



DESAFIOS ACADÊMICOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE LICENCIANDOS: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ACADEMIC CHALLENGES AND COPING STRATEGIES IN TEACHER EDUCATION STUDENTS: CONTRIBUTIONS FROM THE SELF- REGULATED LEARNING FRAMEWORK

Denise Viana¹Evely Boruchovitch²Jesús de La Fuente³

Resumo: Este estudo investigou os principais desafios acadêmicos percebidos por estudantes de licenciatura no Brasil e as estratégias empregadas para superá-los, tendo como referencial a perspectiva da autorregulação da aprendizagem. Participaram 199 licenciandos de diferentes regiões do país, que responderam a um formulário eletrônico com questões sociodemográficas e acadêmicas. A análise de conteúdo revelou desafios relacionados à gestão de múltiplas demandas e de tempo, às dificuldades acadêmicas e da formação, à mobilidade, aos recursos financeiros, bem como às instituições, aos relacionamentos e ao bem-estar. Para enfrentá-los, a maioria dos participantes relatou utilizar estratégias adaptativas, como gerenciamento eficaz do tempo, metodologias de estudo e busca de ajuda. A perspectiva da autorregulação da aprendizagem mostrou-se um referencial útil para compreender os desafios acadêmicos e os esforços de enfrentamento dos participantes. O estudo aponta caminhos para ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, essenciais à trajetória dos estudantes e à sua atuação futura como professores.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada; Desafios acadêmicos; Estratégias de enfrentamento; Formação de professores; Percepção dos estudantes.

Abstract: This study investigated the main academic challenges perceived by Brazilian undergraduate students in teacher education and the strategies they employed to overcome them, based on the self-regulated learning framework. A total of 199 preservice teachers from various regions of Brazil completed an online questionnaire that included sociodemographic and academic questions. An *ex post facto* design was used, with descriptive, correlational, and predictive analyses. Content analysis revealed challenges related to managing multiple demands and time, as well as academic difficulties, mobility issues, financial constraints, institutional issues, interpersonal relationships, and overall well-being. To cope with these challenges, most participants reported using adaptive strategies, including effective time management, study strategies, and help-seeking behaviors. The self-regulated learning framework proved valuable for understanding students' academic challenges and their coping efforts. The findings suggest directions for pedagogical actions that foster self-regulatory skills, which are essential to students' academic trajectories and their future professional practice as teachers.

¹ Psicóloga (FJT), mestre em Linguística (UESB), doutora em Educação (UNICAMP) na Linha de pesquisa Psicologia e Educação. Professora da área de Psicologia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brazil. E-mail: dviana@uesc.br

² Psicóloga (UERJ), doutora em Educação pela *University of Southern California*, na área de Psicologia Educacional. É professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: evely@unicamp.br

³ Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Granada. Professor no Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Navarra (UNAV), Pamplona, Navarra, Espanha. E-mail: jdlfuente@unav.es



Keywords: Self-regulated learning; Academic challenges; Coping strategies; Teacher education; Student perceptions.

1 Introdução

Desde o início do século XXI, mudanças sociais e culturais impactaram significativamente a educação, trazendo novos dilemas ao ensino superior e, de modo especial, à formação inicial de professores (Azanha, 2004). No Brasil, esse cenário é agravado pelo crescente desinteresse pelas licenciaturas e pelas altas taxas de evasão, configurando um problema crítico com o risco de enfrentar um “apagão” de professores até 2040 (Semesp, 2022). A expansão da Educação a Distância (EaD) nas licenciaturas (Brasil, 2024a) também gera preocupações, levando o Ministério da Educação (MEC) a determinar que pelo menos 50% da carga horária das licenciaturas EaD seja ofertada presencialmente (Brasil, 2024b). No entanto, as dificuldades vão além da modalidade de ensino, envolvendo questões financeiras, emocionais, político-institucionais e pedagógicas que permeiam a trajetória acadêmica dos licenciandos (Vargas, 2019; Vargas; Zuccarelli; Waltenberg, 2021). Isso pode comprometer o percurso educacional e, consequentemente, a qualidade da educação básica (Diniz-Pereira, 2000).

