes aos processos de mudanças vividos pela sociedade contemporânea”. As

políticas públicas em educação se apresentam ainda mais relevantes ao analisar o perfil dos estudantes que buscaram os benefícios da Assistência Estudantil.

Ao se observar os editais de seleção dos beneficiários de 2018 e 2019, fica evidente que as mulheres e que os/as autodeclarados/as pretos/as (pretos/as e pardos/as) constituíram a maior parte dos discentes que acionaram o PAE. Em 2018, constatou-se que 57% das inscrições foram de mulheres e, no de 2019, esse percentual foi de 55%. Avaliando a cor dos inscritos, constatou-se, em 2018, um percentual de 75% de autodeclarados/as pretos/as ou pardos/as, e de 77% no edital de 2019 (Univasf, 2020).

Assim, nesse cenário de baixa renda, esse fenômeno se reflete em diversos segmentos da sociedade regional, inclusive no meio acadêmico, quando se faz imperativa a autorregulação da aprendizagem desses alunos de graduação, com um histórico, desde suas origens, de déficit estrutural em sua educação. Diante disso, é possível afirmar que a pobreza está intrinsecamente ligada à falta de escolaridade, o que leva ao estudo desta matéria: a importância da autorregulação de aprendizagem na vida acadêmica de alunos de graduação participantes da assistência (Engel et al., 2015).

Com esse fato exposto, considerando-se que alguns alunos, oriundos de escolas públicas, conseguem adentrar uma universidade pública, mas passam a enfrentar a sombra da ameaça durante toda sua graduação, de não concluir o curso em função da falta de recursos para o básico, como alimentação, transporte e moradia. Isso leva, possivelmente, a ser um dos fatores dos índices de evasão das IES (Galindo, 2018; Maués & Moraes, 2020; Tartuce et al., 2018).

Contudo, acontece uma diminuição na evasão à medida que o aluno recebe algum tipo de benefício socioeconômico por meio da assistência estudantil. Essa medida também afeta o tempo que o estudante permanece na graduação, aumentando para 73%, quando ele é contemplado por algum benefício. Esse apoio socioeconômico possibilita que os discentes com perfil socioeconômico vulnerável se mantenham no ensino superior, mesmo diante das dificuldades relacionadas à capacidade de prover o básico para sua subsistência,

assim como a baixa qualidade do ensino e da aprendizagem que foram encontrados em muitas das escolas públicas neste país (Sampaio & Guimarães, 2009; Galindo, 2018).

O estudante com o perfil socioeconômico vulnerável, quando chega à universidade, requer da instituição de ensino superior um olhar diferenciado, haja vista seu histórico de déficit de aprendizagem. A respeito disso, Engel et al. (2015) discorrem sobre o discente, oriundo de um ambiente empobrecido, que lida com os desafios na graduação para desenvolver sua aprendizagem, fato esse que reflete diretamente no desenvolvimento e na conclusão do seu curso.

O devido planejamento dos processos instrucionais e pedagógicos, assim como a atenção às condições socioeconômicas dos alunos, em especial aqueles provenientes de ambientes empobrecidos, são fatores que afetam diretamente o desenvolvimento do processo autorregulatório e podem contribuir para o seu desempenho acadêmico (Caliatto & Almeida, 2020; Babayigit & Guven, 2020).

Portanto, a ARA faz-se importante na vida acadêmica do aluno de graduação, beneficiário da assistência estudantil, tendo em vista a sua capacidade de desenvolver-se na universidade, mesmo diante das variações das circunstâncias com as quais se depara, evitando até mesmo a evasão. Por falta de um estudo sobre a evasão na Univasf, relacionada à Assistência Estudantil, usou-se um aplicado em outra universidade federal, que demonstra que há uma redução de 55,4% de evasão para alunos beneficiários desse sistema. Galindo (2018) informa que, quanto maior o coeficiente de rendimento, menor a evasão:

a probabilidade de evadir também se reduz em 44%, quando maior o coeficiente de rendimento. Estudos evidenciam que existe relação entre desempenho acadêmico e evasão, ou seja, estudantes com melhor desempenho tem mais probabilidade de permanecer nos seus cursos (p. 63).

Esse resultado demonstra que, à medida que o discente com vulnerabilidade social recebe apoio socioeconômico, consegue aumentar sua permanência e o seu desenvolvimento acadêmico na graduação, contribuindo para que ele(a) consiga lidar com as várias situações adversas que a vida acadêmica pode trazer, como, por exemplo, a necessidade de suprir coisas básicas, como moradia, transporte e alimentação, para se manter na universidade.

Diante do exposto, revela-se a importância da política afirmativa de assistência estudantil, tendo em vista a dependência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que precisam do benefício para continuarem sua graduação. Esse contexto compromete o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, pois quando o aluno tem um ambiente favorável e flexível, podendo escolher a melhor forma de sua própria aprendizagem, planejando e adicionando novas rotinas, favorece a ARA. Quanto mais o aluno tiver controle sobre o que está em seu entorno, mais ele vai conseguir promover sua autorregulação. Isso é algo que se torna cada vez mais difícil para o aluno da assistência estudantil, à medida que sofre as adversas condições em decorrência dos cortes dos recursos destinados às políticas públicas nas universidades, impactando diretamente na sua rotina diária e subsistência na graduação (Babayigit & Guven, 2020; Pintrich, 2004).

O presente estudo, portanto, propôs-se a analisar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários da Univasf. De forma específica, comparou: a autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários em função do perfil sociodemográfico e acadêmico; a autorregulação da aprendizagem entre estudantes participantes e não participantes de programas de assistência estudantil; a autorregulação da aprendizagem em razão da percepção dos estudantes sobre sua contribuição para a conclusão da graduação; e verificou a associação das variáveis sociodemográficas, acadêmicas e dos fatores da autorregulação da aprendizagem com a percepção de contribuição da autorregulação para a conclusão da graduação.

## **Metodologia**

Quanto à abordagem, esta pesquisa se classifica como quantitativa, considerando que o estudo apresenta dados estatísticos, diante de uma amostra que representa plenamente o público-alvo. Isto é, a pesquisa quantitativa é justamente uma amostra capaz de representar plenamente, de forma geral, os resultados obtidos, pois, de acordo com Tozoni-Reis (2009, p.10), a pesquisa quantitativa dá “ênfase aos dados visíveis e concretos (...) no mundo dos significados, das ações e relações humanas”. Neste estudo, os dados foram obtidos no próprio ambiente em que aconteceram os fenômenos, configurando-se assim como uma pesquisa de campo (Tozoni-Reis, 2009; Günther, 2006).

### **Participantes**

Foram recrutados estudantes dos cursos presenciais de graduação, efetivamente matriculados na Univasf no ano de 2023. A estrutura de campus da Univasf é presente em três Estados da Federação (Pernambuco, Bahia e Piauí). Atualmente, a universidade conta com 29 cursos presenciais e 5368 estudantes matriculados no ano letivo de 2023.

Para o cálculo do número mínimo de participantes para a pesquisa, utilizou-se a fórmula para populações finitas, com nível de confiança de 95%, com erro de estimação de 5% e com proporção esperada de 50%. Considerando o número de 5368 estudantes matriculados no ano de 2023, foram recrutados, no mínimo, 400, de ambos os sexos, considerando possíveis perdas amostrais. Os participantes foram selecionados de forma não probabilística e por conveniência, participando apenas da pesquisa os indivíduos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C) (Richardson, 2014).

### ***Crítérios de inclusão***

Participaram da pesquisa os alunos da Univasf matriculados em curso de graduação de todos os semestres, que faziam parte ou não de programas da assistência estudantil e que fossem maiores de idade.

### ***Crítérios de exclusão***

Foram excluídos os estudantes de medicina e de enfermagem que cursavam os últimos dois anos, em função de não estarem mais em salas de aula nesses períodos, e os que responderam de modo incompleto os itens dos instrumentos de avaliação.

### **Instrumentos**

Foram aplicados dois questionários avaliativos: o primeiro instrumento foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U, Apêndice B), testada e validada por Boruchovitch & Santos (2015), com a finalidade de verificar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem. A escala é composta por 43 itens distribuídos por quatro fatores: Estratégia de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (EACM), contendo vinte e três itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35). Tem como exemplo o item “ler os textos indicados pelo professor”; Estratégias de Autorregulação de Recursos Internos e Contextual (EARIC), composto por oito itens (11, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26). Um exemplo seria “administrar tempo de estudo”; Estratégia de Autorregulação Social (EAS), com quatro itens (16, 28, 32, 33). Tem como exemplo o item “estudar em grupo”; e Autorregulação do uso das tecnologias digitais, composto por oito itens (36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43). Um exemplo seria “Utilizar o WhatsApp para esclarecer suas dúvidas sobre as tarefas da universidade, com os seus colegas”.

As alternativas de respostas são dispostas em escala Likert de três pontos: sempre, às vezes, raramente e nunca. A opção “sempre” vale 4 pontos; a opção “às vezes”, 3 pontos; “raramente” vale 2 pontos; e a opção ‘nunca’, 1 ponto. O item 26 teve essa pontuação invertida, devido ao teor de sua redação. A pontuação mínima proposta pela escala é de 35 e a máxima de 140 pontos. De acordo com a escala, quanto maior a pontuação, mais autorregulado o participante se apresenta, sendo capaz de utilizar as estratégias de forma autônoma, quando necessário. Ao final do EEA-U, adicionou-se uma questão discursiva opcional para avaliar a incidência de estratégias não descritas pela literatura: “Você utiliza outras estratégias diferentes das mencionadas anteriormente? Quais? Utilize o verso desta folha para sua resposta, se necessário”.

O segundo instrumento foi um questionário sociodemográfico de beneficiários da assistência estudantil (Apêndice A). Nele, estavam contidas questões como: gênero, região de origem, curso, campus, semestre, cor/etnia, estado civil, renda familiar. Contendo itens do tipo: Como você se mantém? Quantas pessoas da sua família vivem na mesma casa? Tem filhos? Recebe algum tipo de benefício da Assistência Estudantil? Receber benefício da assistência estudantil, faz diferença no seu desenvolvimento acadêmico? Não receber benefício da assistência estudantil pode obrigá-lo(a) a interromper o curso? Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação, transporte)? Desenvolve alguma atividade econômica para suprir itens básicos (moradia, alimentação, transporte)? Se desenvolve alguma atividade econômica, o quanto ela te atrapalha no desenvolvimento acadêmico? Acredita que se aplicar o que viu na “Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem” pode contribuir para a conclusão de sua graduação?

