

## Contribuições de uma disciplina híbrida de fortalecimento da autorregulação da aprendizagem em universitários

**Camila Fiori<sup>i</sup>** 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

**Marilda Aparecida Dantas Graciola<sup>ii</sup>** 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

**Adriane Martins Soares Pelissoni<sup>iii</sup>** 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

**Marco Antonio Garcia de Carvalho<sup>iv</sup>** 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

**Soely Aparecida Jorge Polydoro<sup>v</sup>** 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

### Resumo

**Introdução.** O fortalecimento da autorregulação da aprendizagem é essencial para o enfrentamento dos desafios acadêmicos. Este estudo descreve uma disciplina híbrida com foco na autorregulação e analisa o seu impacto nos processos motivacionais e de autorregulação de universitários. **Metodologia.** Trata-se de um delineamento quase-experimental, com grupo experimental (N = 104) e grupo controle (102) que responderam a dois instrumentos de autorrelato no início e no final do semestre. Os estudantes do grupo experimental participaram de uma disciplina eletiva híbrida com foco no aprimoramento da autorregulação da aprendizagem. **Resultados.** Foram identificadas diferenças estatisticamente significantes nos níveis de autorregulação e na motivação intrínseca, considerando início e final do semestre. Ampliação na motivação intrínseca e na autorregulação foram observados no grupo experimental, enquanto os níveis diminuíram no grupo controle. **Discussão.** Os resultados reafirmam o papel de ações intencionais, inclusive híbridas, no fomento a habilidades importantes para o aprendizado e permanência no ensino superior.

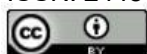
### Palavras-chave

ensino superior; motivação; currículo; evasão escolar; apoio pedagógico.

### Contributions of a hybrid course to the strengthening of self-regulated learning among university students

#### Abstract

**Introduction.** The strengthening of self-regulated learning is essential for managing academic challenges. This study describes a hybrid course focused on self-regulation and examines its impact on the university students' motivational and self-regulatory processes. **Methodology.** The study was based on a quasi-experimental design with an experimental group (N = 104) and a control group (N = 102) who completed two self-report instruments at both the beginning and the end of the term. Students in the experimental group participated in a hybrid non-required course focused on enhancing



self-regulated learning. **Results.** Analyses revealed statistically significant differences in self-regulation and intrinsic motivation from the beginning to the end of the term. Increases in intrinsic motivation and self-regulation were observed in the experimental group, whereas decreases were observed in the control group. **Discussion.** The findings underscore the role of intentional actions, including hybrid interventions, in fostering key skills for learning and persistence in higher education.

**Keywords**

higher education; motivation; curriculum; school dropout; pedagogical support.

**Contribuciones de una asignatura híbrida al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios****Resumen**

**Introducción.** El fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje resulta esencial para el afrontamiento de los desafíos académicos. El presente estudio describe una asignatura híbrida con énfasis en la autorregulación y analiza su impacto en los procesos motivacionales y de autorregulación de estudiantes universitarios.

**Metodología.** Se trata de un estudio cuasi-experimental, con un grupo experimental (N = 104) y un Grupo Control (N = 102), cuyos participantes respondieron a dos instrumentos de autorreporte al inicio y al final del semestre académico. Los estudiantes del grupo experimental participaron en una asignatura optativa de modalidad híbrida, orientada al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje. **Resultados.** Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autorregulación y motivación intrínseca entre el inicio y el final del semestre. Se observaron aumentos en la motivación intrínseca y la autorregulación en el grupo experimental, mientras que se observaron disminuciones en el grupo control. **Discusión.** Los resultados reafirman el papel de las acciones intencionales, incluidas las intervenciones híbridas, en el fomento de habilidades clave para el aprendizaje y la permanencia en la educación superior.

**Palabras clave**

educación superior; motivación; currículo; abandono escolar; apoyo pedagógico.

**1 Introdução**

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro vivenciou uma expansão no número de matrículas, acompanhada por uma maior diferenciação nas características dos estudantes (Heringer, 2023). Apesar da existência de ações isoladas em algumas instituições públicas, um dos marcos da inclusão social no ensino superior foi a aprovação da Lei nº 12.711, no ano de 2012, revista pela Lei nº 14.723, em 2023 (Brasil, 2012, 2023). Essa legislação estabeleceu a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos do ensino médio público, pessoas negras, indígenas, quilombolas e deficientes. Como resultado direto dessa política, está o fato de o ensino superior público nacional iniciar um processo de superação de uma

característica elitizada ao garantir o ingresso de estudantes oriundos de grupos que historicamente estiveram pouco representados neste nível de ensino (Campos; Lima, 2025; Heringer, 2023).

Por sua vez, o pacto com a inclusão social no ensino superior exige políticas voltadas ao acesso, além de ações específicas que garantam a permanência e a conclusão do curso (Bernardo *et al.*, 2025; Heringer, 2023). No Brasil, a democratização no acesso às instituições está sendo acompanhada por ações como a da Política Nacional da Assistência Estudantil (PNAES), regulamentada pela Lei nº 14.914/2024, que visa a garantir condições de permanência aos estudantes (Brasil, 2024).

Dentre os focos da PNAES, está o oferecimento de suporte material, com ênfase nos auxílios financeiro, moradia, alimentação e transporte. Apesar da urgência no apoio econômico aos estudantes, outras ações, tais como às voltadas à saúde, incluindo a atenção à saúde mental, à cultura, ao esporte, além do apoio pedagógico, são fundamentais (Brasil, 2024). Almeja-se que tais políticas de suporte à permanência, com destaque ao apoio pedagógico, sejam destinadas a todas as pessoas, e não apenas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo este ainda um dos limites da PNAES.

A atenção ao suporte pedagógico deve-se ao fato de que o ensino superior, pelas características e objetivos, apresenta exigências distintas das vividas pelos estudantes nos anos anteriores de escolarização (Fior; Almeida, 2023). Destacam-se diferenças nas práticas de ensino, nas atividades avaliativas, no gerenciamento do tempo, nas relações estabelecidas com os docentes e no processo de aprendizado. Isso porque os currículos dos cursos tendem a ser menos sequenciados, são suportados por distintos materiais de apoio, além de exigirem dos estudantes um papel mais ativo na construção do conhecimento (Casanova; Araújo; Almeida, 2020; Fior; Almeida, 2023).