Neste estudo, desafios acadêmicos são definidos como dificuldades que, na percepção dos estudantes, interferem em seus estudos e aprendizagem, abrangendo aspectos psicológicos, comportamentais e ambientais (Viana; Boruchovitch, 2026). A literatura aponta uma gama desses desafios vivenciados por estudantes do ensino superior, como dificuldades na gestão do tempo (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Paula; Padovani; Batista, 2022), adaptação na transição a uma nova modalidade de ensino (López-Aguilar *et al.*, 2023; Tümen-Akyıldız; Donmuş-Kaya, 2021; Zonta; Zanella, 2022), pressões financeiras (Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Teixeira *et al.*, 2023), estresse emocional (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Teixeira *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023) e ausência ou limitação do suporte social e institucional (Geng *et al.*, 2022; López-Aguilar *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023; Teixeira *et al.*, 2023).

Na formação docente, somam-se a esses dilemas os estágios práticos, com suas demandas específicas que elevam o estresse e a exaustão emocional (Altaraweh *et al.*, 2023; Geng *et al.*, 2022; Osiesi *et al.*, 2023). Sabe-se que muitos universitários ingressam no ensino superior sem dominar estratégias eficazes de aprendizagem (Arcoverde; Boruchovitch, 2022; Casiraghi *et al.*, 2022). Essa carência de habilidades



autorregulatórias é preocupante, pois está diretamente ligada à persistência e ao sucesso na graduação (Tinto, 2017; Schunk; DiBenedetto, 2020).

Para lidar com os desafios acadêmicos, os estudantes mobilizam estratégias de enfrentamento, que podem ser mais ou menos adaptativas. Estratégias adaptativas incluem, por exemplo, o uso eficiente do tempo e a busca por apoio, enquanto abordagens como negação e evitação são consideradas não adaptativas (Adasi *et al.*, 2020; De la Fuente *et al.*, 2020; Hitches; Woodcock; Ehrich, 2023; Lisnyj *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023). O repertório de enfrentamento é também impactado pelas desigualdades sociais, com universitários de classes favorecidas geralmente contando com mais recursos para sua formação em comparação aos de contextos vulneráveis, que frequentemente enfrentam a necessidade de trabalhar e de formar redes de apoio (González; Solis, 2025).

A maneira como os estudantes enfrentam as demandas acadêmicas pode ser compreendida à luz da autorregulação da aprendizagem (AA), conceito desenvolvido a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986). A TSC postula que o funcionamento humano é o resultado da interação recíproca e dinâmica entre fatores pessoais (cognitivos e afetivos), comportamentais e ambientais. Apoiando-se nessa premissa, Zimmerman (2002) aplicou esses princípios ao contexto educacional, propondo que os estudantes não são meros receptores passivos de informação, mas agentes proativos que gerenciam sua própria aprendizagem. Dessa forma, a AA integra aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Nesse processo de retroalimentação contínua, os estudantes utilizam estratégias como definição de metas, automonitoramento, autoavaliação e adaptação de abordagens com base em suas experiências e resultados obtidos (Zimmerman, 2002). A AA pode possibilitar, assim, uma análise tanto dos desafios acadêmicos quanto das estratégias de enfrentamento relatadas, as quais são influenciadas por processos internos que orientam as percepções e as decisões dos estudantes.

Entre as abordagens teóricas da AA está o modelo multidimensional, proposto por Zimmerman e Risemberg (1997), que organiza a AA em seis dimensões psicológicas inter-relacionadas: o motivo, o método, o tempo, o comportamento, o ambiente físico e o ambiente social (Polydoro; Pelissoni, 2020; Zimmerman; Risemberg, 1997). A dimensão “Motivo” (Por quê) envolve aspectos como motivação, metas, valores, atribuições e crenças de autoeficácia, que são fatores centrais para impulsionar os estudantes na gestão da aprendizagem. A dimensão “Método” (Como?) diz respeito às estratégias cognitivas e metacognitivas que os alunos utilizam para maximizar o desempenho em suas tarefas. Já

a dimensão “Tempo” (Quando?) aborda a habilidade de organizar o tempo de estudo, definindo em qual momento e por quanto tempo as atividades serão realizadas. A dimensão “Comportamento” (O quê?) foca o acompanhamento contínuo do progresso acadêmico, envolvendo práticas como automonitoramento, autoavaliação e controle de ações, emoções e esforços. O “ambiente físico” (Onde?) considera a influência do espaço e dos recursos disponíveis, incluindo a escolha de locais adequados para o estudo. Por último, o “ambiente social” (Com quem?) destaca a importância das interações e do apoio social, abrangendo a seleção de modelos e a busca de auxílio na aprendizagem (Polydoro; Pelissoni, 2020; Zimmerman; Risemberg, 1997; McPherson; Zimmerman, 2011).