Todo instrumento de pesquisa precisa de parâmetros psicométricos que são muito importantes na sua validação e confiabilidade. No caso do EEA-U, considerou-se a análise fatorial com o intuito de verificar a estrutura da escala. O teste de esfericidade de Bartlett apontou correlação de forma significativa entre os itens ( $p < 0,001$ ). Quanto à análise fatorial, realizou-se o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com o índice de 0,883, apontando, com isso, para uma amostra adequada. Com relação ao número de fatores, realizou-se uma análise fatorial para verificar a variabilidade dos dados. Essa análise apresentou 12 fatores que explicam 52% da variabilidade.

De acordo com o critério do teste de scree plot, decidiu-se fazer a extração em três fatores, o que justifica 26,6% da variabilidade total da escala. Com relação aos fatores que foram identificados, são eles: autorregulação cognitiva e metacognitiva, regulação de recursos internos e contexto e regulação social. Cada um com um conjunto de itens que tinha relação com as estratégias de aprendizagem. No que diz respeito à consistência interna, sua avaliação ocorreu por meio do coeficiente alfa de Cronbach, que apresentou 0,87 para a escala total. Para o fator 1, Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, 0,86; para o Fator 2, Regulação de Recursos Internos e Contexto, 0,71; e, para o Fator 3, Regulação

Social, 0,65. A consistência interna também foi avaliada pelo coeficiente alfa de Cronbach, que alcançou 0,87 para a escala total. Para o Fator 1, Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, 0,86; para o Fator 2, Regulação de Recursos Internos e Contexto, 0,71; e, para o Fator 3, Regulação Social, 0,65. Ao considerar a variância total explicada, os três fatores explicaram 26,6% da variância total da escala. Dessa forma, o EEA-U apresenta parâmetros psicométricos instrumentais válidos e confiáveis com relação à escala de estratégias de aprendizagem para discentes de graduação (Boruchovitch & Santos, 2015).

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

A pesquisa foi divulgada aos alunos por meio de listas de e-mail de discentes da Univasf, assim como através de grupos de redes sociais, grupos de WhatsApp das turmas dos respectivos colegiados. Além disso, foram feitas visitas à sala de aula e realizado contato com um grupo do Telegram do transporte estudantil, contendo mais de mil discentes, usuários do transporte da universidade. Além dessas medidas, como servidor desta universidade, também foi possível solicitar, diretamente a colegas de trabalho e a professores conhecidos que tinham acesso aos discentes, ajuda para divulgar, entre os graduandos, a pesquisa. Todos os estudantes foram convidados a participar.

Foi solicitado, à Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), o endereço de e-mail dos alunos de graduação devidamente matriculados, explicando o objetivo do estudo e ressaltando que não foi priorizado nenhum curso de graduação. Os e-mails foram disparados para atingir o número máximo de alunos, solicitando que respondessem o mais breve possível. Os alunos de graduação dos campi de Salgueiro (PE), São Raimundo Nonato (PI), Senhor do Bonfim (BA) e Paulo Afonso (BA) foram contatados somente por essa via.

Nos demais campi, além de ter sido enviado o e-mail, também foi realizada uma busca ativa de sala em sala pelos respondentes. Após 30 dias do envio dos e-mails, como não foi atingido o número de participantes necessários, realizaram-se visitas em salas de aula nos Campus Sede, Campus de Ciências Agrárias (CCA), ambos em Petrolina-PE, e no campus de Juazeiro-BA, ressaltando a importância desse estudo na vida acadêmica dos



estudantes de graduação. Passados 10 dias, o número estipulado de participantes ainda não havia sido atingido. Realizou-se, portanto, uma nova visita às salas de aula.

Antes de iniciar a participação na pesquisa, os estudantes tiveram contato com as informações que davam conta tanto do objetivo da pesquisa quanto dos riscos que poderiam correr ao participar dela, por meio do TCLE. Diante do aceite no questionário digital, que representava sua assinatura, os estudantes iniciaram suas respostas.

### **Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise dos dados foi feita por meio do Software SPSS 23.0, mediante uma abordagem de estatística descritiva e inferencial. Foram usadas frequência e percentual como medidas descritivas para as variáveis categóricas. Para as variáveis numéricas, inicialmente, verificou-se a normalidade dos dados por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. Realizou-se, também, procedimentos de bootstrapping (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir possíveis desvios de normalidade da distribuição dos dados e diferenças entre os tamanhos dos grupos, assim como para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as médias (Haukoos & Lewis, 2005). Utilizaram-se a média ( $\bar{x}$ ), isto é, a média da pontuação na avaliação e o desvio-padrão ( $dp$ ) como medidas de tendência central e dispersão. A comparação dos fatores de autorregulação da aprendizagem em função das variáveis sociodemográficas e de assistência financeira 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 entre os fatores de autorregulação da aprendizagem foi verificada por meio do coeficiente de Pearson. Adotou-se a significância de  $p < 0,05$ .

### **Aspectos Éticos da Pesquisa**

Durante toda a pesquisa, houve a preocupação da observância dos aspectos relacionados à ética orientados pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP). Exemplo disso é a aprovação pela CEP da pesquisa, por meio do parecer número: 6.258.709 e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 71484523.3.0000.0282. Diante disso, a pesquisa ocorreu dentro das normas éticas e legais,

assegurando aos que participaram não só o sigilo, mas também a garantia da integridade das informações obtidas, além da privacidade, confidencialidade e liberdade de escolha a todos que participaram da pesquisa.

Todos os procedimentos adotados neste estudo atenderam às normas estabelecidas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que discorre sobre Pesquisa com Seres Humanos envolvendo o uso de informações pertencentes aos participantes ou de informações capazes de identificá-los, gerando riscos além do que experimentado na rotina diária.

No que diz respeito aos riscos e aos critérios de encerramento da pesquisa, esta ofereceu certo risco para os participantes. Entretanto, eles mostraram ser os menores possíveis, haja vista que os envolvidos não desenvolveram ações que pudessem atingir sua integridade física.

Entretanto, poderia ocorrer algum desconforto pela luz emitida no uso do computador, por ocasião do preenchimento dos questionários, sendo possível ocasionar dor de cabeça ou até mesmo fadiga mental, além do uso do tempo gasto para responder à pesquisa, tudo isso podendo ser evitado ou amenizado, já que o estudante foi avisado que durante o preenchimento do questionário estaria livre para levantar-se, descansar e até mesmo suspender o preenchimento, podendo responder no momento que lhe fosse mais apropriado. Também poderia, por ocasião do preenchimento dos questionários, ocorrer algum tipo de constrangimento, já que os discentes tratariam de comportamentos pessoais.

### **Resultados e Discussão**

Participaram da pesquisa 404 estudantes universitários, de ambos os sexos (139 homens e 265 mulheres). A Tabela 2 demonstra que 72,3% dos alunos tinham menos de 24 anos; 91,5% reportaram ser solteiros; 51,5% afirmaram ter cor parda; 96,5% não tinham filhos; 78,5% tinham renda familiar de até três salários-mínimos e 70,4% eram sustentados pelos pais. Por fim, nota-se a predominância de estudantes que estavam entre o primeiro e segundo ano do curso (61,2%).

**Tabela 2** – Perfil dos estudantes universitários, participantes da pesquisa

VARIÁVEIS	F	%
Sexo		
Masculino	139	34,4
Feminino	265	65,6
Faixa etária		
18 a 20 anos	137	33,9
21 a 23 anos	155	38,4
24 a 26 anos	62	15,3
Mais de 26 anos	50	12,4
Cor da pele		
Branca	131	32,4
Parda	208	51,5
Preta	57	14,1
Outras	8	2,0
Estado civil		
Solteiro	370	91,5
Casado/União Estável	20	5,0
Outro	14	3,5
Renda familiar		
Até 1 SM	141	34,9
1 a 3 SM	176	43,6
Mais de 3 SM	87	21,5
Tem filhos?		
Sim	14	3,5
Não	390	96,5
Ano do curso		
Primeiro	134	33,2
Segundo	113	28,0
Terceiro	20	5,0
Quarto	63	25,6
Quinto	74	18,2

Fonte: os autores (2023)

O perfil mencionado coaduna com o estudo de Melo et al. (2020), sobre o contraste social na região, pois apenas 87 estudantes, representando 21,5 % dos participantes, vivem com renda maior que 3 salários mínimos, contra 317 (78%) dos estudantes que vivem com até 3 salários mínimos.

A Imagem 2 apresenta o escore médio dos fatores de autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários. Destaca-se que os alunos apresentaram média de  $67,59 \pm 9,13$  no fator cognitivo e metacognitivo;  $24,51 \pm 3,55$  no fator de recursos internos e pessoais;  $23,17 \pm 3,41$  no fator de uso das tecnologias digitais e  $10,89 \pm 2,32$  no fator social.

Significa dizer que os estudantes relatam possuir mais habilidades relacionadas ao fator cognitivo e metacognitivo, apresentando uma maior capacidade de processar as informações de forma crítica, como também são capazes de automonitorar seu processo de aprendizagem. Ganda & Boruchovitch (2018) indicam que um estudante que desenvolve habilidades deste fator é capaz de planejar e monitorar a aprendizagem, apresentando pensamentos de forma mais analítica e autoavaliativa.

Os resultados também sinalizam a presença de habilidades associadas ao uso de recursos internos e pessoais, porém, em menor grau do que o fator cognitivo, indicando que os estudantes possuem, em certa medida, esses repertórios, isto é, organização do tempo, ambiente de estudo, autoconfiança, autocontrole, gerenciamento da atenção e da ansiedade, para regular sua aprendizagem. A capacidade do estudante de transformar habilidades mentais em competências e comportamento regulatório em sua aprendizagem (Caliatto & Almeida, 2020).