Uma vez que os desafios enfrentados pelos estudantes são múltiplos e distintos, as respostas institucionais também devem ser diversas. O enfrentamento das exigências acadêmicas demanda das instituições atenção aos seus currículos, com a incorporação de novas epistemologias e saberes, o cuidado com o desenvolvimento profissional dos docentes e a atenção aos estudantes, especificamente no que se refere aos processos

de estudo e ao fortalecimento das habilidades de autorregulação da aprendizagem (Cunha, 2014; Dias *et al.*, 2020; Reis, 2022; Silva; Alliprandini, 2020; Vieira; Góes, 2025).

Entende-se por autorregulação o processo por meio do qual os aprendizes ativam e mantêm suas cognições, motivações, comportamentos e afetos com vistas ao alcance dos seus objetivos de aprendizagem, tendo por preferência os aspectos contextuais e sociais envolvidos no aprender (Schunk; Greene, 2018). Estudantes que autorregulam o seu processo de aprendizado tendem a persistir diante dos desafios acadêmicos, utilizam estratégias de aprendizagem mais profundas, são mais intrinsecamente motivados, além de procrastinarem menos diante da realização das tarefas acadêmicas, o que resulta em melhor rendimento acadêmico (Theobald, 2021; Valenzuela *et al.*, 2020).

A autorregulação da aprendizagem (ARA) é essencial ao desenvolvimento acadêmico de estudantes e o seu fortalecimento deve ser fruto do conjunto intencional das práticas educativas (Dias *et al.*, 2020; Panadero, 2017). No ensino superior são relatados impactos positivos de intervenções com foco na promoção da ARA, inclusive com resultados favoráveis à motivação (Ganda; Boruchovitch, 2019; Theobald, 2021).

Apesar da relevância da motivação no processo educacional, trata-se de um construto complexo e multidimensional (Bzuneck; Boruchovitch, 2016), incluindo a relação com as crenças, valores e motivos para ação (Eccles; Wigfield, 2002). Algumas das principais teorias centralizam-se na compreensão das motivações intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca refere-se ao engajamento na tarefa pelo interesse nela, pelo desafio e pela intenção de compreender determinado fenômeno ou conteúdo. Já a motivação extrínseca diz respeito a um envolvimento instrumental com a tarefa, pautado em recompensas externas. Apesar de não serem entendidas a partir de uma perspectiva dicotômica, já que ambas as motivações acompanham a vida acadêmica de estudantes, a motivação intrínseca associa-se à busca por tarefas mais desafiadoras, à maior persistência diante dos desafios e, conseqüentemente, a um melhor rendimento acadêmico (Eccles; Wigfield, 2002; Guimarães, 2001).

A meta-análise conduzida por Theobald (2021), com a revisão de 49 estudos nos quais estiveram envolvidos mais de 5 mil estudantes, identificou que os programas voltados ao fortalecimento da autorregulação da aprendizagem de universitários

ampliaram o desempenho acadêmico, o uso das estratégias de autorregulação e a motivação de estudantes, com destaque para o aumento na motivação intrínseca e nos interesses pelos estudos após a participação em ações de fomento à ARA.

Sobre as intervenções com foco no fortalecimento da ARA, podem ser realizadas por meio da integração curricular (*programs integrated*), também denominadas por infusão curricular, em que o trabalho com a promoção da ARA acontece ajustado aos conteúdos específicos das disciplinas (Hofer; Yu; Pintrich, 1998; Silva; Alliprandini, 2020). Já os programas de sobreposição curricular (*courses adjunct*), descritos ainda como justaposição curricular, trazem propostas que fomentam a autorregulação da aprendizagem e que ocorrem em paralelo aos temas específicos abordados nas disciplinas dos cursos de graduação (Maciel; Alliprandini, 2018; Silva; Alliprandini, 2020).

Um exemplo de uma ação de integração curricular envolveu uma intervenção quase-experimental de promoção da ARA na disciplina Metodologia do Projeto, ministrada no segundo ano do curso de *Design* de Moda. As ações desenvolvidas presencialmente durante 16 sessões foram realizadas em dois bimestres e incluíram atividades em sala de aula e tarefas extraclasse. Tendo por referência o grupo controle, os estudantes que participaram da intervenção reportaram ganhos nas estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva, no uso dos recursos internos e contextuais e na autorregulação social (Silva; Alliprandini, 2020).

Ações de sobreposição curricular também são relatadas na literatura. Destaca-se a implementação de uma disciplina eletiva com foco exclusivo no desenvolvimento das habilidades de autorregulação da aprendizagem em uma universidade pública brasileira. Por meio de encontros presenciais durante 15 semanas, foram trabalhados temas como: estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo, estratégias de aprendizagem, motivação, regulação das emoções, entre outras dimensões presentes no processo de autorregulação da aprendizagem (Fior *et al.*, 2022). Uma amostra de estudantes universitários egressos do ensino médio de escolas públicas que participou da disciplina evidenciou ganhos no conhecimento sobre as estratégias e no uso da autorregulação, sendo impactos mais favoráveis para estudantes que iniciavam a disciplina com níveis mais baixos de conhecimento e utilização de tais processos (Fior *et al.*, 2022).

Ampliações nos conhecimentos, nos processos de autorregulação e na autoeficácia para autorregular o aprendizado também foram relatados por ingressantes brasileiros, quando se compararam as medidas pré e pós-teste, após a participação em uma oficina de fomento à ARA composta por seis encontros presenciais (Salgado; Polydoro; Rosário, 2018). A compreensão ampliada no conceito de autorregulação foi reportada como um dos impactos de uma intervenção com foco na sobreposição curricular, realizada com estudantes de cursos de licenciatura (Arcoverde; Boruchovitch; Góes, 2022).

