

## POR QUE OS ACADÊMICOS DA UFPEL PARTICIPAM DE OFICINAS AUTORREGULATÓRIAS?

AMANDA DE ALMEIDA SCHIAVON<sup>1</sup>; CÉLIA ARTEMISA GOMES RODRIGUES  
MIRANDA<sup>2</sup>; THIAGO PINTO MOREIRA<sup>3</sup>; AMÉLIA RODRIGUES NONTICURI<sup>4</sup>;  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – amandaschiavon@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – celiaro-drighes@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas – thiagomoreira.90@hotmail.com

<sup>4</sup>Universidade Federal de Pelotas – anonticuri@hotmail.com

<sup>5</sup>Universidade Federal de Pelotas – frisonlourdes@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

A autorregulação da aprendizagem inicia na década de 80 e é defendida por Barry Zimmerman (1989), compreendendo a autorregulação como uma maneira de os estudantes participarem ativamente dos seus processos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e dos aspectos: cognitivo, comportamental e motivacional (MIGUEL, RIJO, LIMA, 2012). Além de investir nas perspectivas cognição/metacognição, esta teoria pontua que o estudante precisa ter consciência e controle dos processos que envolvem a aprendizagem, buscando identificar metas e objetivos para mobilizar estratégias que contribuam para seu aprender (ZIMMERMAN, 2013; ROSÁRIO et al, 2006).

O processo autorregulatório compreende três fases cíclicas: antecipação, execução e autorreflexão, que complementam-se entre si e formam o ciclo autorregulatório. Na primeira fase antecipação, o estudante avalia seus aspectos cognitivos, motivacionais e ambientais que potencializam metas e estratégias com as quais estimulam a obtenção de seus objetivos. A segunda fase execução decorre do planejamento das tarefas a serem realizadas. Nela, o estudante promove seu autocontrole e auto-observação, fundamentais para a realização da atividade, o que contribui para ampliar sua aprendizagem. A terceira e última fase do ciclo autorregulatório é a autorreflexão. Nesta fase o estudante reflete sobre o que fez e quais métodos foram realmente eficientes. Desta forma, tem a possibilidade de rever o caminho percorrido, modificando as estratégias que não contribuíram para sua formação (ZIMMERMAN, 2013).

É preciso destacar que auxiliar no desenvolvimento da autorregulação não significa oferecer uma lista de passos que devem ser seguidos, pelo contrário, o indivíduo precisa se apropriar do seu processo de aprendizagem levando em consideração o contexto em que se encontra e as condições no qual isso ocorre. Nesse processo, o estudante vai equilibrando tudo o que é importante e necessário para que sua aprendizagem se efetive, gerindo seus recursos e o tempo que dispõe, levando em consideração as relações com os pares, ao mesmo tempo em que trabalha sua motivação e estratégias que lhe permitam superar dificuldades e obstáculos (ROSÁRIO et al, 2006; 2008).

Em estudos sobre as estratégias utilizadas ou consideradas mais importantes pelos acadêmicos da Universidade Federal de Pelotas, em uma pesquisa realizada por Miranda et al. (2016), as autoras pontuam que a participação dos universitários em oficinas autorregulatórias está ligada à concentração e a gestão da atenção. Corroborando com os resultados descritos, o estudo de Louzada et al. (2016) apresenta ainda a dimensão da estratégia gestão da atenção.

Tem-se consciência das dificuldades que os acadêmicos encontram ao ingressarem na universidade. Por este motivo foram implementadas oficinas que promovessem a autorregulação da aprendizagem de estudantes, com a intenção de que possam refletir sobre como se organizar melhor para a superação de obstáculos e dificuldades em relação ao seu modo de aprender, tornando-se mais autônomo e ativo em sua própria aprendizagem. Sobre essa realidade as oficinas de autorregulação foram pensadas partindo do pressuposto de que todos os estudantes são capazes de autorregular seu modo de aprender ao desenvolverem estratégias de acordo com o contexto e em função dos próprios objetivos (ROSÁRIO et al., 2006). Por meio desta pesquisa, objetivou-se mapear os motivos que levam os acadêmicos da UFPel a participarem das oficinas que visam promover intervenções ancoradas nos pressupostos da autorregulação da aprendizagem.

## **2. METODOLOGIA**

O presente estudo que investiu na realização de oficinas autorreguladoras, faz parte de um projeto de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) nomeado “Dos significados à autorregulação: perspectivas de estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Portanto, para o desdobramento desta pesquisa, investiu-se esforços no mapeamento dos motivos que levam os estudantes de diversos cursos da UFPel a fazerem a escolha de nelas participarem. É preciso destacar que se inscreveram 235 acadêmicos, para isso foi necessário desenvolver quatro oficinas, todas elas com o mesmo foco, ancoradas na autorregulação da aprendizagem. Compareceram nas quatro oficinas o total de 43 acadêmicos da UFPel de diferentes cursos e semestres.

Os dados foram coletados antes, durante e depois das oficinas de autorregulação da aprendizagem, com foco na procrastinação, atenção e concentração, realizadas no primeiro semestre de 2017, em parceria com o Programa de Assistência Estudantil (PRAE) da referida universidade. As oficinas foram divulgadas no site da UFPel por meio de um edital de modo que os estudantes interessados, nelas se inscrevessem. No decorrer de cada oficina consultou-se aos envolvidos sobre a liberdade ou não de participarem da pesquisa, após o consentimento livre e esclarecido foi solicitado que os inscritos respondessem, de forma individual e sigilosa, um questionamento que os provocassem a pensar acerca dos motivos que os levaram a participar das oficinas.