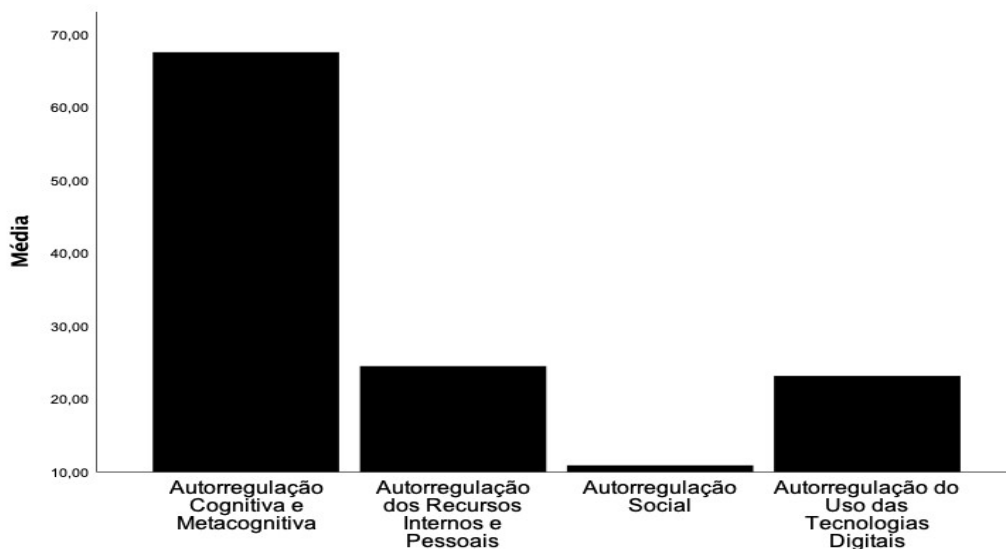
No trabalho de Pianca & Alliprandini (2022), a autorregulação cognitiva e metacognitiva dos participantes também apresentou as maiores médias, de forma similar à presente pesquisa, seguida pelo fator autorregulação dos recursos internos e pessoais e autorregulação social. Isso pode indicar uma tendência maior das pessoas de exibirem mais habilidades cognitivas e metacognitivas em detrimento da capacidade de controlar as relações sociais e de usar os recursos internos e pessoais.

Com relação ao uso das tecnologias digitais, os dados referentes a esse fator sinalizam uma presença dessas habilidades, de grau similar aos repertórios de recursos internos, indicando a integração das ferramentas digitais nas atividades de aprendizagem dos discentes. Isso poderia ser ainda mais potencializado pelos professores, à medida que estimulam a utilização de forma mais inteligente, eficiente e motivada dos processos de aprendizagem (Silva et al., 2004).

Quanto ao fator das relações sociais, os dados indicaram que os estudantes possuem déficits nas habilidades relacionais a esse fator da autorregulação. Esse resultado indica poucos repertórios de solicitar ajuda para colegas e professores e pouca capacidade

em aprender a partir de outras interações sociais. Embora o aprendizado fornecido pelo ambiente social seja prevalente em diferentes grupos, observa-se que os alunos possuem dificuldades em observar as experiências bem-sucedidas de colegas, tornando-se exemplo para eles, passando a copiar os seus procedimentos e as suas ações (Ganda & Boruchovitch 2018).

**Imagem 2** – Escore médio dos fatores de autorregulação da aprendizagem dos participantes



Fonte: os autores (2023)

A Tabela 3 apresenta as correlações entre os fatores da ARA dos participantes que foram significativas ( $p < 0,05$ ) e positivas: cognitiva com recursos internos ( $r = 0,34$ ), social ( $r = 0,34$ ) e uso de tecnologias ( $r = 0,46$ ); recursos internos com social ( $r = 0,20$ ) e uso de tecnologias ( $r = 0,39$ ); e social com uso de tecnologias ( $r = 0,46$ ). Esses resultados indicam uma associação diretamente proporcional entre os fatores de autorregulação da aprendizagem, e que apesar dos fatores da ARA serem independentes, o desenvolvimento de habilidades de um fator pode contribuir para a aquisição de repertórios de outros fatores. Dessa forma, realizar avaliações para identificar as habilidades menos desenvolvidas pode ajudar no planejamento de ações para promover a ARA, focando nos repertórios mais deficitários, favorecendo, assim, o desenvolvimento indireto dos demais fatores e otimizando a utilização dos recursos pedagógicos e institucionais.

A correlação positiva entre o uso de recursos sociais e o uso de tecnologias na aprendizagem pode indicar que as tecnologias de informação medeiam parte significativa das interações sociais dos discentes. Do mesmo modo, aumenta a comparação entre os próprios estudantes, pois passam a estabelecer padrões pelos quais contrapõem o desempenho entre eles (Ganda & Boruchovitch, 2018).

**Tabela 3** – Correlação entre os fatores de autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários

Variáveis	Cognitiva	Recursos Internos	Social	Uso de Tecnologias
Cognitiva	-	0,49*	0,34*	0,46*
Recursos Internos		-	0,20*	0,39*
Social			-	0,46*
Uso de Tecnologias				-

Fonte: os autores (2023)

Ao se comparar os fatores da ARA dos participantes em função do perfil sociodemográfico (Tabela 4), encontrou-se uma diferença significativa na dimensão cognitiva e metacognitiva entre os gêneros ( $p = 0,003$ ), com maior escore para as mulheres.

Quanto à diferença significativa entre homens e mulheres para o fator cognitivo e metacognitivo, significa dizer que as mulheres apresentaram mais habilidades para regular de forma consciente sua própria aprendizagem. Além disso, para a autorregulação social, houve diferença significativa a partir do gênero, com as mulheres novamente registrando mais valores dos que os homens. Isso sinaliza maiores habilidades para acessar recursos sociais, aprendendo através da observação dos colegas e do uso da rede de apoio para resolver problemas de aprendizagem.

O estudo de Maria (2018) obteve resultados similares, também aplicando o EEA-U, registrando diferenças significativas entre os fatores da autorregulação cognitiva e autorregulação social com relação a estudantes de sexos diferentes, com maiores médias para as mulheres. Somado a isso, os trabalhos de Aguiar (2017), Bortoletto (2011), Castro

(2007), Lima Filho et al. (2015) e Pavesi & Alliprandini (2015) também registraram mais habilidades de ARA para as mulheres em comparação aos homens. Uma possível explicação seria que as mulheres tendem a valorizar mais o desempenho acadêmico, afetando seus repertórios de ARA (Castro, 2007).

Apesar de outros estudos não registrarem essas diferenças (Aguiar & Silva, 2017; Korkmaz & Kaya, 2012), o gênero pode se apresentar como uma variável relevante para a ARA, visto que ele é um marcador que exerce influência na forma de socialização do sujeito e, conseqüentemente, afeta a atitude para com a sua aprendizagem (Babayigit & Guven, 2020; Eccles, 2007).

O conjunto das evidências nos indica que estudantes do sexo feminino podem apresentar maior tendência do uso de estratégias de ARA, especificamente da autorregulação cognitiva e metacognitiva e autorregulação social, em relação aos estudantes do sexo masculino. Ou seja, possuem mais repertórios de planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem, assim como mais habilidades para aprender com o ambiente social na realização das suas tarefas acadêmicas.

Avaliando a faixa etária, no fator de autorregulação social houve diferença significativa entre as faixas etárias ( $p = 0,049$ ), com escores superiores para os alunos com idade entre 21 e 23 anos, quando comparados com os estudantes com mais de 26 anos.

Lima Filho et al. (2015) registraram que estudantes com menos de 24 anos eram mais autorregulados em comparação aos com mais de 24 anos. De forma similar, Aguiar (2017) identificou que a idade era inversamente proporcional à autorregulação da aprendizagem, indicando que estudantes mais velhos eram menos autorregulados. Pinto et al. (2016) também registraram um recorte nas habilidades da ARA a partir dos 26 anos, indicando que os estudantes mais velhos se engajam no aprendizado motivados pelo crescimento intelectual e os mais novos motivados pelo desempenho acadêmico e reconhecimento social.

Assim, pode-se constatar que a idade dos estudantes é uma variável importante para a ARA, com um possível recorte de perfil a partir dos 26 anos, havendo diferenças no tipo e na quantidade de repertórios de autorregulação.



**Tabela 4** – Comparação dos fatores de autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários, em função do perfil sociodemográfico

GRUPOS	Cognitiva x (dp)	p	Recursos x (dp)	P	Social x (dp)	p	Tecnologias x (dp)	p
<b>Sexo</b>								
Masculino	65,71 (9,09)	0,003*	24,77 (3,20)	0,287	10,52 (2,12)	0,021	22,81 (3,51)	0,122
Feminino	68,58 (9,01)		24,37 (3,71)		11,08 (2,40)		23,36 (3,35)	
<b>Faixa etária</b>								
18 a 20 anos	67,68 (9,21)	0,957	24,70 (3,86)	0,588	10,92 (2,27)	0,049	23,32 (3,30)	0,339
21 a 23 anos	67,34 (8,64)		24,22 (3,45)		11,20 (2,35)		23,31 (3,48)	
24 a 26 anos	67,58 (9,98)		24,83 (3,28)		10,58 (2,33)		23,16 (3,42)	
Mais de 26 anos	68,16 (9,52)		24,46 (3,27)		10,24 (2,20)		22,36 (3,50)	
<b>Cor da pele</b>								
Branca	66,82 (8,42)	0,643	24,66 (3,43)	0,451	10,82 (2,39)	0,851	22,72 (3,22)	0,239
Parda	67,90 (9,35)		24,54 (3,58)		10,95 (2,34)		23,48 (3,36)	
Preta	68,40 (9,61)		23,91 (3,63)		10,75 (2,23)		23,05 (3,81)	
Outras	66,75 (11,89)		25,62 (4,03)		11,37 (1,06)		23,50 (4,57)	
<b>Estado civil</b>								
Solteiro	67,40 (9,08)	0,345	24,52 (3,56)	0,971	10,88 (2,35)	0,847	23,18 (3,42)	0,900
Casado	70,05 (11,89)		24,50 (3,57)		11,15 (2,25)		23,30 (3,96)	
Outro	69,37 (4,70)		24,28 (3,36)		10,71 (1,54)		22,78 (2,45)	
<b>Renda familiar</b>								
Até 1 SM	68,00 (8,45)	0,480	24,37 (3,40)	0,610	10,91 (2,36)	0,413	23,18 (3,56)	0,998
1 a 3 SM	67,78 (9,59)		24,45 (3,81)		11,01 (2,25)		23,16 (3,47)	
Mais de 3 SM	66,56 (9,28)		24,84 (3,25)		10,61 (2,38)		23,18 (3,07)	
<b>Tem filhos?</b>								
Sim	70,71 (13,40)	0,194	25,78 (4,37)	0,171	10,28 (2,58)	0,321	22,21 (3,60)	0,284
Não	67,48 (8,94)		24,46 (3,51)		10,91 (2,31)		23,21 (3,40)	
<b>Ano do curso</b>								
Primeiro	68,88 (9,91)	0,120	24,48 (3,53)	0,247	10,70 (2,39)	0,308	23,26 (3,72)	0,089
Segundo	66,97 (8,71)		24,63 (3,81)		11,20 (2,23)		23,77 (3,03)	
Terceiro	63,50 (9,64)		23,05 (4,31)		11,40 (1,85)		22,05 (2,44)	
Quarto	67,60 (9,24)		24,22 (3,17)		10,87 (2,50)		22,60 (3,39)	
Quinto	67,32 (7,74)		25,01 (3,20)		10,63 (2,26)		22,89 (3,53)	

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

Fonte: os autores (2023)

A Tabela 5 apresenta a associação da percepção dos estudantes sobre a contribuição da ARA para a conclusão da graduação com as variáveis sociodemográficas. Verificou-se associação significativa na percepção dos discentes sobre a sua contribuição para a conclusão da graduação somente com o sexo ( $p = 0,012$ ), evidenciando maior proporção de estudantes que indicaram acreditar que a aplicação das estratégias de autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a conclusão da graduação no sexo feminino (67,0%).