Além de suas múltiplas dimensões, o processo autorregulatório da AA caracteriza-se por sua natureza cíclica e recíproca, distribuindo-se temporalmente em três fases distintas e interdependentes (Zimmerman, 1998, 2013). Na fase de antecipação, antes da tarefa, o estudante analisa os requisitos da atividade, estabelece metas e aciona recursos motivacionais como crenças de autoeficácia e percepção de valor da atividade. Durante a execução, na fase de controle volitivo, predominam mecanismos de autocontrole e auto-observação que permitem o monitoramento do desempenho e a aplicação adequada de estratégias. Após concluir, na fase de autorreflexão, o estudante autoavalia seus resultados e reage a eles, gerando percepções que influenciarão o próximo ciclo de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento contínuo do processo de aprendizagem. Mais recentemente, a Teoria do Comportamento Autorregulado versus Comportamento Externamente Regulado (*Theory of Self- vs Externally-Regulated Behavior*) propôs um novo olhar para a AA, defendendo que a aprendizagem e o comportamento são resultados da interação entre a regulação individual e a regulação externa do contexto (De la Fuente-Arias, 2017; De la Fuente *et al.*, 2022; De la Fuente; Kauffman, 2025).

Em revisão sistemática recente sobre desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento no ensino superior (Viana; Boruchovitch, 2026), identificou-se que, embora algumas pesquisas considerem variáveis relacionadas à AA, nenhuma delas analisou tais aspectos à luz das dimensões psicológicas desse modelo teórico. Nessa mesma revisão, um ensaio interpretativo utilizando a abordagem multidimensional da AA mostrou-se promissor. A relevância temática e a falta de estudos que articulem as percepções dos licenciandos sobre os desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento com variáveis autorregulatórias do modelo multidimensional motivaram a realização desta pesquisa.

1.1 Objetivos e Hipóteses

Ante à literatura brevemente exposta, este estudo busca identificar os principais desafios acadêmicos percebidos pelos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil e as estratégias para enfrentá-los, analisando-os à luz da abordagem multidimensional da AA (Zimmerman; Risemberg, 1997). As questões de pesquisa são: (a) quais os principais desafios acadêmicos relatados por licenciandos no Brasil; (b) quais as estratégias de enfrentamento empregadas por eles; e (c) como os desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento se relacionam com as dimensões do modelo multidimensional da AA?

Assim, hipotetiza-se que os estudantes apresentarão desafios acadêmicos variados, principalmente relacionados à adaptação ao ensino superior, à gestão do tempo, às preocupações com o desempenho e às condições institucionais (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Geng *et al.*, 2022; Osiesi *et al.*, 2023). Contudo, eles também relataram empregar estratégias de enfrentamento focadas no problema e em sua superação (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023). Acredita-se, ainda, que a abordagem multidimensional da AA possibilite examinar como fatores motivacionais, estratégicos, temporais, comportamentais, ambientais e sociais se articulam aos desafios acadêmicos e aos modos de superação identificados pelos estudantes. Investigações dessa natureza podem apoiar a criação de intervenções pedagógicas adaptadas e eficazes, principalmente em contextos de estresse (Núñez-Regueiro *et al.*, 2024).

2 Método

2.1 Participantes

Fizeram parte deste estudo 199 estudantes de licenciaturas selecionados aleatoriamente da amostra por conveniência de uma pesquisa maior com 796 participantes. A estratificação, por meio do software R 4.4.2, garantiu representatividade proporcional das cinco regiões brasileiras (25% de cada região), preservando a diversidade demográfica da amostra original. O estudo contou com a participação de 69 (34,68%) estudantes no Sudeste do país, 56 (28,14%) do Nordeste, 45 (22,61%) do Sul, 20 (10,05%) do Norte e 9 (4,52%) no Centro-Oeste. Os participantes tinham entre 18 e 50 anos ($M=24,36$; $DP=7,11$). Pouco mais da metade da amostra foi constituída de estudantes com algum tipo de trabalho ($n=102$; 51,25%). Entre os participantes, 153 (76,89%) eram do sexo feminino, 43 (21,61%) do sexo masculino, 2 (1%) não-binários e