Maciel e Alliprandini (2018), por meio de uma análise de programas nacionais de intervenção com estudantes do ensino superior com foco na ARA, destacaram melhorias nos processos autorregulatórios e nos aspectos afetivos e motivacionais de estudantes, além da redução do uso de estratégias prejudiciais. E a menção a consequências favoráveis ao sucesso acadêmico de estudantes derivou da participação em programas desenvolvidos em ambos os formatos: integração e sobreposição curricular.

Apesar da relevante contribuição de tais propostas, a promoção da ARA por meio da integração curricular exige conhecimentos dos docentes sobre autorregulação da aprendizagem e o planejamento intencional de ações que fomentem não apenas o aprendizado de conteúdos específicos, mas também reflexões sobre o processo de aprender (Boruchovitch, 2014). Além disso, as intervenções anteriormente descritas foram desenvolvidas no formato presencial, o que traz limites para a participação de estudantes. Isso porque conciliar as distintas demandas que se apresentam no ensino superior é mais um dos desafios apresentados aos estudantes, que se ampliam quando se consideram as pessoas que agregam as atividades de estudo com compromissos externos.

Assim, inserido em um contexto de flexibilização curricular iniciado pela universidade que enfatiza uma formação universitária mais abrangente, não restrita a uma formação profissional específica, houve a proposição de uma disciplina eletiva híbrida, predominantemente *on-line*, com foco no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes do ensino superior. O objetivo do presente artigo é descrever a disciplina eletiva e analisar o seu impacto no processo de autorregulação da aprendizagem e na motivação de estudantes. Na sequência, a disciplina estará detalhada.

## 2 Disciplina eletiva híbrida com foco no fortalecimento da ARA

A proposição desta disciplina foi fruto de uma parceria entre um grupo de pesquisa e o serviço de apoio aos estudantes de uma universidade pública. O planejamento, a implementação e a avaliação do trabalho receberam apoio da universidade e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A disciplina eletiva foi criada no ano de 2023 e, desde então, foi ofertada semestralmente. É uma disciplina que recebe universitários de distintos cursos de graduação, com preferência aos matriculados nos semestres iniciais dos seus cursos. Nos anos de 2023 e 2024, foram oferecidas quatro turmas que receberam 470 estudantes. A disciplina é desenvolvida no decorrer de 15 semanas, composta por 30 horas de atividades, conduzida em formato híbrido: o primeiro e o último encontro são presenciais e o cumprimento de parte da carga didática acontece na modalidade *on-line* assíncrona, por meio de um ambiente virtual de aprendizado de acesso livre e gratuito.

O primeiro encontro presencial tem como finalidade a apresentação dos docentes, dos discentes e dos estudantes de pós-graduação envolvidos na disciplina. Objetiva ainda apresentar a disciplina, discutir o seu funcionamento, orientar sobre o uso do ambiente virtual de aprendizado e sensibilizar o grupo com relação à importância do tema da autorregulação da aprendizagem. O encontro final, também realizado presencialmente, tem como meta a integração dos conteúdos trabalhados, a partilha das experiências na disciplina e sua avaliação, com sugestões para as próximas turmas.

As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizado são acompanhadas e orientadas pelos docentes e pelos pós-graduandos, por meio do Programa de Estágio Docente (PED). O programa de fortalecimento da ARA é estruturado em sete módulos, além de dois módulos complementares: um de apresentação e outro de encerramento. O primeiro módulo aborda a Autorregulação da aprendizagem a partir dos fundamentos teóricos postulados por Zimmerman, com destaque para o processo cíclico de autorregulação, que inclui as fases de planejamento, de execução e de avaliação (Panadero, 2017). Os demais módulos enfatizam as dimensões que compõem a ARA: estabelecimento de objetivos,

gerenciamento do tempo, estratégias de estudo, papel do ambiente físico e social no aprender, motivação e regulação emocional.

Os módulos são apresentados de forma sequencial e cada um deve ser finalizado em um prazo de quinze dias. Apresentam uma estrutura semelhante a fim de auxiliar a organização e a rotina dos estudos, descrita a seguir: a) problematização do tema que será abordado; b) exposição do conteúdo; c) atividades de verificação do entendimento sobre a temática; d) exercícios de reflexão e de aplicação prática dos temas trabalhados; e) síntese do módulo; f) seção de materiais complementares; g) *feedback* do módulo.

As atividades assíncronas são acompanhadas por videoaulas, *webnários*, *e-books*, textos de apoio, entre outros materiais de acesso livre, além de narrativas construídas especificamente para a disciplina. O uso de narrativas é um recurso bastante oportuno para a promoção da ARA principalmente por mobilizar estratégias metacognitivas vinculadas ao aprender (Fior *et al.*, 2022). A seguir, ilustramos um trecho de uma dessas narrativas:

*Cacá frequenta o primeiro ano de um curso de ensino superior, do qual gosta bastante [...] faz esforços para ler os textos e se preparar para as aulas, mas quando considera os tópicos pouco interessantes, lê as palavras sem monitorar o que realmente compreendeu das ideias dos textos. Não são raras as situações nas quais se percebe sem atenção à leitura, distraído-se com as redes sociais ou no planejamento dos programas a serem realizados no final de semana (Autores, 2025).*

A fim de facilitar a identificação dos estudantes com as narrativas, elas foram construídas especificamente para essa disciplina, a partir das experiências dos próprios discentes da universidade, relatadas aos docentes responsáveis pelas disciplinas por meio de discussões individuais e/ou coletivas. Também se buscou que os personagens trouxessem uma perspectiva não binária sobre o gênero, a fim de se alinhar com o processo de inclusão social em curso na universidade.

As atividades de verificação sobre o entendimento da temática são executadas pela apresentação de questões de natureza objetiva, organizadas em formatos variados, com correção e *feedback* automatizados. Os exercícios de reflexão e de aplicação prática dos temas trabalhados convidam os estudantes a relacionarem os temas trabalhados à sua própria realidade acadêmica. Essas atividades contam com a

avaliação dos docentes e dos pós-graduandos, que atuam por meio do Estágio Docente, com devolutivas individualizadas. As atividades de aplicação solicitadas podem ser ilustradas por: a) estabelecer objetivos para as suas aprendizagens; b) identificar os distratores que influenciam os estudos; c) organizar uma rotina de estudos. Nessas atividades os estudantes são incentivados a refletirem sobre a sua realidade pessoal, os seus objetivos, a rotina do seu curso, além de incorporarem práticas de cuidado, de bem-estar, de descanso e de lazer. Assim, é trabalhada a autonomia dos estudantes para a reflexão sobre a própria realidade, superando uma lógica produtivista junto às atividades acadêmicas. O suporte aos estudantes é oferecido por meio de troca de mensagens e *chat* síncronos em horários predefinidos.