Esses resultados apontam que a maior parte dos participantes que acreditam que a aplicação de estratégias de autorregulação da aprendizagem contribuirá para a conclusão do curso são do sexo feminino. Assim, corrobora o estudo de Babayigit & Guven (2020), que afirmam que as mulheres são mais autorreguladas que os homens, assim como consistente com os resultados registrados por esta pesquisa. Pode-se afirmar que as mulheres, além de serem mais autorreguladas, compreendem mais a relevância da ARA. Isso destaca como os diferentes marcadores sociais dos discentes sinaliza sobre as suas estratégias de autorregulação.

**Tabela 5** – Associação da percepção dos estudantes sobre a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação com as variáveis sociodemográficas

VARIÁVEIS	Contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação		X <sup>2</sup>	p
	Sim (n=382)	Não (n=22)		
	f (%)	f (%)		
<b>Sexo</b>				
Masculino	126 (33,0)	13 (59,1)	6,282	<b>0,012*</b>
Feminino	256 (67,0)	9 (40,9)		
<b>Faixa etária</b>				
18 a 20 anos	133 (34,8)	4 (18,2)	1,550	0,213
21 a 23 anos	143 (37,4)	12 (54,5)		
24 a 26 anos	61 (16,0)	1 (4,5)		
Mais de 26 anos	45 (11,8)	5 (22,8)		
<b>Cor da pele</b>				
Branca	122 (31,9)	9 (40,9)	0,002	0,962

Parda	200 (52,4)	8 (36,4)		
Preta	53 (13,9)	4 (18,2)		
Outras	7 (1,8)	1 (4,5)		
<b>Estado civil</b>				
Solteiro	20 (5,2)	0 (0,0)		
Casado	350 (91,6)	20 (90,9)	3,093	0,079
Outro	12 (3,2)	2 (9,1)		
<b>Renda familiar</b>				
Até 1 SM	132 (34,6)	9 (40,9)		
1 a 3 SM	168 (44,0)	8 (36,4)	0,098	0,754
Mais de 3 SM	82 (21,4)	5 (22,7)		
<b>Filhos</b>				
Sim	13 (3,4)	1 (4,5)	0,081	0,776
Não	369 (96,6)	21 (95,5)		
<b>Ano do curso</b>				
Primeiro	123 (32,2)	11 (50,0)	0,156	0,693
Segundo	110 (28,8)	3 (13,6)		
Terceiro	19 (5,0)	1 (4,5)		
Quarto	62 (16,2)	1 (4,5)		
Quinto	68 (17,8)	6 (27,4)		

\*Associação significativa –  $p < 0,05$ : Teste do Qui-Quadrado.

Fonte: os autores (2023)

Ao realizar uma análise descritiva das respostas dos estudantes na questão aberta (não obrigatória) que tratava de outras técnicas de autorregulação da aprendizagem, além das apresentadas no questionário, observou-se que, dos 404 entrevistados, apenas 57 responderam que utilizam estratégias diferentes das apresentadas no questionário. Isso representa 14,1% dos discentes que aplicam técnicas diferentes das contidas no EEA-U, indicando que o instrumento contempla de forma satisfatória as estratégias utilizadas ou conhecidas pelos estudantes da Univasf.

Conforme os dados da Tabela 6, nota-se que a maioria dos estudantes é sustentada pelos pais (70,4%), não recebe assistência estudantil (74,0%), acredita que ela faz diferença no desenvolvimento acadêmico (68,8%), registra que não receber assistência estudantil não pode levar ao interrompimento do curso (51,2%), preocupa-se com itens básicos frequentemente (53,7%) e não possui atividade econômica (61,1%). Observa-se também que 48,8% dos alunos reportaram que ter atividade econômica pouco atrapalha os estudos, 25,7% registraram que não atrapalha e 25,5% que atrapalha muito.

Esses dados trazem uma compreensão melhor a respeito das condições financeiras dos discentes dessa universidade. Destaca-se que a maioria não recebe assistência estudantil, sendo os pais os principais provedores, e acredita que a autorregulação faz diferença na vida acadêmica. Essas percepções são muito importantes se compreender melhor as necessidades dos estudantes e atentar para ações no sentido de desenvolver programas de apoio ao discente. Os programas de educação foram comprovadamente significativos para a melhoria da aprendizagem no ensino superior, tanto que educadores, buscando fortalecer a aprendizagem por meio da autorregulação, têm desenvolvido intervenções através desses programas (Babayigit & Guven, 2020; Ganda & Boruchovitch, 2018).

**Tabela 6** – Perfil de assistência financeira dos estudantes universitários, participantes da pesquisa

VARIÁVEIS	F	%
Como se mantém financeiramente?		
Ajuda de parentes	22	5,4
Outra forma	34	8,4
Responsável pelo próprio sustento	64	15,8
Sustentado pelos pais	284	70,4
Recebe assistência estudantil?		
Não	299	74,0
Sim	105	26,0
Assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento?		
Sim	278	68,8
Não	126	31,2
Ausência de assistência pode levá-lo a interromper o curso?		
Sim	197	48,8
Não	207	51,2
Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação)?		
Nunca	33	8,2
Raramente	47	11,6
Às vezes	107	26,5
Sempre	217	53,7
Possui atividade econômica?		
Sim	157	38,9
Não	247	61,1
A atividade econômica atrapalha o curso?		
Nada	104	25,7
Pouco	197	48,8
Muito	103	25,5

Fonte: os autores (2023)

Na comparação dos fatores de autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários, em função do perfil de assistência financeira (Tabela 7), verificou-se diferença

significativa no fator social ( $p = 0,013$ ) entre os alunos que recebem e não recebem assistência estudantil. Ressalta-se que os discentes que registraram receber assistência estudantil apresentaram maior escore quando comparados aos que reportaram não receber tal assistência, sinalizando a associação entre acessar a assistência estudantil e utilizar recursos sociais no aprendizado, possivelmente, pois o discente necessita acionar instâncias da universidade, obter informações sobre os programas com colegas e participar de seleções para acessar a assistência, desenvolvendo, assim, repertórios de autorregulação social.

Além disso, encontrou-se diferença significativa no fator de uso de tecnologias ( $p = 0,028$ ) entre os que consideram e que não consideram que a assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento acadêmico, com escore superior para os alunos que reportaram que a assistência estudantil não faz diferença no desenvolvimento acadêmico. Isso pode indicar um possível efeito da renda, pois o acesso à renda facilita o uso de tecnologias, resultando, assim, em estudantes que não consideram a assistência estudantil como relevante com habilidades mais desenvolvidas para esse fator.

Por fim, houve diferença significativa no fator cognitivo ( $p = 0,014$ ) quando foram questionados se se preocupam com itens básicos (moradia, alimentação e transporte). Evidenciou-se que os discentes que reportaram se preocupar sempre com esses itens básicos apresentaram maior escore quando comparados aos estudantes que identificaram se preocupar raramente. Esses dados apontam para a importância da situação socioeconômica dos discentes e como eles percebem a assistência estudantil em relação à autorregulação, em que estudantes com menos renda apresentam mais repertórios de planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem. Uma possível explicação seria que os discentes com menos renda para se manterem na universidade desenvolveram essas habilidades para enfrentar os desafios acadêmicos e socioeconômicos simultâneos. No trabalho de Aguiar (2017), registrou-se que estudantes com pais com menor escolaridade

(variável associada a menor renda) eram mais autorregulados, dando sustentação a essa explicação.

Dos 105 estudantes que reportaram receber assistência estudantil (Tabela 7), nota-se a predominância de estudantes do sexo feminino (72,4%), na faixa etária entre 18 e 23 anos (70,5%), que acreditam que a assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento acadêmico (99,0%), que registraram que não receber assistência estudantil não pode levar ao interrompimento do curso (70,5%) e que se preocupam com itens básicos frequentemente (65,7%). Esses resultados são consistentes com as evidências sobre a redução da evasão através do recebimento de benefícios por meio da assistência estudantil; e, no contexto de democratização do ensino superior, a assistência estudantil tem um papel fundamental e relevante na inclusão e permanência do estudante socioeconomicamente vulnerável (Galindo, 2018).

**Tabela 7** – Perfil de assistência financeira quanto ao sexo e assistência estudantil

VARIÁVEIS	F	%
Sexo		
Masculino	29	27,6
Feminino	76	72,4
Faixa etária		
18 a 20 anos	27	25,7
21 a 23 anos	47	44,8
24 a 26 anos	20	19,0
Mais de 26 anos	11	10,5
Assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento?		
Sim	104	99,0
Não	1	1,0
Ausência de assistência pode levá-lo a interromper o curso?		
Sim	74	70,5
Não	31	29,5
Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação)?		
Nunca	3	2,9
Raramente	8	7,6
Às vezes	25	23,8
Sempre	69	65,7

Fonte: os autores (2023)

**Tabela 8** – Comparação dos fatores de autorregulação da aprendizagem dos estudantes universitários, em função do perfil de assistência financeira.

