ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.DS06

CC BY

Dossiê

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Autorregulação cognitiva e metacognitiva, desafios acadêmicos e seus enfrentamentos em futuros professores[1]

Cognitive and metacognitive self-regulated, academic challenges, and coping strategies among student teachers

Denise Viana [a]
Ilhéus, Ba, Brasil
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia e Educação

Evely Boruchovitch [b]
Campinas, SP, Brasil
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia e Educação

Jesús de la Fuente [c]
Pamplona, Navarra, Espanha
Universidade de Navarra (UNAV), Faculdade de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia

Como citar: VIANA, D.; BORUCHOVITCH, E.; de la FUENTE, J. Autorregulação cognitiva e metacognitiva, desafios acadêmicos e seus enfrentamentos em futuros professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 1480-1495, jul./set. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.DS06

[1] O presente trabalho teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos nº 402954/2023-8 e nº 305234/2022-6, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001 e do Subsídio PID2022-136466NB-I00 financiado pelo MICIU/AEI/10.13039/501100011033 e pelo ERDF/EU.

[a] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, e-mail: denise.viasil@gmail.com.
[b] PhD em Educação pela *University of Southern California*, e-mail: evely@unicamp.br.
[c] Ph.D em Psicologia pela Universidade de Granada, e-mail: jdlfuente@unav.es.

Resumo

Este estudo investigou a relação entre o autorrelato de uso de estratégias de aprendizagem (para autorregulação cognitiva e metacognitiva), a presença de desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento mencionadas por licenciandos no Brasil. Adotou-se um delineamento de métodos mistos, combinando análise de conteúdo com análise descritivo-correlacional. Participaram 796 licenciandos de diferentes cursos, que responderam a um formulário online sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, desafios acadêmicos e repertório de enfrentamento. As análises qualitativas evidenciaram uma ampla diversidade de desafios acadêmicos e respostas de enfrentamento, tendo a maioria dos participantes mencionado um ou dois desafios e uma ou mais estratégias adaptativas. Os resultados quantitativos revelaram correlações significativas e fracas (positivas e negativas) entre as variáveis. Estudantes que relataram não ter desafios apresentaram maiores médias em estratégias cognitivas. Já o uso de estratégias de enfrentamento não adaptativas mostrou associação negativa e fraca com as estratégias cognitivas e metacognitivas. Evidenciou-se que as relações entre as variáveis investigadas foram sutis e que devem ser provavelmente influenciadas por outros fatores pessoais e contextuais. Ademais, destaca-se a importância de práticas educativas baseadas no ensino explícito da autorregulação da aprendizagem, que promovam estratégias de aprendizagem e enfrentamento adaptativo.

Palavras-chave: aprendizagem autorregulada. estratégias cognitivas e metacognitivas. desafios acadêmicos.

Abstract

This study investigated the relationship between self-reported use of learning strategies (for cognitive and metacognitive self-regulation), the presence of academic challenges, and the coping strategies mentioned by pre-service teachers in Brazil. A mixed-methods design was adopted, combining content analysis with descriptive-correlational analysis. Participants included 796 pre-service teachers from various courses who responded to an online questionnaire regarding cognitive and metacognitive learning strategies, academic challenges, and their coping repertoire. Qualitative analyses revealed a wide range of academic challenges and coping responses, with most participants reporting one or two challenges and describing one or more adaptive coping strategies. Quantitative results revealed significant and weak correlations between variables (positive and negative). Students who reported experiencing no challenges showed higher means in cognitive strategies, while the reported use of non-adaptive coping strategies showed a weak negative association with both cognitive and metacognitive strategies. Findings suggest that the relationships between the variables examined were subtle and likely influenced by other personal and contextual factors. Furthermore, the importance of educational practices based on the explicit instruction about self-regulated learning, aimed at promoting learning strategies and adaptive coping is highlighted.

***Keywords**: self-regulated learning. cognitive and metacognitive strategies. academic challenges.*

Resumen

Este estudio investigó la relación entre el uso autorreportado de estrategias de aprendizaje para la autorregulación cognitiva y metacognitiva, la presencia de desafíos académicos y las estrategias de afrontamiento mencionadas por estudiantes de licenciatura en Brasil. Se adoptó un diseño de métodos mixtos, combinando análisis de contenido y análisis descriptivo-correlacional. Participaron 796 estudiantes de diferentes carreras, quienes respondieron un formulario en línea sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, desafíos académicos y repertorio de afrontamiento. Los análisis cualitativos evidenciaron una amplia diversidad de desafíos académicos y respuestas de afrontamiento; la mayoría de los participantes percibió uno o dos desafíos y reportó una o más estrategias adaptativas. Los resultados cuantitativos revelaron correlaciones significativas y de baja magnitud (positivas y negativas) entre las variables. Los estudiantes que informaron no presentar desafíos mostraron medias más altas en estrategias cognitivas, mientras que el uso de estrategias de afrontamiento no adaptativas se asoció de manera negativa y débil con las estrategias cognitivas y metacognitivas. Las relaciones observadas fueron sutiles y probablemente influidas por factores personales y contextuales. Se destaca la relevancia de prácticas educativas basadas en la enseñanza explícita de la autorregulación del aprendizaje, orientadas a promover estrategias de aprendizaje y afrontamiento adaptativo.

***Palabras clave**: aprendizaje autorregulado. estrategias cognitivas y metacognitivas. desafíos académicos.*

1. Introdução

A formação de professores é um campo estratégico para o desenvolvimento educacional e social do país, especialmente no momento de constantes transformações tecnológicas, culturais e pedagógicas (Pekrun, 2021; Sarti et al., 2025; Vosniadou et al., 2020). No Brasil, o ingresso e a permanência no Ensino Superior, inclusive em cursos de licenciatura, são marcados por um conjunto de demandas desafiadoras, que incluem dificuldades estruturais e socioeconômicas, inseguranças vocacionais e falta de domínio de estratégias eficazes de estudo e aprendizagem, sobretudo referentes à leitura e à escrita (Arcoverde & Boruchovitch, 2022; Casiraghi et al., 2022; Marques, 2025; Sarti et al., 2025). Assim, compreender como os futuros professores gerenciam seus estudos, percebem desafios acadêmicos e os enfrentam na atualidade é fundamental para delinear intervenções formativas mais efetivas (Arcoverde et al., 2020; Boruchovitch, 2014; Góes et al., 2025; Vosniadou et al., 2020).