No final de todos os módulos, há uma atividade de *feedback*, pela qual os estudantes expressam a sua opinião sobre a contribuição, relevância e clareza do módulo, inclusive com espaços para a manifestação de sugestões. No encontro final, também há um momento de avaliação da disciplina, com destaque para os pontos positivos, aspectos a serem aprimorados e sugestões para novos oferecimentos.

Ainda que se observe o retorno positivo dos estudantes e da crescente procura pela matrícula na disciplina, o oferecimento desta atividade esteve atrelado a um protocolo de investigação a fim de trazer uma avaliação mais objetiva do impacto da participação nela. Uma parte dos resultados desta pesquisa mais ampla é apresentada neste estudo. Os caminhos metodológicos que sustentam a investigação, bem como os principais achados estão descritos na sequência.

### 3 Metodologia

Trata-se de uma investigação de natureza quase-experimental, adequada para a avaliação do impacto de uma intervenção em uma determinada condição ou variável dependente (Marin *et al.*, 2021). Na presente investigação, foram utilizados dois grupos: um composto por estudantes que participaram de uma disciplina eletiva híbrida predominantemente *on-line* com foco na autorregulação da aprendizagem e o grupo controle, sendo que em ambos houve coletas pré e pós-teste. A opção por este

delineamento deve-se ao fato de os grupos controles e experimentais não terem sido atribuídos aleatoriamente.

### 3.1 Participantes

A amostra do presente estudo foi constituída por 206 universitários matriculados em uma instituição pública brasileira nos anos de 2023 e 2024. O grupo experimental foi composto por 104 estudantes que frequentaram uma disciplina eletiva híbrida com foco na promoção da ARA e apresentaram anuência para a participação no estudo. O grupo controle foi composto por 102 estudantes que não frequentavam a disciplina específica, mas eram alunos regulares de cursos de graduação da universidade, consentiram em participar do estudo e preencheram os instrumentos no pré e no pós-teste.

Dos 104 voluntários que compuseram o grupo experimental, 58 (56%) se autoidentificam com o gênero feminino e a média da idade dos participantes foi 22,67 anos (DP = 5,75), abrangendo idades entre 18 e 54 anos. Deste grupo, 79 (76%) frequentavam carreiras das áreas de Ciências Exatas, sendo 33 (31,7%) em cursos com funcionamento no período noturno, 45 (45%) frequentavam até o quarto período do curso e 26 (25%) eram atendidos pelas políticas de auxílio material disponibilizadas pela instituição.

Dos 102 participantes do grupo controle, 57 (56%) se autoidentificam com o gênero feminino e os estudantes tinham idade média de 22,78 anos (DP = 5,70), variando de 18 a 65 anos. Desses participantes, 35 (34,3%) estavam matriculados em cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, 29 (28,4%) frequentavam carreiras das áreas de Ciências Exatas, sendo que 50 (49%) estavam vinculados a cursos com funcionamento no período noturno, 37 (36,6%) frequentavam até o quarto período do curso e 18 (17,6%) recebiam suporte financeiro da instituição para permanecer no ensino superior.

### 3.2 Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados: um questionário a fim de caracterizar a amostra de participantes, composto por perguntas sociodemográficas e referentes à vida acadêmica; e outros dois instrumentos de autorrelato. O primeiro deles foi o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), validado por Polydoro *et al.* (2019). Esse instrumento avalia a frequência de uso dos processos de ARA durante o

estudo, sendo constituído por nove itens, ilustrados por: “Quando recebo uma nota/um *feedback*, penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar”, respondidos a partir de uma escala Likert, com alternativas de respostas que variam de 1 (nunca) a 5 (sempre). O escore final é calculado pelo somatório das respostas divididos pelo total de itens, sendo que valores mais elevados indicam maior uso dos processos de ARA. O alfa de Cronbach da escala para essa amostra é de 0,73.

Também foram utilizadas as subescalas motivação extrínseca e motivação intrínseca do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ), desenvolvido por Pintrich *et al.* (1991). Cada uma das subescalas é composta por quatro itens cada, ilustradas pela afirmação: “O mais importante para mim agora é melhorar minha média geral de notas, portanto minha principal preocupação nas disciplinas é conseguir uma boa nota”, referente à motivação extrínseca, cujo alfa de Cronbach na presente amostra foi de 0,726, e “Nas disciplinas do curso, prefiro materiais de estudo que me desafiem para que eu possa aprender coisas novas”, vinculada à motivação intrínseca, sendo o alfa de Cronbach de 0,614. As assertivas devem ser respondidas por meio de uma escala tipo Likert, que varia de 1 (nada verdadeiro para mim) a 7 (muito verdadeiro para mim).

### 3.3 Procedimentos

A investigação seguiu as exigências éticas das pesquisas envolvendo seres humanos (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: omitido para a avaliação às cegas por pares). A coleta de pré-teste foi realizada no começo do semestre. O convite para a participação no estudo deu-se em sala de aula, pelos pesquisadores responsáveis, sendo assegurado aos estudantes que a não anuência não teria qualquer implicação para a vida acadêmica deles. Após os esclarecimentos sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e a partir do consentimento dos voluntários por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, foi apresentado o protocolo da investigação, em formato lápis e papel e/ou em formato digital, contendo o questionário de caracterização e os dois instrumentos.

O grupo experimental foi submetido à intervenção, que consistiu na participação na disciplina eletiva híbrida com foco na autorregulação da aprendizagem durante 15

semanas. Ao final do semestre, ambos os grupos foram convidados a preencher o pós-teste, composto pelos mesmos instrumentos do pré-teste e podendo ser respondidos no formato lápis e papel ou digital. O tempo médio de resposta nos dois momentos foi de 20 minutos e os dados foram transcritos em uma planilha compatível com o pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A análise das diferenças entre os níveis de uso dos processos de autorregulação e das motivações intrínseca e extrínseca mensurados no pré e no pós-teste, considerando os dois grupos, foi realizada pela Análise Fatorial de Medidas Repetidas, sendo adotado o valor de  $p < 0,05$ .