GRUPOS	Cognitiva x (dp)	p	Recursos x (dp)	p	Social x (dp)	p	Tecnologias x (dp)	p
Como se mantém financeiramente?								
Ajuda de parentes	67,68 (10,04)		24,91 (3,88)		10,73 (2,23)		23,18 (3,19)	
Outra forma	67,70 (9,24)		24,53 (4,03)		10,44 (2,45)		23,26 (3,47)	
Próprio sustento	68,48 (9,67)	0,857	24,20 (3,29)	0,854	10,75 (2,23)	0,54 6	22,40 (3,79)	0,272
Sustento dos pais	67,38 (8,96)		24,54 (3,53)		10,99 (2,33)		23,34 (3,79)	
Recebe assistência estudantil?								
Não	67,15 (9,21)		24,36 (3,60)		10,72 (2,33)	0,01	23,10 (3,41)	
Sim	68,86 (8,80)	0,098	24,92 (3,38)	0,165	11,37 (2,23)	3*	23,39 (3,44)	0,455
Assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento?								
Sim	67,88 (8,83)		24,37 (3,68)		10,89 (2,36)	0,97	22,92 (3,50)	
Não	66,97 (9,76)	0,357	24,80 (3,22)	0,254	10,89 (2,23)	3	23,73 (3,16)	<b>0,028*</b>
Ausência de assistência pode levá-lo a interromper o curso?								
Sim	68,34 (8,23)		24,16 (3,50)		10,79 (2,33)	0,37	23,06 (3,53)	
Não	66,89 (9,88)	0,108	24,84 (3,50)	0,055	10,99 (2,31)	9	23,28 (3,31)	0,510
Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação)?								
Nunca	67,70 (7,91)		25,12 (3,87)		11,30 (2,40)		23,42 (2,99)	
Raramente	64,47 (10,77)		24,11 (4,06)		10,13 (2,53)	0,06	23,08 (3,66)	
Às vezes	66,54 (8,47)	0,014*	24,94 (2,98)	0,260	10,79 (2,15)	4	22,83 (3,41)	0,634
Sempre	68,78 (9,07)		24,29 (3,63)		11,04 (2,32)		23,32 (3,43)	
Possui atividade econômica?								
Sim	67,71 (9,05)		24,21 (3,82)		10,82 (2,26)	0,63	23,12 (3,50)	
Não	67,52 (9,20)	0,833	24,70 (3,35)	0,176	10,92 (2,35)	2	23,21 (3,36)	0,798
A atividade econômica atrapalha o curso?								
Nada	67,54 (10,33)		24,07 (3,79)		10,56 (2,38)		22,76 (3,70)	
Pouco	67,68 (8,57)	0,983	24,66 (3,26)	0,337	11,11 (2,32)	0,13 1	23,20 (3,24)	0,253
Muito	67,49 (8,98)		24,67 (3,80)		10,80 (2,24)		23,54 (3,42)	

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

Fonte: os autores (2023)

Quando os alunos foram perguntados se acreditavam que aplicar o conteúdo da EEA-U poderia contribuir para a conclusão de sua graduação, observou-se que 94,6% reportaram acreditar que as estratégias de autorregulação da aprendizagem poderiam contribuir e 5,4% reportaram não acreditar que poderia contribuir.

Não foi encontrada diferença significativa ao comparar os fatores da ARA em função da percepção dos estudantes sobre a sua contribuição para a conclusão da graduação (Tabela 8). Nota-se que ambos os grupos apresentaram escores médios semelhantes nos quatro fatores de autorregulação da aprendizagem, sem diferença significativa entre esses dois grupos. Isso significa dizer que ambos os grupos demonstraram semelhanças nos quatro fatores de autorregulação, indicando, com isso, que a percepção deles sobre o processo regulatório não afetou os escores desses fatores. Apesar de os estudantes não acreditarem que as estratégias de autorregulação da aprendizagem sejam capazes de ajudar na conclusão da graduação, ainda assim essa convicção não prejudicou seus escores de autorregulação, indicando uma independência entre a percepção sobre a ARA e os repertórios associadas a ela.

**Tabela 8** – Comparação dos fatores de autorregulação da aprendizagem, em função da percepção dos estudantes sobre a sua contribuição para a conclusão da graduação

Fatores de autorregulação	Contribuição da autorregulação para a conclusão da graduação		P
	Sim (n=382)	Não (n=22)	
	M (DP)	M (DP)	
Cognitiva	67,60 (9,05)	67,59 (10,77)	0,997
Recursos internos e pessoais	24,52 (3,60)	24,41 (2,57)	0,891
Social	10,89 (2,33)	10,86 (2,19)	0,955
Uso das tecnologias digitais	23,15 (3,41)	23,59 (3,54)	0,558

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

Fonte: os autores (2023)

A Tabela 9 apresenta a associação da percepção dos discentes sobre a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação, com as variáveis de assistência financeira. Encontrou-se associação significativa com as seguintes variáveis de assistência financeira: se a assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento; se a ausência de assistência pode levar a interromper o curso; e preocupação com itens



básicos. Nota-se maior proporção de alunos que registraram acreditar que a aplicação das estratégias de autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a conclusão da graduação; consideram que a assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento (70,7%) e que sempre se preocupam com itens básicos como moradia e alimentação (55,0%).

Diante da análise dos dados apresentados, podemos afirmar que a percepção da ARA como relevante para o sucesso acadêmico está associada à percepção da importância da assistência estudantil. Essa associação entre as percepções pode ser produto do contexto socioeconômico dos estudantes, que contribui para a formação de compreensões sobre as condições necessárias e os desafios das atividades acadêmicas. Desta forma, esta associação entre as percepções dos estudantes sobre pode indicar um efeito do contexto socioeconômico sobre a ARA.

**Tabela 9** – Associação da percepção dos estudantes sobre a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação com as variáveis de assistência financeira

VARIÁVEIS	Contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação		X <sup>2</sup>	p
	Sim (n=382) f (%)	Não (n=22) f (%)		
<b>Como se mantém financeiramente?</b>				
Ajuda de parentes	22 (5,8)	0 (0,0)	0,204	0,651
Outra forma	33 (8,6)	1 (4,5)		
Responsável pelo sustento	57 (14,9)	7 (31,9)		
Sustentado pelos pais	270 (70,7)	14 (63,6)		
<b>Recebe assistência estudantil?</b>				
Não	281 (73,6)	18 (81,8)	0,737	0,390
Sim	101 (26,4)	4 (18,2)		
<b>Assistência estudantil faz diferença no desenvolvimento?</b>				
Sim	270 (70,7)	8 (36,4)	11,415	<b>0,001*</b>
Não	112 (29,3)	14 (63,6)		
<b>Ausência de assistência pode levá-lo a interromper o curso?</b>				
Sim	192 (50,3)	5 (22,7)	6,312	<b>0,012*</b>
Não	190 (49,7)	17 (77,3)		
<b>Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação)?</b>				
Nunca	30 (7,9)	3 (13,7)	7,138	<b>0,008*</b>
Raramente	40 (10,5)	7 (31,8)		
Às vezes	102 (26,6)	5 (22,7)		
Sempre	210 (55,0)	7 (31,8)		
<b>Possui atividade econômica?</b>				
Sim	147 (38,5)	10 (45,5)	0,426	0,514
Não	235 (61,5)	12 (54,5)		
<b>A atividade econômica atrapalha o curso?</b>				
Nada	100 (26,2)	4 (18,2)	1,539	0,215
Pouco	187 (49,0)	10 (45,4)		
Muito	95 (24,8)	8 (36,4)		

\*Associação significativa –  $p < 0,05$ : Teste do Qui-Quadrado.

Fonte: os autores (2023)

Os resultados registrados na presente pesquisa identificaram as características da ARA entre os estudantes da Univasf, indicando a influência de variáveis sociodemográficas como sexo, idade e, possivelmente, renda na autorregulação. Observou-se que os discentes percebem a assistência estudantil e ARA como fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico. Esses resultados podem contribuir na elaboração de intervenções pedagógicas para os discentes da Univasf, apoiando a aquisição de habilidades da ARA em déficit nos discentes.

As aptidões autorregulatórias podem ser desenvolvidas desde os primeiros anos na escola. Isso demonstra a relevância de práticas pedagógicas que desenvolvam os repertórios da ARA. Assim, o desenvolvimento das competências do aprender dos discentes do ensino superior pode ser otimizado por meio de programas educacionais específicos, visto que existem congruência entre autoeficácia para autorregular-se, conhecimento das estratégias de aprendizagem e ARA (Ganda & Boruchovitch, 2018; Salgado et al., 2018), assim como discentes que mais relataram o uso de estratégias de aprendizagem apresentam mais autoeficácia na realização das atividades acadêmicas (Martins & Santos, 2019).

A autoeficácia do discente possui relações com a evasão universitária. As características do discente, assim como seu histórico acadêmico, experiências e o ambiente na universidade atuam de forma relevante sobre seus propósitos e suas perspectivas que, por sua vez, afetam diretamente os aspectos psicológicos como motivação e autoeficácia. Dessa forma, esses elementos afetam a decisão do aluno de evadir do ensino superior (Fior et al., 2022).

Na medida em que o estudante possui autoeficácia, ele consegue enfrentar objetivos mais desafiadores, obter maior engajamento nas atividades e desenvolver melhor a autorregulação. Entretanto, a ausência da autoeficácia pode resultar em prejuízos nessas dimensões. Portanto, essa característica ganha ainda mais importância para os estudantes

com perfil socioeconômico vulnerável, já que a autoeficácia é capaz de gerar um comportamento de determinação nas atividades e dificuldades na academia, o que pode contribuir para sua permanência na graduação. Do contrário, estudantes com esse perfil, considerando que a autoeficácia se altera de acordo com a vivência do indivíduo, termina desenvolvendo níveis muito baixos dessa característica, o que pode levá-los à evasão (Fior et al., 2022).

Além disso, os programas educacionais ajudam os estudantes a lidar com a falta de adaptação, conjuntamente com a capacidade para aprender, atuando no desenvolvimento de condições que habilitem uma aprendizagem melhor ao estudante de graduação. O ambiente em torno do discente pode impulsioná-lo a ser bem-sucedido na vida acadêmica, por meio da aprendizagem de qualidade, apresentando um bom rendimento, sendo mais recorrente nos estudantes que aplicam as estratégias autorregulatórias (Caliatto & Almeida, 2020; Frison et al., 2021).

Ainda que os estudantes sejam capazes de avaliar seu entorno, eles podem não atentar para as razões reais que o levam ou não a atingir as metas acadêmicas. Dessa forma, os repertórios dos componentes cognitivos, metacognitivos e motivacionais, considerando o contexto, integram-se, viabilizando que os graduandos desenvolvam uma aprendizagem mais eficiente, que resulta em habilidades de autonomia e protagonismo do estudante, garantindo o desenvolvimento autorregulado de sua aprendizagem (Silva et al., 2004; Maciel & Alliprandini, 2018).