A capacidade de gerenciar o próprio processo de aprendizagem e de lidar com as complexidades da vida universitária torna-se um diferencial entre os fatores de sucesso acadêmico e profissional (Casiraghi et al., 2020; Weinstein et al., 2011). Essa habilidade é denominada Autorregulação da Aprendizagem (ARA), um construto em destaque na Psicologia Educacional contemporânea (Boruchovitch, 2014; Kitsantas et al., 2025; Polydoro & Azzi, 2009). De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), o comportamento humano é orientado por mecanismos autorregulatórios, que permitem ao indivíduo planejar, monitorar e ajustar suas ações diante das demandas ambientais. Tal concepção rompe com visões mecanicistas e destaca a aprendizagem como um ato intencional e mediado pela interação entre o indivíduo e o ambiente (Bandura, 1986; Polydoro & Azzi, 2009). Zimmerman (2013) expandiu essa perspectiva ao propor a ARA como um ciclo dinâmico composto por fases de planejamento, execução e autoavaliação, no qual crenças de autoeficácia, metas pessoais e estratégias cognitivas e metacognitivas interagem para promover o sucesso acadêmico (Weinstein et al., 2011; Zimmerman, 2013, 2000).

Estudos atuais evidenciam que o uso de estratégias autorregulatórias está associado a melhor desempenho acadêmico, maior bem-estar psicológico e atitudes mais positivas em relação à aprendizagem (Davis & Hadwin, 2021; De La Fuente & Kauffman, 2025; Kaiser et al., 2020). Em contextos de formação docente, a ARA assume papel duplo: além de favorecer a própria formação, contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas que sustentarão práticas de ensino futuras orientadas à promoção da aprendizagem mais autônoma e reflexiva (Arcoverde & Boruchovitch, 2022; Boruchovitch et al., 2020; Brenner, 2022; Portilho et al., 2023; Simão & Frison, 2013). O domínio da ARA, entre outras habilidades, envolve o uso de diversas Estratégias de Aprendizagem (EAs), entendidas como procedimentos intencionais que favorecem a aquisição, a organização e o uso eficiente das informações (Seli & Dembo, 2020; Weinstein et al., 2011). De modo geral, as EAs são divididas em cognitivas e metacognitivas (Seli & Dembo, 2020; Weinstein et al., 2011).

As estratégias cognitivas envolvem ações voltadas à compreensão e retenção do conteúdo, sendo constituídas pelas estratégias de ensaio, elaboração e de organização das informações (Flavell, 1979; Weinstein et al., 2011). Enquanto o ensaio ativo e as estratégias de elaboração e organização fortalecem o processamento mais profundo e significativo, o ensaio passivo tende a resultar apenas a repetição mecânica do material (Boruchovitch et al., 2020; Pintrich, 2004; Seli & Dembo, 2020). As estratégias metacognitivas, por sua vez, dizem respeito ao controle e à autorregulação do próprio processo de aprendizagem. Elas incluem o planejamento – definição de metas e escolha de métodos de estudo; o monitoramento – autoavaliação da compreensão e da atenção; e a regulação – ajuste de estratégias diante de dificuldades, como reler, revisar ou alterar o ritmo de estudo (Seli & Dembo, 2020; Zimmerman, 2008). O uso das EAs, especialmente as metacognitivas, apoia a utilização autônoma e flexível do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais consciente e consistente (Portilho et al., 2023).

É importante reconhecer que a aprendizagem, em qualquer segmento da escolarização, é atravessada por condições ambientais que podem ampliar ou limitar a capacidade autorregulatória dos estudantes. Nesse sentido, mesmos os universitários podem perceber uma série de desafios acadêmicos – como sobrecarga de atividades, dificuldades na adaptação, má gestão do tempo, conflitos relacionais e demandas institucionais e/ou socioeconômicas – que

podem interferir no engajamento e no uso apropriado das estratégias de estudo (Altarawneh et al., 2023; Bargmann & Kauffeld, 2023; Osiesi et al., 2023; Paula et al., 2022; Sarti et al., 2025; Viana et al., 2026).

Quando essas demandas ultrapassam os recursos disponíveis ou percebidos pelo estudante, emergem experiências de estresse acadêmico, que exigem a mobilização de estratégias de enfrentamento, ou *coping,* conforme mencionado por Guiomar & Costa e Silva (2025). O conceito de *coping* refere-se ao conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados para lidar com demandas internas ou externas percebidas como estressoras pelo indivíduo (Antoniazzi et al., 1998; Guiomar & Costa e Silva, 2025). As estratégias de enfrentamento são tradicionalmente classificadas em adaptativas (foco no problema, planejamento, busca de apoio) e mal-adaptativas (evitação, negação, fuga). A escolha do repertório de enfrentamento é determinante para o sucesso acadêmico, sobretudo diante de situações estressoras, uma vez que o uso de estratégias não adaptativas tende a agravar o mal-estar e a dificultar o engajamento na aprendizagem (Antoniazzi et al., 1998; De La Fuente et al., 2017; Guiomar & Costa e Silva, 2025; Pekrun, 2021).

A partir da Teoria da Aprendizagem Autorregulada, um dos autores e colaboradores (De La Fuente et al., 2017) propuseram a Teoria do Comportamento Autorregulado versus Comportamento Externamente Regulado (SR vs. ER), que enfatiza o papel das variáveis contextuais, como o ensino regulatório e as condições institucionais, na modulação dos processos autorregulatórios individuais. Essa abordagem amplia a compreensão do fenômeno, ao integrar aspectos pessoais e ambientais na explicação do comportamento acadêmico (De La Fuente et al., 2022; De La Fuente & Kauffman, 2025). No contexto da formação docente, tal perspectiva é valiosa, ao permitir compreender como a capacidade de autorregular-se pode favorecer respostas mais adaptativas diante de situações acadêmicas adversas, incluindo dificuldades de aprendizagem, sobrecarga emocional e conflitos interpessoais, entre outras (De La Fuente et al., 2017; De La Fuente & Kauffman, 2025). Apesar da relevância dessa interconexão, a literatura nacional carece de estudos empíricos que investiguem de forma sistemática e integrada a tríade "Estratégias de Aprendizagem – Desafios Acadêmicos – Repertório de enfrentamento aos desafios" no contexto específico da formação de professores no Brasil (Viana & Boruchovitch, 2026).

1.1 Questão de pesquisa, objetivo e hipóteses

Assim, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: "existe relação entre o autorrelato de uso de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas), a presença de desafios acadêmicos e o repertório de estratégias de enfrentamento relatadas por licenciandos no Brasil?". O objetivo principal é examinar a relação entre o autorrelato de uso de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) e a presença de desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento em licenciandos. Espera-se que estudantes que mencionem vivenciar desafios acadêmicos e adotar estratégias de enfrentamento adaptativas apresentem escores mais elevados no relato de uso de estratégias de aprendizagem. Por outro lado, tem-se a expectativa de que aqueles que recorrem a estratégias de enfrentamento mal-adaptativas demostrem menor engajamento em comportamentos autorregulatórios, refletido em menor uso autorrelatado de EAs (Amponsah et al., 2020; Antoniazzi et al., 1998). Também foram examinadas diferenças no uso de EAs (cognitivas e metacognitivas) em função da presença de desafios acadêmicos e do repertório de estratégias de enfrentamento, bem como diferenças na presença de desafios e no repertório de estratégias de enfrentamento de acordo com as variáveis sociodemográficas e acadêmicas dos licenciandos.