#### 4 Resultados e discussão

As informações referentes às estatísticas descritivas sobre o uso dos processos de autorregulação da aprendizagem e dos níveis de motivações intrínseca e extrínseca estão apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1** – Estatísticas descritivas sobre a autorregulação da aprendizagem e as motivações intrínseca e extrínseca, considerando as medidas pré e pós-teste dos grupos experimental e controle

	Grupo experimental			Grupo controle		
	N	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)	N	Pré-teste M(DP)	Pós-teste M(DP)
Autorregulação (IPAA)	104	3,45 (0,63)	3,86 (0,56)	102	3,65 (0,51)	3,50 (0,53)
Motivação intrínseca (MSLQ)	100	4,61 (1,11)	4,84 (1,10)	100	4,87 (1,08)	4,65 (1,09)
Motivação extrínseca (MSLQ)	101	5,01 (1,32)	5,04 (1,27)	99	4,37 (1,46)	4,37 (1,48)

Nota: N - número de participantes; M – média; DP – desvio-padrão.  
Fonte: Autores (2026).

No que diz respeito ao uso dos processos de autorregulação da aprendizagem, os estudantes do grupo experimental reportaram níveis mais baixos no pré-teste ( $M = 3,45$ ) e ampliação no uso de tais processos no pós-teste ( $M = 3,86$ ). Já com relação ao grupo controle, foram descritos níveis mais elevados de uso dos processos de ARA no início do semestre ( $M = 3,65$ ), com diminuição na frequência de utilização ao final do semestre ( $M = 3,50$ ). A análise da homogeneidade da covariância indicou a pertinência de prosseguir com as análises ( $M$  de Box = 7,67,  $gl = 3$ ,  $p = 0,055$ ). Os resultados demonstraram que houve diferenças estatisticamente significantes nos níveis de autorregulação da aprendizagem, com base nos índices mensurados no pré e no pós-

-teste e com referência aos grupos experimentais e de controle ( $F(1, 204) = 50,20$ ,  $p < 0,01$ , *partial*  $\eta^2 = 0,20$ ).

Análises *a posteriori* indicaram distinções no pré-teste, ao considerar o grupo de estudantes que participou da disciplina eletiva ( $M = 3,45$ ) e os universitários que compuseram o grupo controle ( $F(1,204) = 6,37$ ,  $p = 0,012$ , *partial*  $\eta^2 = 0,03$ ), com níveis mais elevados de uso de processos de autorregulação reportados pelo grupo controle ( $M = 3,65$ ). Já no pós-teste, também foram identificadas variações estatisticamente significantes entre os grupos experimental e controle ( $F(1,204) = 23,32$ ,  $p < 0,01$ , *partial*  $\eta^2 = 0,103$ ), sendo que os estudantes que participaram da disciplina eletiva reportaram aumento no uso dos processos da ARA ao final do semestre ( $M = 3,86$ ), tendo por referência as medidas do início do semestre ( $M = 3,45$ ), e os voluntários do grupo controle relataram diminuição na utilização da ARA ( $M = 3,50$ ) com base nas medidas iniciais ( $M = 3,65$ ).

Tais dados indicam que os estudantes que voluntariamente se inscreveram para uma disciplina eletiva de promoção da ARA já percebiam um nível mais baixo de uso dos processos de autorregulação. Essa pode ter sido uma das motivações para a matrícula em uma atividade não obrigatória para a conclusão do curso. Pode-se estar diante de um grupo de estudantes que já tenha refletido sobre o seu processo de estudar e aprender no ensino superior e decidido frequentar uma disciplina que desse suporte aos desafios acadêmicos. Deve-se também considerar que os grupos experimental e controle são constituídos por estudantes matriculados na mesma instituição, mas com distribuição distinta dos cursos vinculados às áreas de conhecimento. Na amostra do grupo experimental houve um predomínio de universitários oriundos das áreas de Ciências Exatas. Entende-se que a organização curricular dos cursos das diferentes áreas apresenta especificidades, o que poderia justificar as diferenças nos níveis de autorregulação entre os grupos no início da intervenção.

Por sua vez, a participação na disciplina contribuiu para a ampliação no uso de processos importantes para o aprendizado e para o rendimento acadêmico. Tais resultados pactuam com achados já reportados na literatura (Fior *et al.*, 2022; Maciel; Alliprandini, 2018; Theobald, 2021). Destaca-se que o grupo experimental, constituído em sua maioria por estudantes vinculados a cursos das áreas de Ciências Exatas,

ampliou os níveis de autorregulação, com base nas medidas iniciais e finais, e que resultaram em valores mais elevados do que o grupo controle ao término do semestre. Esses dados sugerem ainda que as atividades de promoção da ARA podem ser um caminho promissor de promoção da equidade no ensino superior, não apenas entre estudantes que acessam esse nível de ensino com histórias de escolarização distintas (Fior *et al.*, 2022), como também para o apoio diferenciado a ser oferecido aos estudantes com base nas diversidades curriculares e de experiências formativas presentes no interior da universidade.

Soma-se que a redução no uso dos processos da ARA explicitada pelos estudantes do grupo controle reafirma a urgência de ações que fomentem as reflexões sobre o estudar e o aprender no ensino superior. Isso porque, no decorrer do semestre e com a ampliação nas exigências acadêmicas, os universitários têm dificuldades em conciliar as distintas demandas e têm uma atuação pouco planejada e intencional junto aos estudos.