1 (0,5%) optou por não informar a identidade de gênero. Cerca de metade dos estudantes (n=100; 50,26%) se declararam brancos, 65 (32,67%) pardos, 29 (14,57%) pretos, 2 (1%) indígenas, 1 (0,5%) amarelo e 2 (1%) não informaram a raça/cor/etnia. Grande parte dos participantes cursava os semestres iniciais (n=92; 46,23%); 59 (29,65%), semestres do meio do curso; e 48 (24,12%), semestres finais.

A maioria estava matriculada em cursos da área de Ciências Humanas (n=120; 60,3%), seguida por Linguística, Letras e Artes (n=36; 18,1%), Ciências Exatas (19; 9,5%), Ciências Biológicas (19; 9,5%) e Ciências da Saúde (n=5; 2,5%). Quanto ao tipo da instituição do ensino superior (IES), a maior parte estudava em instituições públicas (n=173; 87%), enquanto 26 (13%) estavam em IES privadas – sendo 11 (5,5%) pagantes integrais, 5 (2,5%) bolsistas parciais e 10 (5%) bolsistas integrais. A modalidade de ensino predominante foi a presencial (n=188; 94,47%), com apenas 6 (3,01%) participantes na EaD e 5 (2,5%) no formato híbrido.

2.2 Instrumentos

Foram utilizados dois questionários elaborados pelas autoras para a coleta de dados, um sociodemográfico e outro acadêmico. O primeiro, composto por questões fechadas, visou identificar características dos participantes como gênero, idade, situação de trabalho, raça/cor/etnia e região do país onde cursava a graduação. O segundo abordou o semestre cursado, a área do conhecimento do curso, o tipo de instituição e a modalidade de ensino, incluindo ainda duas perguntas abertas: “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 coleta de dados foi realizada após a aprovação em Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais (Parecer nº 5.833.582). A pesquisa foi amplamente divulgada com o envio de carta de apresentação, por meio de correio eletrônico, às IES existentes no Brasil, públicas e privadas, que ofertassem cursos de licenciatura. Também foram convidadas, por e-mail e/ou telefone, as principais IES de cada região brasileira, localizadas com base nos dados do MEC. Além disso, foram contatados professores e coordenadores conhecidos das pesquisadoras que intermediaram o contato com as IES onde atuavam,



uma vez que a amostra por conveniência possibilita esse tipo de tentativa. Dois estudos-piloto foram realizados antes da coleta principal para ajustar os instrumentos. Os participantes responderam à pesquisa entre 18 de maio de 2023 e 4 de junho de 2024.

Os dados dos questionários foram obtidos por meio de formulário eletrônico (Google Forms), após aprovação das IES. O acesso aos participantes ocorreu predominantemente em sala de aula, com a presença física ou remota da pesquisadora responsável. Nesses casos, a pesquisadora utilizava um roteiro padronizado para apresentar o estudo e convidava os estudantes a responderem ao formulário via QR Code ou link. Quando a presença da pesquisadora não era possível, um professor colaborador apresentava a pesquisa utilizando o mesmo roteiro, com a pesquisadora disponível por telefone para esclarecimentos. Em algumas turmas, optou-se pelo uso de vídeos pré-gravados com a apresentação padronizada da pesquisa feita pela pesquisadora. Para as IES que não autorizaram a coleta em sala e para estudantes ausentes nas coletas presenciais, o convite foi enviado por e-mail, modalidade que teve menor adesão. Em todos os casos, o acesso ao questionário dependia da leitura e do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O preenchimento foi realizado majoritariamente em dispositivos móveis ou computadores; e, em bem poucos casos, na ausência ou indisponibilidade desses dispositivos, utilizou-se a versão impressa, cujas respostas foram transcritas para o formulário online.