2. O percurso metodológico

Optou-se, neste estudo de caráter descritivo-correlacional e transversal, pela adoção de um delineamento de métodos mistos, pois essa abordagem permite integrar dados quantitativos e qualitativos de forma complementar (Creswell & Creswell, 2017). Tal escolha se justifica pelo propósito de compreender, de modo mais aprofundado, a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem, os desafios acadêmicos e o repertório de enfrentamento dos licenciandos.

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 796 estudantes universitários de diversos cursos de licenciatura no Brasil, com idades de 18 até 66 anos (*M*= 24,35; *DP*= 7,55). A amostra, obtida por conveniência, foi composta por 610 estudantes que se identificaram com o gênero feminino (76,63%), 176 com o gênero masculino (22,11%) e 10 participantes (1,25%) que se declararam não binários ou optaram por não informar o gênero. Verificou-se maior participação de licenciandos matriculados nas regiões Sudeste (n= 274; 34,67%), Nordeste (n= 224; 28,14%) e Sul (n= 181; 22,73%), seguidas pela região Norte (n= 80; 10,05%) e Centro-Oeste (n= 35; 4,39%). A amostra distribuiu-se de forma variada, no que concerne à área do conhecimento, com predominância da área de Ciências Humanas (n= 454; 57,03%), seguida pelas áreas de Linguística, Letras e Artes (n= 142; 17,83%), de Ciências Exatas (n= 101; 12,68%), de Ciências Biológicas (n= 74; 9,29%) e, em menor proporção, pelas áreas de Ciências da Saúde (n= 23; 2,88%) e Ciências Sociais (n= 2; 0,25%). Em relação à fase da formação (semestre), grande parte da amostra se concentrou em semestres iniciais do curso, que representaram 46,23% (n= 368) do total de respondentes. Os estudantes em semestres do meio do curso compuseram 28,01% (n= 223) da amostra, enquanto os licenciandos em semestres finais e concluintes representaram 25,75% (n= 205).

2.2 Instrumentos

Neste estudo, as variáveis investigadas foram o relato de uso de estratégias de aprendizagem, aspectos sociodemográficos (idade, gênero e região) e acadêmicos (área do conhecimento, semestre, desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento aos desafios). O relato de uso de estratégias de aprendizagem foi mensurado pela Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários – EEA-U, que possui três fatores de avaliação das estratégias de aprendizagem, identificados após análise fatorial exploratória (Boruchovitch & Santos, 2015). Foi utilizado neste trabalho apenas o fator de autorregulação cognitiva e metacognitiva da Escala, composto por 23 itens respondidos em escala Likert de quatro pontos, variando de "nunca" (1 ponto) a "sempre" (4 pontos), sem itens com pontuação invertida. Exemplos de itens da EEA-U, representando respectivamente estratégias cognitivas e metacognitivas, são: "Escrever com suas palavras o que entendeu do texto" (item 7) e "Reler a matéria para entendê-la melhor" (item 34). Escores mais altos indicam uso mais frequente de EAs. O instrumento apresenta propriedades psicométricas adequadas (Boruchovitch & Santos, 2015), e obteve-se o alfa de Cronbach de 0,78 (estratégias cognitivas) e 0,77 (estratégias metacognitivas) nesta amostra.

Os dados sociodemográficos e acadêmicos foram coletados por intermédio de questionários próprios, elaborados pelas autoras. O primeiro visou identificar características sociodemográficas dos participantes por meio de questões fechadas (gênero e região do país) e questões abertas (idade). O segundo buscou caracterizar aspectos acadêmicos, também utilizando questões fechadas (semestre) e abertas (nome do curso, desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento aos desafios). O nome do curso foi posteriormente agrupado pelas autoras por área do conhecimento. As demais questões abertas foram: "Quais os principais desafios acadêmicos (dificuldades que atrapalham seus estudos e aprendizagem) você enfrenta, enquanto estudante, neste momento do seu curso? Descreva-os detalhadamente" e "Que estratégias você tem usado para enfrentar esses desafios?".

2.3 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais (Parecer nº 5.833.582) e conduzida entre maio/2023 e junho/2024. As Instituições de Ensino Superior (IES) participantes, públicas e privadas, foram selecionadas com base em dados do Ministério da Educação (MEC) e contatadas por e-mail ou telefone. Além disso, professores universitários colaboraram facilitando o contato com coordenadores de curso e diretores de departamento. Antes da coleta principal, dois estudos-piloto foram realizados com o objetivo de aprimorar os instrumentos de pesquisa. A coleta ocorreu, majoritariamente, em salas de aula, tanto de forma presencial quanto remota. Nos casos

em que a pesquisadora não pôde comparecer, docentes colaboradores seguiram o mesmo roteiro de aplicação, com acompanhamento da pesquisadora responsável a distância. Em algumas turmas, os professores utilizaram vídeos explicativos gravados pela primeira autora para orientar os participantes e padronizar as instruções dadas. Os objetivos do estudo e principais aspectos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) eram apresentados de modo breve. Ainda, foi ressaltado que não havia respostas certas ou erradas, com o intuito de tranquilizar os participantes e estimular respostas sinceras, bem como reforçar o caráter voluntário da participação na pesquisa.

Nas instituições nas quais não foi possível realizar a aplicação durante o horário de aula, o convite com o link do questionário foi encaminhado aos estudantes por e-mail institucional. O instrumento, disponibilizado no *Google Forms*, só podia ser acessado após a confirmação de aceite do TCLE. A maioria dos respondentes participou utilizando celular, tablet ou computador; em situações bem raras e específicas, versões impressas foram aplicadas e posteriormente digitalizadas no formulário da pesquisa.

2.4 Procedimento de análise dos dados

As respostas às questões abertas referentes aos desafios acadêmicos e às estratégias de enfrentamento aos desafios passaram por procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016). Primeiramente, 25% da amostra (n= 199), escolhidas aleatoriamente, passou pelo processo de pré-análise, etapa dedicada à leitura exploratória das respostas e à identificação de termos, expressões e ideias que se repetiam ou apresentavam relevância para o tema investigado. Em seguida, realizou-se a etapa de exploração do material, momento em que foram elaboradas categorias representativas dos significados emergentes nos relatos. Essa fase buscou evidenciar regularidades, contrastes e particularidades presentes nas percepções dos participantes. Na terceira etapa, procedeu-se ao tratamento e à interpretação dos dados, aplicando-se as categorias construídas de forma sistemática ao conjunto das respostas, o que possibilitou sintetizar as concepções atribuídas aos desafios acadêmicos e às estratégias de enfrentamento.