Os resultados de uma investigação realizada na Alemanha, na qual 105 estudantes foram monitorados por 154 dias quanto ao gerenciamento do tempo para cumprir as distintas demandas acadêmicas, indicaram que o estudo autônomo não segue um padrão linear. Ao contrário, há pouco investimento nesta atividade no início do semestre, que se amplia no decorrer do período de provas e entrega de trabalhos e diminui no final do semestre. Por sua vez, a presença em sala de aula é reduzida ao longo do semestre, com indicativos de que os estudantes necessitam ausentar-se de algumas atividades para conseguir lidar com as demandas acadêmicas (Liborius; Bellhäuser; Schmitz, 2019), o que sugere que o fomento à autorregulação da aprendizagem deveria acompanhar a trajetória acadêmica dos estudantes a fim de auxiliar os estudantes no planejamento intencional das suas atividades de estudo com vistas ao atendimento das metas acadêmicas estabelecidas ao longo do curso.

Ainda sobre os resultados do presente estudo e com relação à motivação, no grupo experimental, considerando as medidas pré ( $M = 4,61$ ) e pós-teste ( $M = 4,84$ ), foi relatada ampliação na motivação intrínseca. Por sua vez, para o grupo controle, um processo inverso foi identificado, com a redução na motivação intrínseca no decorrer do semestre, tendo por referência as medidas do pré ( $M = 4,87$ ) e do pós-teste ( $M = 4,65$ ).

Após a análise da homogeneidade de covariância ( $M$  de Box = 2,00,  $gl$  = 3,  $p$  = 0,578), foram identificadas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos, a partir das medidas do pré e do pós-teste ( $F(1, 198) = 12,51$ ,  $p < 0,01$ ,  $partial \eta^2 = 0,053$ ). As análises *post hoc* realizadas por meio do teste de Bonferroni indicaram a inexistência de diferenças estatisticamente significantes entre os níveis de motivação intrínseca dos grupos experimental e controle, tanto no início ( $z = 2,92$ ;  $p = 0,89$ ) como no final do semestre ( $z = 1,47$ ,  $p = 0,23$ ). Por sua vez, ao final da intervenção, o grupo experimental relatou ampliação nos níveis de motivação intrínseca ( $z = 6,46$ ,  $p = 0,012$ ,  $partial \eta^2 = 0,032$ ) e o grupo controle reportou diminuição na motivação intrínseca, considerando as medidas pré e pós-teste ( $z = 6,05$ ,  $p = 0,015$ ,  $partial \eta^2 = 0,030$ ), sendo que em ambos os casos as diferenças foram estatisticamente significantes.

Tais achados indicam que, com relação à motivação intrínseca, os grupos não se diferenciavam no início da intervenção, ou seja, os níveis não variaram entre os que compuseram o grupo controle e os que voluntariamente buscaram uma disciplina eletiva de autorregulação. Por sua vez, a ampliação na motivação intrínseca reportada pelos integrantes do grupo experimental sinaliza que o impacto da participação em uma disciplina híbrida de promoção da autorregulação da aprendizagem não se restringe às estratégias cognitivas e metacognitivas, mas tem implicações nos processos motivacionais. Deve-se atentar que a motivação é uma das dimensões da ARA e é um componente-chave para desencadear todo o processo. Estudantes que são intrinsecamente motivados realizam as tarefas pelo interesse genuíno nelas, estão em busca do exercício de novas habilidades e de novos conhecimentos, além de se disporem a um aprendizado mais profundo (Eccles; Wigfield, 2002; Guimarães, 2001). Tais comportamentos resultam em melhor rendimento acadêmico (Valenzuela *et al.*, 2020).

No que diz à motivação intrínseca, um dos desafios apresentados aos docentes é como despertar o interesse profundo, a persistência e o prazer de estudantes pelas tarefas de estudo (Guimarães, 2001). A redução estatisticamente significativa nos níveis de motivação reportados pelos membros do grupo controle sugere que as atividades presentes no cotidiano do ensino superior, com a centralidade em experiências obrigatórias e em sala de aula, não são suficientes para a ampliação na motivação de estudantes. Alterações curriculares, inclusive com a atenção ao desenvolvimento de

habilidades voltadas ao aprender, parecem ser caminhos promissores no fomento da motivação intrínseca. Ademais, os achados de Theobald (2021) reportam o papel do *feedback* do docente como um dos fortes moderadores do impacto dos programas de promoção da ARA na motivação. Hipotetiza-se que outras decisões pedagógicas presentes no programa híbrido apresentado neste artigo, tais como a organização dos conteúdos, as narrativas e as tarefas de aplicação com *feedbacks*, podem ter auxiliado no fomento à motivação intrínseca dos estudantes.

Ademais, no que diz respeito à motivação extrínseca, por inspeção visual, estudantes do grupo controle reportam níveis mais elevados no pré ( $M = 5,01$ ) e no pós-teste ( $M = 5,04$ ) quando comparados aos universitários do grupo controle, cujos níveis no início e no final do semestre são similares ( $M = 4,37$ ). Apesar de os resultados da análise de covariância indicar a pertinência de se prosseguir com o estudo da diferença entre os grupos ( $M$  de Box = 5,87,  $gl = 3$ ,  $p = 0,122$ ), não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nas medidas de motivação extrínseca do pré e do pós-teste, com base nos grupos experimentais e controle ( $F(1, 198) = 0,047$ ,  $p = 0,83$ ). Tais dados sugerem que a motivação extrínseca dos voluntários deste estudo não foi impactada pela participação na disciplina eletiva. Apesar de tais resultados, constata-se que os estudantes do grupo experimental iniciam a disciplina com níveis mais elevados de motivação extrínseca ( $M = 5,01$ ) quando comparados aos pares do grupo controle ( $M = 4,37$ ), sendo tais diferenças estatisticamente significantes ( $z = 10,53$ ,  $p < 0,01$ , *partial*  $\eta^2 = 0,05$ ). Os voluntários que cursaram a disciplina eletiva também finalizam o semestre com escores mais elevados de motivação extrínseca ( $M = 5,04$ ) comparados aos seus pares ( $M = 4,37$ ), e tais diferenças foram estatisticamente significantes ( $z = 11,91$ ,  $p < 0,01$ , *partial*  $\eta^2 = 0,06$ ).