Portanto, os resultados encontrados foram analisados e retirados dos registros dos estudantes que apontavam as motivações para a busca da oficina. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), elencando categorias, compostas por subcategorias agrupadas pela identificação de semelhança do tema. As categorias emergidas encontram-se descritas e discutidas a seguir. Cabe destacar que os excertos dos participantes das oficinas foram identificados pela letra P, seguida do número de 1 a 43.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o intuito de mapear os motivos dos estudantes na participação das oficinas, eles responderam a questão “Quais dificuldades que o motivaram a participarem da oficina?”. Os dados coletados foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Motivações dos acadêmicos para participarem das oficinas de autorregulação.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<i>Organização do Estudo</i>	Procrastinação	15	34,9%
	Gestão do tempo	11	25,6%
	Planejamento	10	23,3%
<i>Aspectos Internos</i>	Atenção e concentração	12	27,9%
	Ansiedade	4	9,3%
	Falta de motivação	3	7%
<i>Aspectos relacionados a aprendizagem</i>	Insatisfação com o rendimento acadêmico	6	14%
	Produtividade	3	7%
	Interesse pelo assunto	2	4,7%

Fonte: as autoras

Os resultados apresentados no Quadro 1, demonstram que os estudantes revelam ter mais dificuldades no evitamento da procrastinação, seguida da atenção e concentração, da gestão e organização do tempo e do planejamento. Aspectos como a insatisfação com o rendimento acadêmico e o controle da ansiedade foram também bastante pontuados. Destaca-se ainda que pontuaram a necessidade de reverter o baixo nível de produtividade e a falta de motivação na realização das atividades acadêmicas. Nota-se, no entanto, que somente 4,7% dos estudantes revelaram como motivação o interesse pelo assunto tratado. Fato que indica que os estudantes ainda não se apropriaram que é possível autorregular sua aprendizagem ou, mesmo percebendo as dificuldades que descrevem, não investem na superação dos obstáculos pontuados.

Como encontrou-se nesta investigação, os estudos de Louzada et al. (2016) e Miranda et al. (2016), destacam que a estratégia de gestão da atenção foi colocada como a mais importante e a mais utilizada pelos estudantes. Infere-se portanto, que é uma das áreas que os acadêmicos encontram maiores dificuldades. Para isso é preciso que os estudantes se conscientizem que manter foco na atenção e concentração nas atividades promove melhores resultados.

O fato de apenas 43 estudantes terem participado da oficina, tendo em vista o alto número de inscritos, revela que ainda há falta de comprometimento com as questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos, o que sugere que se invista mais em práticas que promovam a regulação do próprio comportamento e do desenvolvimento da autonomia. Para promover a aprendizagem, os estudantes têm que se conscientizar de que são capazes de autorregular e de atingir suas metas deliberada e, conscientemente. A aprendizagem autorregulada contribui para reforçar o protagonismo do sujeito, buscando torná-lo participativo, ativo e autônomo.

#### 4. CONCLUSÕES

O estudo se propôs a fazer uma busca inicial dos motivos destacados pelos acadêmicos no ambiente universitário, partindo previamente da hipótese de que a procrastinação, a atenção e a concentração fossem as principais dificuldades reveladas por eles, o que se comprovou na análise dos dados, isto é, foram mencionadas com maior frequência. Entende-se que este fato pode estar relacionado ao viés elencado no título da oficina. No entanto, a provocação do título é a maneira mais eficaz de conseguir chegar até os estudantes no sentido de instigá-los e comprometê-los a participarem das oficinas. Por meio dos resultados,

percebe-se que, em apenas um encontro, esta reflexão foi desencadeada, revelando que existem outras e muitas dificuldades a serem superadas.

O sucesso do indivíduo durante seu percurso acadêmico tem relação com fatores, tanto externos quanto internos. Por este motivo, o estudante não é considerado como o único responsável pelas dificuldades que enfrentam. Cabe portanto, considerar que se faz necessário que a universidade permita e garanta ao estudante o desenvolvimento de competências autorregulatórias, para que se envolva de forma efetiva e autônoma. É de extrema importância que a universidade, como um todo, valorize o papel ativo do acadêmico em seu processo de aprendizagem.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

LOUZADA, R.S.; NONTICURI, A.R.; FRISON, L. **Percepção dos estudantes sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem para um bom desempenho acadêmico**. Anais Congresso de Iniciação Científica – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MIGUEL, R. R., RIJO, D., & NOBRE LIMA, L. **Fatores de risco para o insucesso escolar**: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. Revista Portuguesa de Pedagogia, v.46, n. 1, 2012. (pp.127-143).

MIRANDA, C.A.G.R.; NONTICURI, A.R.; LOUZADA, R.S.; FRISON, L.M.B. **Quais estratégias os estudantes universitários consideram importantes para a aprendizagem?** Anais Congresso de Iniciação Científica – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SALGADO, A.; RODRIGUES, A.; SILVA, C.; MARQUES, C.; AMORIM, L.; MACHADO, S.; NUÑES, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; PINA, F.H. **Trabalhar e Estudar**: Sob a lente dos Processos e Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem. Revista Psicologia, Educação e Cultura - 2006, vol. X, nº 1, p. 77-88.

ROSÁRIO, P.; SIMÃO, A.M.V.; CHALETA, E.; GRÁCIO, L. Auto-regular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (organizadora). **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Cap. 6, p. 115-132.

ZIMMERMAN, B. (1998). **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation**: an analysis of exemplary instructional models. In. D. Schunk , & B. Zimmermann. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. (p.1-19). New York: The Guilford Press.

ZIMMERMAN, B. **From cognitive modeling to self-regulation**: a social cognitive career path. Educational psychologist, 48(3), 2013, p.135-147.