Para garantir a validade e a confiabilidade do processo analítico, as categorias foram operacionalmente definidas, com critérios claros de codificação. As respostas podiam ser enquadradas em mais de uma categoria, conforme o conteúdo, quando continham mais de uma ideia diferente. O sistema de categorização foi construído de forma consensual pelas pesquisadoras e avaliado por juízes independentes – pós-graduandos da área de Educação familiarizados com o tema. Esses juízes analisaram uma amostra representativa das respostas (10,1%), assegurando a cobertura de todas as categorias que emergiram. A concordância entre os avaliadores e as pesquisadoras variou entre 83,33% e 95,12%.

Neste trabalho, as categorias desenvolvidas para os 25% da amostra, publicadas em Viana et al. (2026), foram aplicadas na análise das respostas de toda a amostra investigada (n= 796), com o uso do programa Atlas.ti25 (2025). Esse software foi utilizado como apoio para organização e codificação dos dados, permitindo contabilizar a frequência e melhorar a visualização da ocorrência dos códigos. Na análise qualitativa parcial foram identificadas nove categorias temáticas referente às respostas aos desafios acadêmicos e três categorias e dez subcategorias referentes às estratégias de enfrentamento (Viana et al., 2026). No exame das respostas da amostra total à luz das categorias inicialmente criadas, constatou-se que não surgiram novas categorias, o que contribuiu também para validar a análise de conteúdo previamente realizada.

Os dados qualitativos foram quantificados para a realização da análise correlacional e comparativa com outras variáveis da pesquisa, por meio do Excel (Microsoft Corporation, 2021). Na quantificação dos desafios, as respostas dos participantes foram classificadas em quatro categorias mutuamente excludentes: (a) estudantes que mencionaram não ter desafios; (b) estudantes que reportaram um ou dois desafios; (c) estudantes que mencionaram três ou mais desafios; e (d) estudantes que apresentaram respostas vagas ou em branco. Considerou-se vaga a resposta que não correspondia ao que havia sido solicitado, por exemplo “sim, somos muito importantes” ou apenas “sim”. Já a resposta em branco ocorreu quando o estudante inseriu somente sinais gráficos, como pontos, traços ou caracteres aleatórios,

utilizados apenas para conseguir avançar no formulário, sem apresentar conteúdo relevante para a análise. Na quantificação das estratégias de enfrentamento, as respostas foram classificadas em seis categorias que também se excluíam mutuamente: (a) estudantes que não tinham estratégias por não ter desafios; (b) estudantes que apresentavam uma ou duas estratégias adaptativas; (c) estudantes que reportaram três ou mais estratégias adaptativas; (d) estudantes que mencionaram uma a três estratégias não adaptativas; (e) estudantes que citaram estratégias mistas (adaptativas e não adaptativas); e (f) estudantes que reportaram respostas vagas ou em branco. Foram adotados os mesmos critérios para a classificação das respostas vagas ou em branco empregados na análise dos desafios.

Todas as demais análises quantitativas foram feitas no software JASP 0.18.1 (JASP Team, 2023). Em primeiro lugar, foi calculada a correlação de Pearson para avaliar a relação linear entre variáveis. Para a comparação de médias entre grupos independentes, utilizou-se o teste *t* de Student e análise de variância (ANOVA), sendo estimado o tamanho de efeito correspondente para interpretar a magnitude das diferenças (Cohen, 1992).

3. Resultados

Na análise qualitativa da amostra total, foram identificadas 1.510 respostas relacionadas aos desafios acadêmicos e 1.196 respostas referentes às estratégias de enfrentamento. Devido à possibilidade de o estudante citar múltiplas categorias, o número de respostas ultrapassou o de participantes (n= 796). Entre os desafios percebidos pelos licenciandos, as categorias mais frequentes foram: "Demandas da aprendizagem e da formação" (n= 300; 19,87%); "Gestão de múltiplas demandas" (n= 269; 17,81%); "Mobilidade e recursos financeiros" (n= 239; 15,83%); e "bem-estar físico e emocional" (n= 226; 14,97%). A Figura 1 apresenta todas as categorias dos desafios, em ordem alfabética, com suas respectivas frequências e porcentagens, conforme a análise de ocorrência dos códigos no Atlas ti (2025).

Figura 1- Análise de conteúdo das respostas da amostra total para a questão "Quais os principais desafios acadêmicos (dificuldades que atrapalham seus estudos e aprendizagem) você enfrenta, enquanto estudante de Licenciatura, neste momento do seu curso? Descreva-os detalhadamente"

	1: Desafios_DADOS	
Ausência de desafios	25	1,66%
Bem-estar físico e emocional	226	14,97%
Demandas da aprendizagem e da formação	300	19,87%
Desafios institucionais e relacionais	198	13,11%
Dificuldades do ambiente físico	37	2,45%
Gestão de múltiplas demandas	269	17,81%
Gestão do tempo	204	13,51%
Mobilidade e Recursos financeiros	239	15,83%
Vagas/Sem resposta	12	0,79%
Totais	**1510**	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre as estratégias de enfrentamento mencionadas, as categorias adaptativas de destaque foram: "Gerenciamento eficaz do tempo" (n= 257; 21,49%); "Gestão prática do ambiente e de recursos" (n= 185; 15,47%); "Regulação

das emoções e da motivação" (n= 158; 13,21%); e "investimento em metodologias de estudo" (n= 148; 12,37%). Já entre as não adaptativas, as categorias "ausência de estratégia" (n= 101; 8,44%) e "permutas prejudiciais e sobrecarga" (n= 59; 4,93%) foram as mais frequentes. A Figura 2 apresenta todas as categorias relacionadas às estratégias de enfrentamento, em ordem alfabética, com suas respectivas frequências e porcentagens, também a partir da análise de ocorrência no Atlas ti (2025).

Figura 2- Análise de conteúdo das respostas da amostra total para a questão "Que estratégias você tem usado para enfrentar esses desafios?"

	3: Estrategias_DADOS_...
Abandono da tarefa ou procrastinação	11 0,92%
Ausência de estratégia	101 8,44%
Autocuidado e Lazer	61 5,10%
Busca de ajuda	125 10,45%
Estratégias intencionais ou genéricas	52 4,35%
Gerenciamento eficaz do tempo	257 21,49%
Gestão prática do ambiente e de recursos	185 15,47%
Investimento em metodologias de estudo	148 12,37%
Permutas prejudiciais e sobrecarga	59 4,93%
Regulação das emoções e da motivação	158 13,21%
Sem EE por não ter desafios	25 2,09%
Vagas/Branco	14 1,17%
Totais	**1196 100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Maior detalhamento sobre as categorias qualitativas pode ser encontrado em Viana et al. (2026). Observou-se que a maioria dos participantes (n= 507; 63,69%) mencionou perceber um ou dois desafios, enquanto 31,66% (n= 252) indicaram três ou mais na análise de frequência. Apenas 3,14% (n= 25) afirmaram não identificar desafios, no momento da pesquisa, e 1,51% (n= 12) apresentaram respostas vagas ou em branco. No que diz respeito ao repertório das estratégias de enfrentamento, predominou o relato de uma ou duas estratégias adaptativas (n= 510; 64,7%), seguidas de estudantes que citaram uma a três estratégias não adaptativas (n=103; 12,94%) e aqueles que relataram três ou mais estratégias adaptativas (n= 84; 10,55%). Ainda, 7,54% (n= 60) afirmaram recorrer a estratégias mistas, e 3,14% (n= 25) não apresentaram estratégias por não identificarem desafios. Respostas vagas ou em branco corresponderam a 1,76% (n= 14).