As motivações intrínseca e extrínseca não devem ser entendidas como polos opostos e dicotômicos, já que ambas fazem parte de um *continuum* (Eccles; Wigfield, 2002; Guimarães, 2001). Além disso, as características do sistema de ensino superior nacional, com exigências obrigatórias em termos de carga didática, atividades de extensão e de estágio, frequência e notas, ajudam a fomentar a motivação extrínseca, isso porque muitas das ações desempenhadas pelos estudantes visam ao atendimento

de demandas externas que os auxiliarão a evitar problemas de natureza acadêmica, tais como reprovações e atrasos na finalização do curso.

Além disso, o avançar na escolarização é acompanhado pela redução na motivação intrínseca e consequente ampliação na motivação externa (Guimarães, 2001). A inexistência de diferenças estatisticamente significantes na motivação extrínseca entre os discentes do presente estudo fornece indícios de que a permanência no ensino superior brasileiro tem exigido dos discentes a regulação motivacional externa. Tais dados sugerem a urgência de retomar diálogos sobre os objetivos da educação superior, a fim de incorporar, para além da formação profissional, o desenvolvimento integral de estudantes. Para tanto, os projetos político-pedagógicos e os currículos deveriam oportunizar condições para esse desenvolvimento. Portanto, deve-se repensar a centralidade dos programas na sala de aula e nas experiências obrigatórias, a fim de oportunizar outras experiências, tais como disciplinas eletivas, atividades de pesquisa, práticas culturais e esportivas, participação em agremiações estudantis, dentre outras vivências que proporcionem ao estudante uma formação que extrapole os conteúdos obrigatórios e centralizados em sala de aula.

## 5 Considerações finais

A ampliação no acesso ao ensino superior, a maior diferenciação nas características dos estudantes e os limites orçamentários impostos por políticas nacionais desafiam as instituições públicas brasileiras no oferecimento de ações de assistência estudantil que atendam à diversidade de discentes que hoje acessam o ensino superior. Do ponto de vista do apoio pedagógico, a inclusão social nesse nível de ensino tem demandado das instituições atenção aos seus projetos pedagógicos, à formação docente e também ao suporte aos universitários diante das distintas exigências acadêmicas que estão associadas à formação universitária.

O presente artigo objetivou descrever uma disciplina eletiva híbrida de fomento da autorregulação da aprendizagem e analisar as contribuições da participação nela para a ARA e para a motivação dos estudantes. Em síntese, os resultados demonstraram que o grupo que frequentou a disciplina eletiva reportou ampliação no uso

dos processos de autorregulação e na motivação intrínseca ao final do semestre, sendo que o grupo controle que não participou das discussões sobre a ARA relatou uma queda na autorregulação e na motivação intrínseca ao final do semestre.

Os achados do presente estudo atestam que as habilidades da ARA precisam ser fomentadas por meio de ações intencionais no decorrer da formação dos discentes. Assim, atenção deve ser direcionada aos currículos e aos programas de cursos, de modo a superar uma lógica centrada em conteúdos específicos e exclusivamente vinculados à formação profissional, que incorporem experiências que possibilitem aos estudantes conhecimentos sobre os seus processos de aprendizagem.

Do presente estudo destaca-se o impacto positivo de um programa implementado em formato híbrido predominantemente *on-line*. Apesar da relevância das atividades presenciais para a formação universitária, a incorporação de novas tecnologias aos processos de estudo e o desenvolvimento de ações híbridas possibilitam atender a um número maior de graduandos. A presença de atividades assíncronas viabiliza o acesso aos conteúdos da ARA sem precisar concorrer com os limites de horário apresentados por alguns cursos, muito centralizados em sala de aula ou ainda com atividades externas à universidade. Os achados da presente investigação sugerem que as atividades híbridas podem ser fortes aliadas no apoio pedagógico oferecido aos estudantes, com consequências diretas para a inclusão social no ensino superior.

Os resultados deste estudo, porém, dizem respeito a uma disciplina oferecida em uma universidade específica. Novas investigações poderiam ampliar a amostra e diversificar o perfil das instituições, a fim de trazer uma maior representação do ensino superior brasileiro. O acompanhamento longitudinal de estudantes, com vistas a compreender o impacto de tal disciplina no decorrer da formação, também é oportuno para uma compreensão mais aprofundada dos limites e das possibilidades das ações de fomento à ARA.

Ainda sobre a presente investigação, o fato de a disciplina híbrida ter sido proposta predominantemente *on-line* pode ser um caminho para a democratização no acesso aos programas voltados ao fomento da ARA. Como já pontuado, uma vez que os desafios enfrentados pelo estudante no decorrer do ensino superior são múltiplos e as respostas institucionais também devem ser distintas, é prudente que o incentivo à promoção da ARA

não esteja restrito aos estudantes. A implementação de ações voltadas à formação de professores também é ímpar para que eles possam trabalhar tais habilidades nas disciplinas específicas, o que constitui mais uma via de inclusão social. Cumpre destacar ainda a importância de os profissionais do serviço de apoio aos estudantes conhecerem os referenciais teóricos vinculados da ARA, para que possam implementar ações coletivas ou individuais que deem suporte aos estudantes na sua trajetória acadêmica.

## 6 Referências

ARCOVERDE, Â. R. R.; BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M. Programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem: impacto no conhecimento e nas percepções de estudantes de licenciatura. *Revista de Educação PUC*, Campinas, v. 27, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5513>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5513/4244>. Acesso em: 14 maio 2026.

BERNARDO, A. B. *et al.* The path to graduation: Progressing and non-progressing university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, [S. l.], 2025. DOI: [10.1108/JARHE-12-2024-0724](https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2024-0724). Disponível em: <https://www.emerald.com/jarhe/article-abstract/doi/10.1108/JARHE-12-2024-0724/1271550/The-path-to-graduation-progressing-and-non?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 30 dez. 2025

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e técnica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHj84FGcJKzHCCMSQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727384>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

CAMPOS, L. A.; LIMA, M. *O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista e-Psi*, Viseu, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, n. 3, p. 789-802, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2026

DIAS, C. E. S. B. *et al. Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, p. 109-132, v. 53, n. 1, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FIOR, C. A. *et al.* Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39772>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39772>. Acesso em: 14 maio 2026.