2.4 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados foram examinados por meio de codificação e análise temática, seguindo as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016). Inicialmente, realizou-se a pré-análise, com a leitura flutuante das respostas, identificação de palavras-chave, expressões recorrentes e ideias centrais. Na sequência, procedeu-se à exploração do material, fase em que se contruíram categorias que refletissem o conteúdo emergente das respostas. Essa construção visou captar nuances e padrões recorrentes nos relatos dos participantes. Por fim, na etapa de tratamento dos dados, as categorias foram aplicadas sistematicamente ao conjunto de respostas, possibilitando a compreensão das principais ideias atribuídas pelos participantes aos desafios e às estratégias de enfrentamento.

A análise qualitativa combinou abordagens indutivas (*bottom-up*) e dedutivas (*top-down*), conforme recomendado por Creswell e Creswell (2017) e Sampaio *et al.* (2022) para maior consistência analítica e relevância interpretativa dos resultados. O

procedimento indutivo permitiu que as categorias emergissem dos dados de forma flexível, enquanto a abordagem dedutiva garantiu a ancoragem teórica nas definições já consolidadas na literatura (Bardin, 2016; Creswell; Creswell, 2017). A análise quantitativa complementou a qualitativa, mapeando a frequência de ocorrência das categorias identificadas.

Para assegurar a validade e a confiabilidade da análise, as categorias foram definidas operacionalmente, com regras claras de codificação. Cada resposta podia conter múltiplas ideias, sendo possível sua classificação em mais de uma categoria. O sistema de categorização foi desenvolvido pelas duas pesquisadoras/autoras de forma consensual e, posteriormente, submetido à avaliação de juízes independentes – pós-graduandos da área de Educação com familiaridade teórica com o tema da pesquisa. Os juízes analisaram 10,1% das respostas de cada questão (41 respostas sobre desafios e 30 sobre estratégias de enfrentamento), selecionadas pelas pesquisadoras para representar todas as categorias e subcategorias propostas. Durante o processo, tanto pesquisadoras quanto juízes não tiveram acesso às informações sociodemográficas dos participantes. A concordância entre as análises dos juízes e das pesquisadoras variou de 83,33% a 95,12%.

3 Resultados e Discussão

As categorias resultantes das respostas dos participantes às questões referentes aos desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento, bem como seus respectivos percentuais, serão exploradas a seguir em articulação com a literatura da área.

3.1. Principais desafios acadêmicos

Surgiram nove categorias para as respostas acerca dos desafios acadêmicos, sendo sete delas indicativas da diversidade de experiências e percepções dos estudantes em relação aos desafios enfrentados durante a formação. Esse dado confirma a primeira hipótese acerca da variabilidade entre os desafios. A Tabela 1 mostra essas categorias e seus percentuais de respostas, dispostos em ordem decrescente.

Tabela 1: Categorias de análise e quantidade de respostas à pergunta acerca dos principais desafios acadêmicos enfrentados pelos estudante de licenciatura no momento da pesquisa.

Categorias	N	%
Gestão de múltiplas demandas	75	18,43
Desafios acadêmicos e da formação	74	18,18
Gestão do tempo	67	16,46
Mobilidade e Recursos financeiros	58	14,25

Desafios Institucionais e relacionais	57	14
Bem-estar físico e emocional	56	13,76
Ausência de desafios	10	2,46
Dificuldades do ambiente físico	7	1,72
Vagas/Sem resposta	3	0,74
Total	407*	100

*N de respostas > que o N de participantes, pois alguns estudantes apresentaram mais de uma resposta.

Fonte: produzida pelas autoras (2025).

As categorias de desafios mais frequentes foram “Gestão de múltiplas demandas” (n=75; 18,43%), “Desafios acadêmicos e da formação” (n=75; 18,43%) e “Gestão de tempo” (n=67; 16,46%). A categoria “Gestão de múltiplas demandas” refletiu as dificuldades dos estudantes em equilibrar responsabilidades acadêmicas com vida pessoal, profissional e familiar, incluindo desafios laborais e cuidados domésticos. Como exemplos de respostas nessa categoria podem ser citados: “Gestão das minhas energias para conciliar vida pessoal, profissional e acadêmica” (Estudante 585) e “Filhos, marido, casa” (Estudante 309). Esses achados corroboram estudos que destacaram a dificuldade na dedicação aos estudos devido a compromissos pessoais e profissionais, levando ao estresse e esgotamento (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Teixeira *et al.*, 2023). Na categoria “Desafios acadêmicos e da formação”, os estudantes relataram dificuldades com aprendizagem de conteúdos, no manejo atencional, atividades de estágio e preocupações com o mercado de trabalho. Entre os exemplos de respostas dessa categoria estão: “Dificuldade na aprendizagem do conteúdo” (Estudante 715), “Dificuldade com foco” (Estudante 301), “Tempo destinado ao estágio” (Estudante 183) e “Incertezas acerca do mercado de trabalho” (Estudante 645). Essas dificuldades são consistentes com a literatura, que aponta a presença de desafios nas atividades acadêmicas e de estágio, incluindo desatenção, entre estudantes de licenciatura (Altaraweh *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023; Geng *et al.*, 2022). Além disso, as incertezas sobre a carreira docente e a identidade profissional são relatadas como fontes de ansiedade (Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Tümen Akyildiz; Donmuş Kaya, 2021).