A Tabela 1 apresenta os valores de correlação de Pearson entre as variáveis do estudo, em relação às análises quantitativas. No que tange às estratégias de aprendizagem e aos desafios acadêmicos, foi identificada apenas uma correlação positiva, significativa e fraca entre estratégias cognitivas e indivíduos que mencionam não ter desafios (Desafios A).

Tabela 1 - Correlação de Pearson entre as Estratégias de Aprendizagem, os Desafios Acadêmicos e as Estratégias de Enfrentamento aos Desafios

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Cognitivas											
2. Metacognitivas	0,67***										
3. Desafios A	0,10**	0,05									
4. Desafios B	0,03	-0,02	-0,24***								
5. Desafios C	-0,07	-0,01	-0,12***	-0,90***							
6. Desafios D	-0,01	0,01	-0,02	-0,16***	-0,08**						
7. EE-A	0,09*	0,05	0,96***	-0,22***	-0,12***	-0,02					
8. EE-B	0,04	0,06	-0,23***	0,22***	-0,11**	-0,14***	-0,24***				
9. EE-C	0,04	0,05	-0,06	-0,19***	0,23***	-0,04	-0,06	-0,46***			
10. EE-D	-0,10**	-0,14***	-0,07*	0,05	-0,04	0,04	-0,07*	-0,52***	-0,13***		
11. EE-E	-0,03	-0,02	-0,05	-0,06	0,09**	-0,04	-0,05	-0,38***	-0,10**	-0,11**	
12. EE-F	-0,04	-0,03	-0,02	-0,08*	-0,07*	0,61***	-0,02	-0,18***	-0,05	-0,05	-0,04

Notas. $^{*}p < 0,05$, $^{**}p < 0,01$, $^{***}p < 0,001$.

Desafio A: Menciona não ter desafios; Desafio B: Menciona 1 ou 2 desafios; Desafio C: Menciona 3 ou mais desafios; Desafio D: Vagas ou em branco.

EE-A: Sem estratégias por não ter desafios; EE-B: Cita 1 ou 2 estratégias adaptativas; EE-C: Cita 3 ou mais estratégias adaptativas; EE-D: Cita 1 a 3 estratégias não adaptativas; EE-E: Cita estratégias Mistas; EE-F: Vagas ou em branco. Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das correlações entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de enfrentamento aos desafios revelou três associações significativas. Houve correlação positiva e fraca entre estratégias cognitivas e estudantes que informaram não utilizar estratégias de enfrentamento por não perceberem desafios (r= 0,09; $p < 0,05$). Tal dado sugere uma relação sutil entre a ausência de desafios percebidos e o engajamento em estratégias cognitivas de aprendizagem. Tal relação é possivelmente mediada por outros fatores. Além disso, foram observadas correlações negativas e fracas entre o relato de uso de estratégias cognitivas (r= -0,10; $p < 0,01$) e metacognitivas (r= -0,14; $p < 0,001$) com o relato de uma a três estratégias de enfrentamento não adaptativas. Esses resultados indicam que, apesar da baixa força dessas associações, existe uma tendência de que o uso de estratégias de enfrentamento pouco ou nada adaptativas esteja associado a um menor relato de utilização de EAs cognitivas e metacognitivas.

Foram realizadas as comparações de média entre o uso de estratégias de aprendizagem e a presença dos desafios acadêmicos, bem como entre o uso de estratégias de aprendizagem e o repertório de estratégias de enfrentamento aos desafios. Os resultados significativos foram entre EA cognitivas e Desafio A (Menciona não ter desafios), com $M_{Ausência} = 2,98$; $M_{Presença} = 3,24$; $t(794) = -2,60$; $p = 0,009$; $d = -0,53$, com efeito de tamanho médio. Entre EA cognitivas e EE-A (Sem estratégias por não ter desafios), com $M_{Ausência} = 2,98$; $M_{Presença} = 3,22$; $t(794) = -2,45$; $p = 0,015$; $d = -0,49$, com efeito de tamanho médio. Entre EA cognitivas e EE-D (Cita 1 a 3 estratégias não adaptativas), com $M_{Ausência} = 3,01$; $M_{Presença} = 2,87$; $t(794) = 2,69$; $p = 0,007$; $d = 0,28$, com efeito de tamanho pequeno e EA metacognitivas e EE-D (Cita 1 a 3 estratégias não adaptativas), com $M_{Ausência} = 3,15$; $M_{Presença} = 2,96$; $t(794) = 3,86$; $p < 0,001$; $d = 0,40$, com efeito de tamanho médio.

Ademais, comparou-se as médias entre os gêneros feminino e masculino quanto à presença de desafios acadêmicos e ao repertório das estratégias de enfrentamento aos desafios. O gênero masculino apresentou médias significativamente maiores em Desafios B ($M_{Masculino} = 0,73$; $M_{Feminino} = 0,61$; $t(784) = -3,07$; $p = 0,002$; $d = -0,26$), menção de apenas um ou dois desafios, enquanto o gênero feminino obteve médias significativamente maiores em Desafios C ($M_{Masculino} = 0,19$; $M_{Feminino} = 0,34$; $t(784) = 3,88$; $p = < 0,001$; $d = 0,33$), menção de três ou mais desafios. O tamanho de efeito foi pequeno nas duas situações. Não foram encontradas associações significativas entre idade, semestre do curso e área de conhecimento e a presença de desafios acadêmicos, nem em relação ao repertório das estratégias de enfrentamento aos desafios nesta amostra.

4. Discussão

Os resultados deste estudo, que investigou a relação entre o uso autorrelatado de estratégias de aprendizagem, percepção da presença de desafios acadêmicos e repertório de estratégias de enfrentamento em licenciandos, revelam um quadro complexo e multifacetado das experiências vivenciadas no contexto da formação docente. A frequência e a variabilidade dos principais desafios acadêmicos e das estratégias de enfrentamento nesse público convergem com a dinâmica e diversidade dessas variáveis já apontadas pela literatura (Altarawneh et al., 2023; Amponsah et al., 2020; Osiesi et al., 2023; Sarti et al., 2025). De modo geral, observou-se um padrão de correlações fracas e poucos efeitos significativos, sugerindo que as variáveis estudadas se relacionam de forma menos direta do que postulado pelas hipóteses iniciais. Esses achados dialogam com estudos anteriores que apontam a natureza multideterminada da autorregulação da aprendizagem, influenciada não apenas por fatores individuais, mas também contextuais e institucionais (De La Fuente et al., 2022; Pintrich, 2004; Seli & Dembo, 2020; Simão & Frison, 2013; Zimmerman, 2013).