Na ausência de programas direcionados para o ensino de capacidades relacionadas com a aprendizagem autorregulada, o papel do docente é muito importante no processo de ensino, já que a sua atuação exige contato regular com os discentes. Assim, torna-se fundamental que os professores do ensino superior se capacitem no sentido de promover a aprendizagem autorregulada (Babayigit & Guven, 2020).

A falta de apoio social é uma das variáveis que podem prejudicar a aprendizagem do estudante. Existem evidências que o rendimento acadêmico é inverso à evasão, o que significa dizer que, quanto maior o coeficiente, menor a evasão, chegando a reduzir em

44%. Além disso, também se observou que quanto mais tempo o estudante permanece no mesmo semestre, maiores são as chances de ocorrer a evasão. Essa condição indica que possuir apoio social pode produzir uma redução de 55,4% de evasão. Portanto, o apoio social contribui diretamente para a redução de evasão dos graduandos (Galindo, 2018).

Assim, para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade, deve-se considerar a condição socioeconômica de uma pessoa, pois ela desempenha importante papel em sua cognição. A situação socioeconômica da família influencia a eficiência da aprendizagem, quer seja na residência quer na escola. De modo geral, as crianças que vivem em condições socioeconômicas mais vulneráveis são restringidas de um melhor desenvolvimento cognitivo. Crianças que vivem em ambientes empobrecidos têm prejuízos acentuados, tanto nas funções executivas quanto nas habilidades de linguagem (Engel et al., 2015).

### **Considerações Finais**

O aluno de graduação enfrenta muitos desafios, sobretudo quando tem um perfil vulnerável economicamente, frequente na região da Univasf, como apontam as evidências. Este estudo apresentou a autorregulação de aprendizagem dos estudantes universitários da Univasf e como as variáveis sociodemográficas e as percepções sobre a assistência estudantil se relacionam com as habilidades de ARA. De forma específica, os estudantes homens, maiores de 26 anos, que se preocupam menos com itens básicos, não recebem assistência estudantil; e os que acham que assistência estudantil faz diferença apresentaram menos habilidades de ARA em algum fator. Considerando a contribuição da autorregulação da aprendizagem na permanência e no êxito do discente de graduação com perfil socioeconômico vulnerável, estes resultados podem contribuir para a elaboração de programas que visam ao desenvolvimento dos repertórios de ARA nos discentes da Univasf, organizando intervenções para habilidades específicas, orientadas para os recortes sociodemográficos aqui descritos.

A escassez de trabalhos sobre a ARA dos estudantes da Univasf e de outras instituições da região pode comprometer a capacidade destas em realizar intervenções efetivas para as dificuldades no desenvolvimento acadêmico dos seus discentes. Dessa forma, faz-se necessário que outros estudos possam ampliar essa compreensão.

Para estudos futuros, sugere-se ampliar a perspectiva do presente trabalho, envolvendo outras instituições da região e as regiões adjacentes. Outros trabalhos podem investigar as relações entre o desempenho acadêmico (notas, atividades de pesquisa, extensão) e os fatores da ARA, esclarecendo os efeitos dessas habilidades na trajetória dos discentes. Pesquisas futuras também podem avaliar o efeito da aquisição das habilidades do ARA, através de experimentos que realizem intervenções, no desenvolvimento acadêmico dos alunos e na percepção da sua autoeficácia.

## Referências

- Aguiar, J. H. S. (2019). *Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia.  
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25410>
- Aguiar, J. H. S., & Silva, A. C. R. (2017). Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 16(48), 7-23.  
<https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/2374>.
- Alvarenga, C. F., Sales, A. P., da Costa, A. D., da Costa, M. D., Veroneze, R. B., & Santos, T. L. (2012). Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6(1), 55-71.  
[http://www.dae.ufla.br/pet/wp-content/uploads/2017/03/2011\\_ENGRP\\_OS-DESAFIOS-DO-ENSINO-SUPERIOR-1.pdf](http://www.dae.ufla.br/pet/wp-content/uploads/2017/03/2011_ENGRP_OS-DESAFIOS-DO-ENSINO-SUPERIOR-1.pdf).
- Babayigit, B., & Guven, M. (2020). Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269771>.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. (2017). Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em ateliês biográficos de projetos. *Educar Em Revista*, (1), p. 171–189. <https://www.scielo.br/j/er/a/HWrmbYdtS8BY4tJgHz8Twxyl/?format=pdf&lang=pt>.
- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Rev. Psicopedag.*, 31(95), 144-151. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200007&lng=pt&nrm=iso).
- Bortoletto, D. (2011). *Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores*. (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas). <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458089>.

- Boruchovitch, E., & Santos, A. (2015). Psychometric studies of the learning strategies scale for university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 19-27.  
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/s8vSvkDb6w9qfXCsmQrX4RR/?lang=en>.
- Brasil. (2007). *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, Ministério da Educação.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>.
- Brasil. (2010). *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES* (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010). Brasília, Ministério da Educação.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm).
- Brasil. (2016). *Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes* (Resolução CNS n.510/2016). Brasília, Conselho Nacional de Saúde.  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581).
- Caliatto, S., & Almeida, L. (2020). Aprendizagem e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos e Educação*, 15(4), 1855-1876.  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12670/9557>.
- Castro, M. A. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais*. (Dissertação de Mestrado – Universidade do Minho).  
<https://hdl.handle.net/1822/7240>.
- César, D. (2020, 20 novembro). Região Nordeste possui quase metade de toda a pobreza no Brasil, segundo IBGE. *Fundo Estadual de Combate à Pobreza, Fortaleza*.  
<https://www.fecop.seplag.ce.gov.br/2020/11/20/regiao-nordeste-possui-quase-metade-de-toda-a-pobreza-no-brasil-segundo-ibge/>.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370210141020>.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>.

Dias, C. E., Toti, M. C., Sampaio, H., & Polydoro, S. A. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro e João Editores.

<https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/aeb7284c-285a-4d6d-b30f-b9b8ea432918/content>.

Dias, D., & Sá, M. (2011). Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 35-38.

[https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10467/RGP%2019\\_2%202011%20art%203.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10467/RGP%2019_2%202011%20art%203.pdf).

Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665–691). The Guilford Press.

Engel, A., Tourinho, C., Puglisi, M., Nikaedo, C., Abreu, N., Miranda, M., Befi-Lopes, D., Orlando, B., & Martin, R. (2015). *A pobreza e a mente: perspectiva da ciência cognitiva*. Walferdange, Luxembourg: The University of Luxembourg.

[https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2015/10/A-pobreza-e-a-mente\\_perspectiva-da-ciencia-cognitiva\\_DEVPOLUX.compressed.pdf](https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2015/10/A-pobreza-e-a-mente_perspectiva-da-ciencia-cognitiva_DEVPOLUX.compressed.pdf).

Fagundes, C. (2012). Transição ensino médio–educação superior: qualidade no processo educativo. *Educação Por Escrito*, 3(1), 62-73.

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11212/8108>.

Ferraz, A., Lima, T., & Santos, A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14692>.

Fior, C. A., Polydoro, S. A., Pelissoni, A. M., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. S. Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do



- ensino superior. (2022). *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-12.  
<https://www.scielo.br/j/pee/a/3mRkmWJ9SpfZj4RRsknwY9m/?lang=pt>.
- Frison, L. M. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061624001/html/>.
- Frison, L. M. (2017). Avaliação e autorregulação da aprendizagem. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 1(1), 89-104. <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29221>.
- Frison, L. M., Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Paulino, P. (2021). Percursos de estudantes da Educação Superior com trajetórias de insucesso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 669-690.  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5CFFSYFwCCm9Vr5h3MHmdzS/?format=pdf&lang=pt>.
- G1 BA. (2020, 12 novembro). IBGE aponta BA como estado brasileiro com maior nº absoluto de pessoas extremamente pobres. *Globo*.  
<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/12/ibge-aponta-que-ba-e-o-estado-brasileiro-com-maior-no-absoluto-de-pessoas-extremamente-pobres.ghtml>.
- Galindo, A. K. (2018). *O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no centro acadêmico do agreste*. (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco). [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33085/1/DISSERTA%  
%c3%87%c3%83O%20Aline%20K%c3%a1tia%20Ferreira%20Galindo.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33085/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Aline%20K%c3%a1tia%20Ferreira%20Galindo.pdf).
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80.  
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>.
- Gomes, A., & Moraes, K. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação e Sociedade*, 33(118), 171-190.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>.

- Haukoos, S., & Lewis, J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, v. 12(4), 360-365.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica*, 41. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf).
- Korkmaz, O., & Kaya, S. (2012). Adapting online self-regulated learning scale into Turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 52-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16899/176119>.
- Kowalski, A. (2012). *Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos*. (Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>.
- Kubo, O., & Botomé, S. (2001). Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 1-19. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>.
- Lima Filho, R. N., Lima, G. A., & Bruni, A. L. (2015). Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade: diagnósticos, dimensões e explicações. *Brazilian Business Review*, 12(1), 36–54. <https://bbronline.com.br/index.php/bbr/article/view/89>.
- Maria, L. (2018). Estratégias de aprendizagem e reprovação: uma análise sobre o ensino superior. (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Ouro Preto). [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10206/6/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Estrat%c3%a9giaAprendizagemReprova%c3%a7%c3%a3o.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10206/6/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Estrat%c3%a9giaAprendizagemReprova%c3%a7%c3%a3o.pdf).
- Martins, R. M., & Santos, A. A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e176346. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>.
- Matias, R., & Martinelli, S. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação (Campinas)*, 22(1), 15-33. <https://www.scielo.br/j/aval/a/vmXPh5J4N54XCjbdWrxtrgD/?lang=pt&format=pdf>.