Na categoria “gestão de tempo”, os participantes mencionaram a dificuldade de organizar o tempo para os estudos e outras atividades acadêmicas, incluindo queixas sobre prazos, procrastinação e ausência de tempo. Como exemplo de respostas desta categoria, cita-se: “Conseguir tempo para executar as tarefas e estudar de forma eficaz” (Estudante 416), “tempo para se envolver mais com as oportunidades que o curso oferece” (Estudante 450) e “Procrastinação” (Estudante 56). Estudos indicam que a falta de tempo é um dos principais fatores de estresse acadêmico, em especial entre estudantes que conciliam

trabalho e estudo (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Teixeira *et al.*, 2023). Ademais, a procrastinação é apontada como um desafio acadêmico relevante, associado a fatores pessoais e ambientais que impactam o desempenho e aumentam o estresse em estudantes universitários em geral (Zonta; Zanella, 2022). A separação das categorias “Gestão de múltiplas demandas” e “Gestão de tempo” justifica-se pela primeira englobar conflitos de papéis e a segunda focar mais estritamente a organização temporal e a procrastinação.

Outras categorias também emergiram com frequência expressiva, como “Mobilidade e recursos financeiros” (n=58; 14,25%), “Desafios institucionais e relacionais” (n=57; 14%) e “Bem-estar físico e emocional” (n=56; 13,76%). A “Mobilidade e recursos financeiros” abrangeu dificuldades no acesso físico à IES e problemas financeiros, incluindo transporte, distância da residência ou do trabalho até a faculdade e falta de recursos monetários. Um estudante salientou que “o principal desafio está sendo a parte financeira que atrapalha na falta de alguns materiais” (Estudante 26) e outro afirmou ter “dificuldades com transportes para chegar à universidade” (Estudante 724). Evidências sugerem que dificuldades financeiras afetam a concentração acadêmica e obrigam muitos estudantes a trabalharem em tempo parcial ou integral (Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Teixeira *et al.*, 2023). Na categoria “Desafios institucionais e relacionais”, os participantes relataram dificuldades ligadas às modalidades de ensino, grades curriculares, adaptação ao ensino superior e interações com docentes e colegas, incluindo falta de apoio e ambiente competitivo. Respostas como “por ser o 1º semestre e minha 1ª formação, as vezes a falta de compreensão de alguns professores por deixar dúvidas de assuntos acadêmicos que não consigo esclarecer” (Estudante 546) e “competitividade desnecessária entre os estudantes” (Estudante 47) exemplificam esta categoria. Pesquisas indicam que ambientes acadêmicos não inclusivos e a percepção negativa dos professores são desafios recorrentes no ensino superior, afetando o engajamento acadêmico, o desempenho e a permanência dos discentes no curso (Zonta; Zanella, 2022; López-Aguilar *et al.*, 2023; Tümen Akyildiz; Donmuş Kaya, 2021).

A categoria “Bem-estar físico e emocional” incluiu menções a problemas associados à saúde psicológica e física, como ansiedade, depressão, perfeccionismo, comparação social, insatisfação com o sono e alimentação, além de estresse e exaustão. A resposta do estudante 20 ilustra esta categoria “a dificuldade de sustentar a minha saúde mental com as notas e a carga exaustiva de matérias também me causa muita pressão psicológica”. O impacto da saúde mental na experiência acadêmica tem sido amplamente

discutido na literatura como um dos principais desafios enfrentados por estudantes universitários (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Osiesi *et al.*, 2023; Geng *et al.*, 2022; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024).