Inicialmente, constatou-se uma associação positiva e fraca entre estratégias cognitivas e o grupo de estudantes que não relatou desafios acadêmicos (o mesmo grupo que relatou não ter estratégias por não ter desafios). Esse dado indica que os licenciandos que percebem menos dificuldades tendem a empregar, ainda que discretamente, mais estratégias cognitivas. Tal achado encontra apoio nas pesquisas que sugerem que estudantes com maior domínio de estratégias cognitivas tendem a vivenciar percepções mais positivas de sua trajetória acadêmica, menores níveis de estresse e maior senso de eficácia (Bargmann & Kauffeld, 2023; Casiraghi et al., 2020; Kaiser et al., 2020; Seli & Dembo,

2020; Weinstein et al., 2011). Ainda assim, a força modesta das correlações mostra que a ausência de desafios não explica de maneira substancial o uso dessas estratégias, indicando que outros fatores – como motivação, autoeficácia e suporte institucional – podem estar envolvidos (Bandura, 1986; De La Fuente & Kauffman, 2025; Polydoro & Azzi, 2009; Zimmerman, 2013, 2000).

A correlação negativa entre o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e a presença de uma a três estratégias de enfrentamento não adaptativas (EE-D) foi outro dado interessante. Esse resultado, embora fraco, alinha-se à produção científica sobre o *coping* e a ARA, segundo a qual estratégias não adaptativas, como evitação, fuga ou desregulação emocional, tendem a comprometer a autorregulação, acarretando menor engajamento cognitivo e dificuldades em monitorar e ajustar o próprio processo de aprendizagem (Amponsah et al., 2020; Antoniazzi et al., 1998; Pekrun, 2021). Modelos contemporâneos de autorregulação reforçam que comportamentos regulatórios eficazes requerem monitoramento, tomada de decisão e gestão emocional, mas que esses processos são enfraquecidos, quando predominam respostas não adaptativas ou desreguladoras – como procrastinação, evitação ou apatia oriundas de emoções negativas (De La Fuente et al., 2022; De La Fuente-Arias, 2017). Assim, o achado reforça, de outra forma, a plausibilidade teórica de ligação entre estratégias de enfrentamento não adaptativas e menor uso de estratégias cognitivas e metacognitivas.

As análises de comparação de médias aprofundam essa interpretação. Alunos que não apresentaram estratégias de enfrentamento por não terem desafios, os mesmos que não relataram desafios no momento da pesquisa, mostraram médias mais elevadas em estratégias cognitivas, com tamanhos de efeito médios (d = -0,49; d = -0,53). Por outro lado, estudantes que relataram utilizar de uma a três estratégias não adaptativas obtiveram escores significativamente menores tanto em estratégias cognitivas quanto metacognitivas, com tamanho de efeito de pequeno a médio (d = 0,28; d = 0,40). Os dados se alinham com pesquisas que apontam que estudantes com maior repertório autorregulatório tendem a enfrentar situações adversas com estratégias mais adaptativas, como planejamento, gerenciamento do tempo, gestão do ambiente e busca de apoio (Amponsah et al., 2020; Bargmann & Kauffeld, 2023; Brenner, 2022; Osiesi et al., 2023; Seli & Dembo, 2020). Ao contrário, estratégias não adaptativas de enfrentamento tendem a acentuar pensamentos automáticos negativos, ruminação e evasão das tarefas acadêmicas, prejudicando o investimento cognitivo e o engajamento autorregulatório (Amponsah et al., 2020; Antoniazzi et al., 1998; Osiesi et al., 2023; Pintrich, 2004).

É importante ressaltar que, apesar de as hipóteses aventarem que estudantes que utilizassem estratégias adaptativas para enfrentar desafios acadêmicos revelariam maior uso de estratégias de aprendizagem, os resultados não confirmaram essa expectativa de forma robusta. A predominância de efeitos fracos sugere que, no contexto analisado, a relação entre enfrentamento adaptativo e autorregulação da aprendizagem pode ser mediada por outras variáveis não avaliadas diretamente neste estudo, como níveis de motivação intrínseca, qualidade do ensino regulatório, experiências prévias de sucesso e fracasso, entre outras (De La Fuente & Kauffman, 2025; Pekrun, 2021; Zimmerman & Schunk, 2011). Pesquisadores argumentam que, em estudantes de licenciaturas, o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias ainda está em processo de consolidação, o que pode levar à expressão inconsistente dessas habilidades acadêmicas diante de múltiplas tarefas (Arcoverde & Boruchovitch, 2022; Vosniadou et al., 2020). Desse modo, os processos autorregulatórios para aprender necessitam ser mais explicitamente estimulados durante a formação inicial de professores.

Ademais, a análise também revelou que há uma diferença pequena, mas estatisticamente significativa, entre estudantes homens e mulheres quanto à quantidade de desafios acadêmicos relatados. Os homens tenderam a relatar menos desafios, mencionando com maior frequência apenas um ou dois dilemas acadêmicos, enquanto as mulheres foram mais propensas a reportar mais desafios, mencionando com maior frequência três ou mais obstáculos acadêmicos. Esse achado, apesar do baixo efeito, dialoga com estudos que alertam que estudantes do gênero feminino tendem a expressar maior percepção de estressores acadêmicos e emocionais ao longo da formação docente, principalmente em períodos de elevada demanda, como a realização das atividades curriculares práticas, como trabalhos de conclusão

de curso ou estágios supervisionados (Altarawneh et al., 2023; Amponsah et al., 2020; Osiesi et al., 2023). Segundo Amponsah et al. (2020), no contexto educacional, mulheres frequentemente relatam maior sensibilidade a múltiplas fontes de pressão – carga de estudos, conflitos interpessoais e exigências institucionais – e maior propensão a reconhecer e comunicar tais desafios. Para Altarawneh et al. (2023), a diferença na percepção de estressores pode ser atribuída à natureza multifacetada das demandas enfrentadas pelas mulheres no contexto do Ensino Superior, que envolvem, muitas vezes, a acumulação de responsabilidades domésticas e a pressão por desempenho.

Contudo, é importante notar que o efeito encontrado foi estatisticamente discreto. Assim, ainda que estudantes do gênero feminino tenham reportado ligeiramente mais desafios, tais diferenças não parecem determinar, por si só, a percepção de desafios ou o repertório de estratégias de enfrentamento utilizado pelos licenciandos. O dado obtido reforça a necessidade de análises mais centradas em processos psicológicos e contextuais, bem como de investigações que incluam um número mais amplo de características sociodemográficas dos estudantes, para além das variáveis classicamente estudadas, como gênero e idade.