- Maués, M., & Moraes, R. (2020, outubro 15-17). *Políticas públicas e sua importância na garantia de uma educação de qualidade [Apresentação de trabalho]. VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió, Alagoas, Brasil.*  
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69317>.
- Melo, M., Pereira, M., & Pereira, A. (2020, dezembro 9-11). *As transformações e suas desigualdades no mercado de trabalho no polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA [Apresentação de Trabalho]. IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población 2020.*  
<https://congresosalap.com/alap2020/resumos/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0638-1.PDF>.
- Ministério da Educação (MEC). (2020). Censo registra 51,5 milhões de matriculados em 2010. *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar>.
- Pavesi, M. A., & Alliprandini, P. M. (2015). Autorregulação da Aprendizagem de Alunos de Cursos a Distância em Função do Sexo. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(2), 100–108.  
<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/2893>.
- Petronilho, C. M. (2019). *O feedback nos processos de autorregulação da aprendizagem*. (Relatório Final de ensino supervisionado de Mestrado – Instituto Politécnico de Lisboa).  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11004/1/Relat%C3%B3rioInvestiga%C3%A7%C3%A3o\\_CarolinaPetronilho\\_2017587.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11004/1/Relat%C3%B3rioInvestiga%C3%A7%C3%A3o_CarolinaPetronilho_2017587.pdf).
- Pianca, H. J., & Alliprandini, P. M. (2022). Estratégias de aprendizagem empregadas por professores da educação básica em exercício. *Revista Diálogo Educacional*, 22(75), 2023-2051. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v22n75/1518-3483-rde-22-75-2023.pdf>.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psyche*, 23(2), 1-13. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282014000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200004&lng=en&nrm=iso).

- Pinto, J. C., Faria, L., & Pinto, H. R. (2016). Autorregulação na aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior português. *Psicologia da Educação*, 43, 1-12.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000200001&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000200001&lng=en&nrm=iso).
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.  
[https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648\\_2004\\_Article\\_NY00000604.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Polydoro, S. A. J., Fior, C. A., Pelissoni, A. M. S., & Rosário, P. S. L. (2019). Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, 4(1), 21–42.  
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35534>.
- Richardson, R. J. (2014). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. Editora Atlas.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358.  
<https://www.scielo.br/jj/pee/a/YVvQgTmtVfn767ChWQCQ5VR/?format=pdf&lang=pt>.
- Salgado, F., Polydoro, S., Rosário, P. (2018). Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, 23(4), 667-679.  
<https://www.scielo.br/jj/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=pdf&lang=pt>.
- Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13(1), 45-68.  
<https://www.scielo.br/jj/ecoa/a/5qKVPhTPX3t7R57487t5YsP/>.
- Santos, A., Ferraz, A., & Inácio, A. (2019). Adaptação ao ensino superior: estudos no Brasil. In L. S. Almeida (Ed.). *Estudantes do ensino superior*. ADIPSIEDUC.  
[https://www.researchgate.net/publication/342426043\\_ADAPTACAO\\_AO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_ESTUDOS\\_NO\\_BRASIL](https://www.researchgate.net/publication/342426043_ADAPTACAO_AO_ENSINO_SUPERIOR_ESTUDOS_NO_BRASIL).

- Schwarz, J., Dias, M., & Camargo, D. (2021). Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 23(3), 741–761.  
<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3809>.
- Sena, F. (2020, 20 novembro). IBGE: pobreza atinge 1,4 milhão de piauienses; renda média chega a R\$ 5,5 por dia. *Cidadeverde.com*.  
<https://cidadeverde.com/noticias/336026/ibge-pobreza-atinge-14-milhao-de-piauienses-renda-media-chega-a-r-55-por-dia>.
- Serviço de Informações ao Cidadão (SIC/Univasf). (2023). *Plano orçamentário 2017-2023. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil*. Protocolo: 23402.018088/2023-93.
- Severiens, S., Ten Dam, G., & Van Hout Wolters, B. (2001). Stability of processing and regulation strategies: two longitudinal studies on student learning. *Higher Education*, 42, 437–453. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012227619770>.
- Silva, A., Simão, A. M., & Sá, I. A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio*, 10, 58-74.  
[https://www.researchgate.net/publication/307977335\\_A\\_auto-regulacao\\_da\\_aprendizagem\\_estudos\\_teoricos\\_e\\_empiricos](https://www.researchgate.net/publication/307977335_A_auto-regulacao_da_aprendizagem_estudos_teoricos_e_empiricos).
- Tartuce, G. L., Moricone, G. M., Davis, C. L., & Nunes, M. M. (2018). Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48(168), 1-27. <https://www.scielo.br/j/cp/a/z7gwS6rpMRXHC7BY7yDfxsj/?format=pdf&lang=pt>.
- Tozoni-Reis, M. (2009). *Metodologia da pesquisa* 2. ed. IESDE Brasil S.A.  
[https://www.academia.edu/17288338/Livro\\_Metodologia\\_da\\_Pesquisa\\_Cientifica\\_TOZO\\_NI\\_REIS](https://www.academia.edu/17288338/Livro_Metodologia_da_Pesquisa_Cientifica_TOZO_NI_REIS).
- Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). (2022). *Execução orçamentária do Programa de Assistência Estudantil da Univasf*.  
<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/b1077238-c85a-4681-a114-1734201499f6/page/vsnWD>.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). (2020). *UNIVASF em números 2012 - 2019: dados e ações da gestão universitária*.

[https://portais.univasf.edu.br/reitoria/univasf-em-numeros-2012\\_2019.pdf](https://portais.univasf.edu.br/reitoria/univasf-em-numeros-2012_2019.pdf).

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. In H. BEMBENUTTY (Ed.). *Self-regulated learning: new directions for teaching and learning*. John Wiley & Sons (pp. 45-53).

<https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/weinstein-acee-jung-2011-self-reg-and-learning-strategies.pdf>.

Zimmerman, J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

<https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>.

Zoltowski, A., & Teixeira, M. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25, e47501, 1-14. <https://www.scielo.br/j/pe/a/bMdwgW9876ZwzMNR3WG9W5M/?lang=pt>.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DE BENEFICIÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.

Estudantes de medicina, dos últimos dois anos do curso, e de enfermagem do último ano, não devem participar dessa pesquisa.

1. **Idade:**
2. **Gênero:**  
F ( ) M ( ) Outros ( )
3. **Região de origem:**  
Nordeste ( ) Sul ( ) Centro-Oeste ( ) Norte ( ) Sudeste ( )
4. **Curso:**
5. **Área:**  
Ciências Exatas e da Terra ( )  
Ciências Biológicas ( )  
Engenharias ( )  
Ciências da Saúde ( )  
Ciências Agrárias ( )  
Linguística, Letras e Artes ( )  
Ciências Sociais Aplicadas ( )  
Ciências Humanas ( )
6. **Campus:**
7. **Semestre:**
8. **Cor/Etnia:**  
Branca ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Amarela ( ) Parda ( )
9. **Estado Civil:**  
Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) Outros ( )
10. **Renda familiar:**  
Até um salário mínimo ( ) Entre 1 e 3 S/M ( ) Acima de 3 S/M
11. **Como você se mantém:**  
Sustentado pelos pais ( ) responsável pelo próprio sustento ( ) Ajuda de  
Parentes ( ) Outra forma ( ) qual? \_\_\_\_\_
12. **Quantas pessoas da sua família vivem na mesma casa?** \_\_\_\_\_
13. **Tem filhos:**  
Sim ( ) quantos? \_\_\_\_\_ Não ( )
14. **Recebe algum tipo de benefício da Assistência estudantil?**  
Sim ( ) Não ( )
15. **Receber benefício da Assistência estudantil, faz diferença no seu desenvolvimento acadêmico?**  
Sim ( ) Não ( )
16. **Não receber benefício da assistência estudantil pode obrigá-lo (a) a interromper o curso?**  
Sim ( ) Não ( )
17. **Preocupa-se com itens básicos (moradia, alimentação, transporte)?**  
Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )
18. **Desenvolve alguma atividade econômica para suprir itens básicos (moradia, alimentação, transporte)?**  
Sim ( ) Não ( )
19. **Se desenvolve alguma atividade econômica, o quanto ela lhe atrapalha no desenvolvimento acadêmico?**  
Muito ( ) Pouco ( ) Nada ( )
20. **Acredita que se aplicar o que viu na “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE**

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM”, pode contribuir para a conclusão de sua graduação?**

Sim ( ) Não ( )



## APÊNDICE B

### ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
1. Repetir as informações oralmente à medida que vai lendo o texto.				
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.				
3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.				
4. Resumir os textos indicados para estudo.				
5. Ler os textos indicados pelo professor.				
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.				
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.				
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				
9. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.				
10. Selecionar as ideias principais do texto				
11. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação				
12. Identificar o quanto você está ou não aprendendo				
13. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.				
14. Rever as anotações feitas em sala de aula				
15. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.				
16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.				
17. Administrar seu tempo de estudo.				
18. Organizar seu ambiente de estudo.				
19. Manter a calma diante de tarefas difíceis.				
20. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.				
21. Planejar suas atividades de estudo.				
22. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.				
23. Conseguir ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou tediosa.				
24. Verificar seus erros após receber uma nota de				

prova				
25. Tentar refazer questões que errou em uma prova.				
26. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.				
27. Ler suas respostas novamente, antes de entregar a prova.				
28. Estudar em grupo.				

	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
29. Anotar na agenda as coisas que tem para fazer.				
30. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.				
31. Colar lembretes para se recordar do que precisa fazer.				
32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu				
33. Pedir para alguém tomar a matéria.				
34. Rer ler a matéria para entendê-la melhor.				
35. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las.				
36. Estudar em grupo <i>pelo WhatsApp, pelo Googlemeet e/ou pelo Zoom?</i>				
37. Estudar e/ou fazer as suas tarefas da universidade em um lugar tranquilo, com poucas distrações?				
38. Assistir a videoaulas na internet para aprender melhores conteúdos?				
39. Utilizar o <i>WhatsApp</i> para esclarecer suas dúvidas sobre as tarefas da universidade, com os seus colegas?				
40. Ler livros ou conteúdos <i>on-line</i> para estudar melhor para as provas/ e ou situações de avaliação?				
41. Usar aplicativos de <i>Tablets e Smartphones</i> (celulares) para lhe auxiliar nas tarefas das suas disciplinas da universidade?				
42. Distrair-se com outras coisas (jogos, músicas, vídeos, aplicativos e/ou redes sociais), quando você utiliza a internet para estudar?				
43. Realizar exercícios <i>on-line</i> para para estudar melhor para as provas?				

44. (OPCIONAL). Você utiliza outras estratégias diferentes das mencionadas anteriormente? Quais? Utilize o verso desta folha para sua resposta, se necessário.

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução N° 466/2012 CNS/MS) PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Autorregulação da Aprendizagem no contexto dos alunos da assistência estudantil, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador Marcelo Augusto Mousinho Gomes e Profa. Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa. Para que você possa decidir se quer participar ou não, precisa conhecer os benefícios, os riscos e as consequências de sua participação.