FIOR, C.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao ensino superior. In: OSTI, A. *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva do estudante*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 59-76. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/ensino-superior-mudancas-e-desafios-na-perspectiva-dos-estudantes/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em*

*Psicologia*, Londrina, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019. DOI: 10.5433/2236-6407.2019v10n3p03. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v10n3/v10n3a02.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.

HERINGER, R. Expansão e transformações do ensino superior no Brasil a partir da Redemocratização (1985-2022). In: OSTI, A. *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva do estudante*. São Carlos: Pedro & João, 2023 p. 13-39. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/ensino-superior-mudancas-e-desafios-na-perspectiva-dos-estudantes/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

HOFER, B.; YU, S.; PINTRICH, P. Teaching College students to be self-regulated learners. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford, 1998. p. 57-85.

LIBORIUS, P.; BELLHÄUSER, H.; SCHMITZ, B. What makes a good study day? An intraindividual study on university students' time investment by means of time-series analyses. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 60, p. 310-321, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.006>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217306254>. Acesso em: 14 maio 2026.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. *Revista Cocar*, Belém, v. 12, n. 23, p. 145-167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 30 dez. 2025.

MARIN, Â. H. *et al.* Delineamentos de pesquisa em psicologia clínica: classificação e aplicabilidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 41, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221647>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/6RBYrsv88tHdJVzgBN49k6r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2026.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 8, p. 1-28, 2017. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>. Acesso em: 14 maio 2026.

PINTRICH, P. R. *et al.* *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan, 1991.

POLYDORO, S. A. J. *et al.* Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, Londrina,

v. 4, n. 1, p. 21-42, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21>.

Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35534/26896>. Acesso em: 14 maio 2026.

REIS, D. S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a universidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1-12, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES.240967>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2026.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*,

Itatiba, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxqRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 maio 2026.

SCHUNK, D.; GREENE, J. Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In: SCHUNK, D.; GREENE, J. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2. ed. New York: Taylor & Francis, 2018. p. 1-15.

SILVA, M. A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227164>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TPbGwrRyDSnXT79mtbZMMYx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 maio 2026.

THEOBALD, M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, Califórnia, v. 66, p. 1-19, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X21000357>. Acesso em: 14 maio 2026.

VALENZUELA, R. *et al.* Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 11, p. 1-15, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00354/full>.

Acesso em: 14 maio 2026.

VIEIRA, G.; GÓES, N. M. Caracterização das estratégias de gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica de estudantes de licenciatura. *Educação & Formação*,

Fortaleza, v. 10, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14963>.  
Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14963/13724>.  
Acesso em: 14 maio 2026.

**Camila Fior**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

 <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

Pós-Doutora na Universidade do Minho e doutora em Educação pela Unicamp, com estágio de doutoramento na Universidade do Minho, na área de Psicologia Educacional. Professora livre-docente da Unicamp. Faz parte do Departamento de Psicologia Educacional e é membro do grupo de pesquisa: Psicologia e Educação Superior.

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita (primeira redação), investigação, metodologia e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7965367748728519>

E-mail: [cafior@unicamp.br](mailto:cafior@unicamp.br)

**Marilda Aparecida Dantas Graciola**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

 <https://orcid.org/0000-0001-6858-6421>

Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Unicamp e mestra em Psicologia (área de concentração em Avaliação Psicológica - construção, padronização e validade) pela Universidade São Francisco. Atua na Diretoria Executiva de Apoio à Permanência Estudantil (Deape) da Unicamp em processos de Carreira, Egressos e Vida Estudantil. Atuou como docente em cursos de Psicologia.

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria de dados, escrita (revisão e edição), investigação, metodologia e recursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8806914698979048>

E-mail: [marildag@unicamp.br](mailto:marildag@unicamp.br)

**Adriane Martins Soares Pelissoni**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

 <https://orcid.org/0000-0002-8850-5569>

Doutora na área de Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente é coordenadora da área de Carreiras, Egressos e Vida Estudantil. Diretora executiva de apoio e permanência estudantil da Unicamp. Docente colaboradora da Faculdade de Educação da mesma instituição em disciplina de autorregulação da aprendizagem para a graduação e no Programa Formativo Intercultural para Ingressantes pelo Vestibular Indígena.

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria de dados, escrita (revisão e edição), investigação, metodologia e recursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0249089386410846>

E-mail: [adrianep@unicamp.br](mailto:adrianep@unicamp.br)

**Marco Antonio Garcia de Carvalho**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

 <https://orcid.org/0000-0002-1941-6036>

Doutor em Engenharia Elétrica pela Unicamp, com estágio sanduíche na École Sup. d'Ingénieurs en Électrotechnique et Électronique. Atualmente é professor associado na Faculdade de Tecnologia da Unicamp.

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria de dados, escrita (revisão e edição), investigação, metodologia e recursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6366443994619479>

E-mail: [magic@unicamp.br](mailto:magic@unicamp.br)

**Soely Aparecida Jorge Polydoro**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

<sup>v</sup>[id https://orcid.org/0000-0003-4823-3228](https://orcid.org/0000-0003-4823-3228)

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora livre-docente da Unicamp, no Departamento de Psicologia Educacional, e líder do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior da Unicamp.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita (revisão e edição), investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8105521364580002>

E-mail: [soelypolydoro@gmail.com](mailto:soelypolydoro@gmail.com)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas *ad hoc*:** Bruna Casiraghi e Diego Garcia

**Disponibilidade de dados:** Os dados de pesquisa não estão disponíveis. Os dados que podem ser publicizados estão disponíveis no manuscrito. Justifica-se tal decisão pelo fato de que, na submissão do protocolo ao Comitê de Ética, ter sido informado que os dados só seriam divulgados de maneira consolidada.

**Como citar este artigo (ABNT):**

FIOR, Camila; GRACIOLA, Marilda Aparecida Dantas; PELISSONI, Adriane Martins Soares; CARVALHO, Marco Antonio Garcia de; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Contribuições de uma disciplina híbrida de fortalecimento da autorregulação da aprendizagem em universitários. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e17102, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e17102>



Recebido em 14 de janeiro de 2026.

Aceito em 15 de maio de 2026.

Publicado em 16 de junho de 2026.