Em conjunto, os achados sugerem que, embora exista uma relação entre estratégias de aprendizagem e modos de enfrentamento, ela é sutil, apontando para um cenário em que estudantes de licenciatura combinam práticas autorregulatórias ainda em desenvolvimento com repertórios de enfrentamento variados e, por vezes, prejudiciais. Estudos da área identificam fragilidades persistentes no domínio de estratégias de estudo de futuros professores diante de desafios acadêmicos (Altarawneh et al., 2023; Amponsah et al., 2020; Arcoverde & Boruchovitch, 2022; Boruchovitch et al., 2020; Vosniadou et al., 2020).

Em suma, os resultados deste estudo reforçam a importância de intervenções pedagógicas específicas que promovam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e enfrentamento adaptativo dos desafios acadêmicos, sobretudo em cursos de formação docente. Pesquisas anteriores mostram que intervenções sistemáticas em autorregulação podem gerar ganhos expressivos em bem-estar, desempenho e engajamento dos estudantes (Arcoverde et al., 2020; De La Fuente-Arias, 2017; Kaiser et al., 2020). Assim, a compreensão das relações identificadas neste estudo pode orientar práticas pedagógicas voltadas à formação de licenciandos mais autônomos, resilientes e preparados para lidar com as demandas da vida acadêmica e profissional.

5. Considerações Finais

De modo geral, a questão de pesquisa que orientou este estudo – relativa à existência de relações entre o uso autorrelatado de estratégias de aprendizagem, a presença de desafios acadêmicos e o repertório de estratégias de enfrentamento – foi respondida. As associações identificadas, mesmo que estatisticamente significativas, apresentaram magnitudes fracas, indicando relações sutis entre esses construtos no contexto da formação inicial docente. As hipóteses formuladas foram parcialmente confirmadas: não se observou maior uso de estratégias de aprendizagem entre os estudantes que relataram desafios e estratégias de enfrentamento adaptativas. Contudo, verificou-se que o uso de estratégias não adaptativas esteve associado, ainda que modestamente, a menores escores no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, resultado congruente com pressupostos da literatura sobre *coping* e autorregulação da aprendizagem. Assim, os achados sugerem que, para além dos desafios percebidos, fatores como motivação, crenças de autoeficácia e qualidade do suporte externo podem exercer um papel mais decisivo no engajamento autorregulatório dos licenciandos.

Não obstante, as conclusões deste estudo devem ser interpretadas considerando-se as limitações metodológicas inerentes ao seu desenho. O caráter transversal da pesquisa impede o estabelecimento de relações de causa e efeito, limitando a inferência sobre a direcionalidade das associações. Adicionalmente, mesmo tendo quantificado a frequência dos desafios e das estratégias de enfrentamento, o estudo não avaliou a intensidade percebida para cada desafio (o quão prejudicial o estudante considera que ele seja), nem a eficácia das estratégias citadas para resolvê-lo. O uso de questionários de autorrelato também torna os dados suscetíveis a vieses. Destaca-se o viés de desejabilidade

social, no qual os participantes podem ter tendido a relatar uso mais alto de estratégias adaptativas e mais baixo de estratégias não adaptativas. Ademais, o viés de memória pode ter comprometido a precisão dos dados, visto que a autoavaliação dos participantes depende da recordação retrospectiva de eventos e comportamentos, o que nem sempre é exato.

Embora as correlações identificadas sejam de magnitude fraca a moderada, os resultados indicam a necessidade de que instituições e profissionais envolvidos na formação inicial de professores adotem ações capazes de: (1) fortalecer o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; (2) ampliar os recursos que favoreçam o emprego de estratégias de enfrentamento adaptativas; (3) reduzir a incidência de estratégias de enfrentamento não adaptativas; e (4) estabelecer ações e parcerias que contribuam para atenuar o excesso de desafios percebidos pelos estudantes.

O investimento no aprimoramento das estratégias de autorregulação e das estratégias de enfrentamento adaptativas nos licenciandos deve ser realizado institucionalmente, incluindo um ensino explícito da autorregulação da aprendizagem, o qual reconhece a metacognição como a chave para a formação de profissionais autônomos e preparados para lidar com a complexidade da prática educativa (De La Fuente et al., 2017; Portilho et al., 2023). Ao incorporar tais práticas, as instituições contribuem para que os estudantes construam repertórios mais eficazes de aprendizagem e enfrentamento de desafios acadêmicos, repercutindo positivamente em seu percurso formativo e profissional.

Referências

ALTARAWNEH, A. F.; ALKHAZALEH, M.; ALKHAZALEH, Z. M.; TARAWNEH, R. T. School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. **International Journal of Education and Practice**, [*S. l.*], v. 11, n. 2, p. 308–319, 14 abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340.

AMPONSAH, K. D.; ADASI, G. S.; MOHAMMED, S. M.; AMPADU, E.; OKRAH, A. K. Stressors and coping strategies: The case of teacher education students at University of Ghana. **Cogent Education**, [*S. l.*], v. 7, n. 1, p. 1727666, jan. 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1727666.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [*S. l.*], v. 3, n. 2, p. 273–294, dez. 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006.

ARCOVERDE, A. R. dos R.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem nos cursos de formação de professores**: por que ensinar estratégias de aprendizagem aos futuros docentes? Teresina: IFPI, 2022.

ARCOVERDE, Â. R. dos R.; BORUCHOVITCH, E.; ACEE, T. W.; GÓES, N. M. Self-Regulated Learning of Brazilian Students in a Teacher Education Program in Piaui: The Impact of a Self-Regulation Intervention. **Frontiers in Education**, [*S. l.*], v. 5, p. 571150, 28 out. 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2020.571150.

ATLAS.TI. **Versão 2025** [Software]. Disponível em: https://atlasti.com/. Acesso em: 13/04/2025.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. 617 p. (Prentice-Hall series in social learning theory).

BARGMANN, C.; KAUFFELD, S. The Interplay of Time Management and Academic Self-Efficacy and Their Influence on Pre-Service Teachers' Commitment in the First Year in Higher Education. **Higher Education: The International Journal of Higher Education Research**, [*S. l.*], v. 86, n. 6, p. 1507–1525, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, [*S. l.*], v. 18, n. 3, 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=282332826003. Acesso em: 26 fev. 2018.

BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M.; ACEE, T. W.; FELICORI, C. M. Brazilian students' learning and study strategies in teacher education programs. **Educação: Teoria e Prática**, [*S. l.*], v. 30, n. 63, p. 1–18, n. 63, 3 nov. 2020. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14683.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. D. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [*S. l.*], v. 25, n. 60, p. 19–27, abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504.

BRENNER, C. A. Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. **Smart Learning Environments**, [*S. l.*], v. 9, n. 1, p. 3, 6 jan. 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. da S. Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 27, p. e270063, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270063.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. [*S. l.*], 2020.

COHEN, J. Statistical Power Analysis. **Current Directions in Psychological Science**, [*S. l.*], v. 1, n. 3, p. 98–101, jun. 1992. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Research design:* **Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage publications, 2017.