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tem esse nome porque você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter lido e entendido este documento. Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável e com a equipe da pesquisa sobre quaisquer dúvidas que você tenha. Caso haja alguma palavra ou frase que você não entenda, converse com a pessoa responsável por obter este consentimento, para maiores explicações. Caso prefira, converse com os seus familiares, amigos e com a equipe médica antes de tomar uma decisão. Se você tiver dúvidas depois de ler estas informações, deve entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após receber todas as informações e todas as dúvidas forem esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento, rubricando todas as páginas e assinando ao final deste documento, em duas vias (uma ficará com o pesquisador responsável e a outra, ficará com você, participante desta pesquisa), caso queira participar.

#### PROPÓSITO DA PESQUISA

A Universidade Federal do Vale do São Francisco-Univasf, está localizada numa região de contrastes sociais. Essa pesquisa leva em conta esse contexto, considerando que existe diminuição na evasão à medida que o(a) estudante recebe algum tipo de benefício socioeconômico, aumentando o tempo que ele (a) permanece na graduação para 73%, quando é contemplado(a) por algum benefício.

Quando esse (a) estudante, com o perfil socioeconômico vulnerável, chega na universidade, requer da instituição de ensino superior um olhar diferenciado. Dessa forma, este estudo pode contribuir para uma melhor compreensão de como o (a) estudante lida com as eventuais adversidades que poderá encontrar na graduação, como por exemplo, a obtenção de alimento, transporte e moradia em função de sua condição financeira e como a autorregulação da aprendizagem poderá contribuir nesse cenário.

Assim essa pesquisa tem como objetivos geral, compreender melhor a importância da autorregulação da aprendizagem na vida acadêmica de discentes de graduação que faz uso da assistência estudantil. E tem como objetivos específicos, caracterizar a autorregulação de aprendizagem dos estudantes universitários da Univasf; verificar se há diferença de autorregulação da aprendizagem entre participantes e não participantes de programas de assistência estudantil; avaliar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a conclusão da graduação; avaliar a contribuição específica de cada fator/dimensão da autorregulação da aprendizagem (autoconhecimento, autorreflexão, controle dos

pensamentos, domínio emocional, mudança comportamental) para a conclusão da graduação.

## PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O consentimento escrito será obtido por meio de sua assinatura desse termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE. Será registrada a quantidade de respondentes, identificando, em termos percentuais. Você poderá ser excluído da pesquisa por diversas razões como, não estar mais cursando a graduação, por ser menor de idade, por ter concluído o curso, ou até mesmo por responder de modo incompleto os itens dos instrumentos de avaliação. Caso você seja dos cursos de medicina ou de enfermagem, e esteja nos últimos dois anos e no último ano respectivamente desses cursos, não poderá participar da pesquisa, haja vista não ter atividades em salas de aulas nesses períodos mencionados.

Esse questionário será aplicado por meio de seu acesso de e-mail na plataforma do servidor da Universidade. Com exceção dos últimos períodos dos cursos de medicina e enfermagem, não haverá predileção para nenhum curso específico de graduação. Não haverá distinção nem preferência, todos os estudantes serão convidados a participar. Os e-mails serão disparados para atingir o máximo possível dos alunos da assistência estudantil.

Com esse propósito, esclarecemos as fases dessa pesquisa: no primeiro momento será solicitado, à Secretaria de Registro e Controle Acadêmico-SRCA, o endereço de e-mail de todos os alunos (a) vinculados (as) a esses setores, sendo respectivamente, os beneficiários da assistência estudantil e os demais estudantes. No segundo momento, será anexado o link dos questionários on-line no seu endereço de e-mail, explicando, o objetivo do estudo e ressaltando que não irá priorizar nenhum curso de graduação. No terceiro momento, será solicitado a você que responda os questionários o mais breve possível. No quarto momento, após 30 dias e não havendo respondentes suficientes, serão realizadas visitas em salas de aulas nos Campi da sede e Campus de Ciências Agrárias-CCA, ambos em Petrolina-PE e o Campus de Juazeiro-BA, para ressaltar a importância desse estudo na vida acadêmica dos estudantes de graduação. Finalmente no quinto momento, após 10 dias, se mesmo assim, após essa segunda fase, não houver respondentes suficientes, reenviaremos novamente os e-mails e repetiremos a visita nas salas de aulas. Aproveitamos para informar que você não será incluído em grupo controle e não haverá outro método alternativo para a pesquisa a não ser os dois instrumentos que responderá.

## BENEFÍCIOS

Além de contribuir para a ciência, os resultados obtidos nessa pesquisa vão gerar informações não somente para a gestão, como também para os docentes, que poderão atuar no sentido da criação e desenvolvimento de ações e programas de apoio pedagógico, refletindo diretamente na permanência e êxito de estudantes. Dessa forma, espera-se que os resultados desse estudo identifiquem características específicas dos estudantes de graduação da Univasf, contribuindo para a comunidade acadêmica, especialmente os professores e os estudantes, podendo esses últimos lidar melhor com seu desenvolvimento na aprendizagem.

## RISCOS

Todos os procedimentos adotados nesse estudo atendem as normas estabelecidas na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que discorre sobre Pesquisa com Seres Humanos envolvendo o uso de informações pertencentes aos participantes ou de informações capazes de identificar os mesmos, gerando riscos além do que experimentado na rotina diária. Inicialmente é possível afirmar que não se fará uso de nenhum equipamento

de proteção individual (EPI), haja vista a pesquisa não utilizar produtos ou materiais nocivos à saúde física e mental.

No que diz respeito aos riscos e os critérios de encerramento da pesquisa, é possível afirmar que a mesma oferece certo risco para seus participantes, entretanto mostram-se ser os menores possíveis, haja vista que os envolvidos não desenvolverão ações que possam atingir sua integridade emocional, física ou psicológica.

Entretanto, você pode ter algum desconforto pela luz emitida no uso do computador por ocasião do preenchimento dos questionários, sendo possível ocasionar dor de cabeça ou até mesmo fadiga mental e o uso do tempo que gastará para responder a pesquisa, o que poderá ser evitado, pois você poderá durante o preenchimento do questionário levantar-se, descansar e até mesmo suspender o preenchimento, podendo responder no momento que lhe for mais apropriado. Também poderá por ocasião do preenchimento dos questionários, ocorrer algum tipo de constrangimento já que os mesmos tratam de comportamentos pessoais. Além disso, você poderá se sentir apreensivos com relação aos riscos referentes a vazamento de dados e a quebra de sigilo dos seus dados pessoais.

Uma das formas que essas condições de riscos poderão ser mitigadas, é por meio da assinatura do termo de confidencialidade e sigilo por parte dos pesquisadores e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE, assegurando-lhes a participação voluntária e que as informações, quer durante a pesquisa quer após o resultado, poderão ser disponibilizadas quando desejarem, garantindo-lhes também que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins do estudo. Sendo os pesquisadores responsáveis diretos pelo sigilo e privacidade de sua identidade, garantindo-lhes o comprometimento da confidencialidade de todos os dados referentes a sua pessoa por ocasião da publicação dos resultados, por meio disso pretendemos desenvolver durante a pesquisa um ambiente idôneo, confiável e estimado. Até mesmo porque o pesquisador, também é servidor dessa Universidade, podendo ser localizado facilmente.

Além disso como a pesquisa será disponibilizada no seu acesso institucional de email, a princípio não haverá despesas para participar, pois terá o conforto e a liberdade de escolher tanto o local como o momento para responder os questionários evitando o desconforto físico, financeiro e mental. Entretanto, qualquer despesa ou dano resultante dessa pesquisa serão devidamente reparados, assegurado a devida indenização. Ademais será oferecido, caso se faça necessário o devido suporte por ocasião da participação da pesquisa. Ainda será garantida assistência, em caso de infortúnio por ocasião de sua atuação.

## CUSTOS

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica garantida o acompanhamento e a assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, pelo tempo que for necessário, bem como também será garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (tais como ressarcimento de transporte e alimentação).

## CONFIDENCIALIDADE

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s) pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e informações médicas e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantido que caso decida participar da pesquisa, as informações sobre a sua saúde e seus dados pessoais serão mantidas de maneira confidencial e sigilosa.

Mesmo com a publicação dos resultados em revistas científicas seus dados ainda permanecerão sob sigilo. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador responsável, pelo período de 5 anos. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

#### PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

É garantido sua a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma, conforme a Resolução No. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. E caso decida interromper sua participação na pesquisa, a equipe de pesquisadores deve ser comunicada e a coleta de dados relativos à pesquisa será imediatamente interrompida e seus dados excluídos.

#### ACESSO AOS RESULTADOS- DA PESQUISA

Sempre que julgar necessário você poderá ter acesso a seus dados coletados e, caso tenha interesse, você poderá receber uma cópia destes resultados.

#### GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

É garantido que o responsável pela obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicou claramente ao mesmo o conteúdo das informações e se colocou à disposição para responder as suas perguntas sempre que o participante tiver novas dúvidas. Além disso, os pesquisadores garantem acesso, em qualquer etapa da pesquisa, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e inclusive para tomar conhecimento dos resultados desta pesquisa. Caso sinta necessidade, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável deste trabalho, Marcelo Augusto Mousinho Gomes, [**CPF**], [**e-mail**], [**endereço**] das 08:00 às 18:00 horas.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com o CEP/HU-UNIVASF, que objetiva defender os interesses dos participantes da pesquisa, respeitando seus direitos e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa desde que atenda às condutas éticas. O CEP/HU-UNIVASF está situado Rua André Vidal de Negreiros, Centro, S/N. Tel: (87) 2101-6567 – Email: cep.univasf@ebserh.gov.br. O CEP/HU-UNIVASF funciona de 2ª a 5ª feira, das 13h às 17h.

O Termo está sendo elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com o participante e a outra será arquivada com os pesquisadores responsáveis.

#### CONSENTIMENTO

Li as informações acima e entendi o propósito do estudo. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, os riscos, os benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Entendi também que a minha participação é voluntária e que tenho garantia do acesso aos dados e que minhas dúvidas serão explicadas a qualquer tempo.

Entendo que meu nome não será publicado e será assegurado o meu anonimato.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e sei que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o andamento da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Eu, por intermédio deste,

CONCORDO, dou livremente meu consentimento para participar desta pesquisa

NÃO CONCORDO.

Local, dia/mês/ano.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Obs. Este TCLE deve conter uma página, caso ultrapasse deve-se numerá-las e imprimi-lo em frente e verso. As assinaturas devem estar na mesma folha.