DAVIS, S. K.; HADWIN, A. F. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. **Frontline Learning Research**, [*S. l.*], v. 9, n. 1, p. 30–43, 21 jan. 2021. DOI: https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.581.

DE LA FUENTE, J.; KAUFFMAN, D. F. (org.). **The Theory of Self- vs Externally- Regulated Behavior: Applicability to Educational, Clinical, Health and Organizational Psychology Contexts**. [*S. l.*]: Nova Science Publishers, Inc., 2025. DOI: 10.52305/LUGJ1847. Disponível em: https://novapublishers.com/shop/the-theory-of-self-vs-externally-regulated-behavior-applicability-to-educational-clinical-health-and-organizational-psychology-contexts/. Acesso em: 9 nov. 2025.

DE LA FUENTE, J.; MARTÍNEZ-VICENTE, J. M.; SANTOS, F. H.; SANDER, P.; FADDA, S.; KARAGIANNOPOULOU, E.; BORUCHOVITCH, E.; KAUFFMAN, D. F. Advances on Self-Regulation Models: A New Research Agenda Through the SR vs ER Behavior Theory in Different Psychology Contexts. **Frontiers in Psychology**, [*S. l.*], v. 13, p. 861493, 15 jul. 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861493.

DE LA FUENTE, J.; SANDER, P.; MARTÍNEZ-VICENTE, J. M.; VERA, M.; GARZÓN, A.; FADDA, S. Combined Effect of Levels in Personal Self-Regulation and Regulatory Teaching on Meta-Cognitive, on Meta-Motivational, and on Academic Achievement Variables in Undergraduate Students. **Frontiers in Psychology**, [*S. l.*], v. 8, 23 fev. 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00232. Disponível em: http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00232/full. Acesso em: 9 nov. 2025.

DE LA FUENTE-ARIAS, J. Theory of Self- vs. Externally-Regulated LearningTM: Fundamentals, Evidence, and Applicability. **Frontiers in Psychology**, [*S. l.*], v. 8, p. 1675, 29 set. 2017. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, [*S. l.*], v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.

GÓES, N. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de estudo e de aprendizagem: um estudo com futuros professores. **Caderno Pedagógico**, [*S. l.*], v. 22, n. 9, p. e18032, 9 jul. 2025. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-129.

GUIOMAR, P.; COSTA E SILVA, A. M. Gestão de conflitos interpessoais pelos estudantes do ensino superior: revisão sistemática de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, [*S. l.*], v. 38, n. 2, 26 set. 2025. DOI: 10.21814/rpe.35019. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/35019. Acesso em: 30 out. 2025.

JASP Team *JASP.* **Version 0.18.1** [Computer software]. 2023.

KAISER, V.; REPPOLD, C. T.; HUTZ, C. S.; ALMEIDA, L. S. Contributions of Positive Psychology in Self-Regulated Learning: A Study With Brazilian Undergraduate Students. **Frontiers in Psychology**, [*S. l.*], v. 10, p. 2980, 28 jan. 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02980.

KITSANTAS, A.; BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; ALEXANDER, P. A.; DIBENEDETTO, M. K.; KAPLAN, A.; KOLOVELONIS, A.; MANDELL, B. E.; MARTIN, A. J.; MCCRUDDEN, M. T.; PANADERO, E.; SALISBURY-GLENNON, J. D.; SCHUNK, D. H. Barry J. Zimmerman's Enduring Legacy: The Inspiring Fusion of Self-Regulated Learning Theory, Practice, and Mentorship. **Educational Psychology Review**, [*S. l.*], v. 37, n. 3, p. 78, set. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-025-10052-0.

MARQUES, F. T. Universitários que não leem: Avaliação dos respondentes do Enade de 2013 a 2019. **Estudos em Avaliação Educacional**, [*S. l.*], v. 36, p. e10984, 1 ago. 2025. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v36.10984.

MICROSOFT CORPORATION. **Versão 2021**. Microsoft Excel [software]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2021.

OSIESI, M. P.; OMOKHABI, U. S.; ADENIRAN, S. A.; AKOMOLAFE, O. D.; OBATERU, O. T.; OKE, C. C.; ARULEBA, A. L. Stressors, Coping Strategies, and Achievement during Teaching Practicum in a Nigerian Public University. **Higher Learning Research Communications**, [*S. l.*], v. 13, 1 fev. 2023. DOI: 10.18870/hlrc.v13i1.1356. Disponível em: https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol13/iss1/1. Acesso em: 14 nov. 2025.

PAULA, Y. A. D.; PADOVANI, R. D. C.; BATISTA, S. H. S. D. S. O OLHAR DE GRADUANDOS SOBRE A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: CONHECENDO E INTERVINDO. **Educação em Revista**, [*S. l.*], v. 38, p. e26629, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469826629.

PEKRUN, R. Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. **Educational Psychologist**, [*S. l.*], v. 56, n. 4, p. 312–322, 2 out. 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356.

PINTRICH, P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, [*S. l.*], v. 16, n. 4, p. 385–407, dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, [*S. l.*], n. 29, p. 75–94, dez. 2009.

PORTILHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. D.; BATISTA, G. D. P. metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [*S. l.*], v. 30, p. e14912, 27 ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14912.

SARTI, F. M.; NETO, S. de S.; WENTZEL, B.; MACEDO, S. L. da S. Formar os professores na universidade: um desafio sempre renovado e estimulante. **Cad. Pesqui.**, [*S. l.*], v. 55, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531412303.

SELI, H.; DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning**. Sixth Edition. New York: Routledge, 2020. 272 p.

SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, [*S. l.*], v. 0, n. 45, p. 02–20, 2013.

VIANA, D.; BORUCHOVITCH, E. Desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento na formação inicial de professores: revisão sistemática da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 52, p. e292890, 2026.

VIANA, D.; BORUCHOVITCH, E.; DE LA FUENTE, J. Desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento de licenciandos: Contribuições da perspectiva da autorregulação da aprendizagem. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 2026. Aceito para publicação em 18/05/2026, com publicação prevista até agosto de 2026.

VOSNIADOU, S.; LAWSON, M. J.; WYRA, M.; VAN DEUR, P.; JEFFRIES, D.; I GUSTI NGURAH, D. Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. **International Journal of Educational Research**, [*S. l.*], v. 99, p. 101495, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, [*S. l.*], v. 2011, n. 126, p. 45–53, 2011. DOI: https://doi.org/10.1002/tl.443.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, [*S. l.*], v. 48, n. 3, p. 135–147, jul. 2013. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. **American Educational Research Journal**, [*S. l.*], v. 45, n. 1, p. 166–183, mar. 2008. DOI: https://doi.org/10.3102/0002831207312909.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, [*S. l.*], v. 25, n. 1, p. 82–91, 1 jan. 2000. DOI: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**, New York: Routledge, 2011. p.1-12.

Editor Responsável/Editor-in-Chief: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 06.05.2026 / 05.06.2026

Aprovado/Approved: 06.07.2026 / 07.06.2026