Enfim, a categoria “dificuldades do ambiente físico” (n=7; 1,72%) reuniu relatos sobre desafios voltados ao ambiente físico e à qualidade dos recursos disponíveis no contexto doméstico ou comunitário, como “má qualidade da internet na minha comunidade” (Estudante 743) e “distração com celular” (Estudante 548). Esta categoria teve baixa representatividade, e não foram encontradas referências na literatura que abordassem esse aspecto de forma específica, o que pode indicar que esses desafios são menos comuns ou não foram amplamente reconhecidos pelos participantes desta pesquisa e de outras. Ao que parece, o ambiente de estudo institucional ou o ambiente das práticas de estágio costumam ter maior frequência entre os estressores acadêmicos (Altaraweh *et al.*, 2023; Geng *et al.*, 2022; Osiesi *et al.*, 2023).

Foi interessante notar que poucos estudantes mencionaram em suas respostas não ter desafios (n=10; 2,46%), como “No momento não tenho dificuldades” (Estudante 696) e “Nenhum” (Estudante 162), ou forneceram respostas vagas ou em branco (n=3; 0,74%). A maior parte das respostas (n=394, 96,8%) estava relacionada a algum tipo de desafio acadêmico. Esse dado reforça a ideia de que os desafios acadêmicos faziam parte da vivência universitária da maioria dos licenciandos no momento da pesquisa.

3.2. Principais estratégias de enfrentamento

A partir das respostas relacionadas às estratégias de enfrentamento, emergiram três categorias, duas delas contendo subdivisões. A Tabela 2 apresenta as categorias de respostas criadas para as estratégias de enfrentamento, suas frequências e percentuais.

Tabela 2: Categorias de análise e quantidade de respostas à pergunta acerca das estratégias dos estudantes de licenciatura para enfrentar os desafios acadêmicos no momento da pesquisa.

Categorias	Subcategorias	N	%
Adaptativas	Gerenciamento eficaz do tempo	57	19,32
	Investimento em metodologias de estudo	46	15,59
	Busca de ajuda	40	13,56
	Regulação das emoções e da motivação	35	11,86
	Estratégias intencionais ou genéricas	31	10,51
	Gestão prática do ambiente e de recursos	31	10,51
	Autocuidado e Lazer	18	6,10
Não adaptativas	Ausência de estratégia	19	6,44
	Permutas prejudiciais e sobrecarga	13	4,41
	Abandono da tarefa ou procrastinação	4	1,36
Vagas/Sem resposta		1	0,34



	Total	295*	100
--	--------------	-------------	------------

*N de respostas > que o N de participantes, pois alguns estudantes apresentaram mais de uma resposta.

Fonte: produzida pelas autoras (2025).

A maioria dos estudantes de licenciatura relatou estratégias “Adaptativas” (n=254; 86,09%), que incluem ações que favorecem seus estudos, aprendizado e bem-estar, geralmente associadas a resultados eficazes e positivos. Em consonância com a literatura (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023), esse resultado confirma a segunda hipótese, sugerindo que, apesar dos obstáculos, a maior parte dos licenciandos mobiliza recursos voltados à superação dos desafios. A categoria de enfrentamento “Adaptativa” foi dividida em sete subcategorias.

A estratégia mais frequente foi “Gerenciamento eficaz do tempo” (n=57; 19,32%), com relatos como “Usar ao máximo o tempo disponível para realizar as atividades” (Estudante 173) e “Tento distribuir melhor meu tempo e saber gerir esse recurso de modo a atender todas as atividades” (Estudante 625). Esses resultados estão alinhados com Amponsah *et al.* (2020), que apontaram o gerenciamento do tempo como uma estratégia eficaz para reduzir a pressão acadêmica na formação de professores, o que pode ocorrer também com universitários de cursos em geral (De la Fuente *et al.*, 2020; Paula; Padovani; Batista, 2022). A subcategoria “Investimento em metodologias de estudo” (n=46; 15,59 %) também se destacou, consistindo no uso de técnicas de planejamento, monitoramento e revisão, compatíveis com estudos que enfatizaram a importância do enfrentamento ativo e da organização estratégica no manejo de desafios acadêmicos (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023). Podem ser citados como exemplos: “leituras com material físico para facilitar anotações e revisões” (Estudante 528) e “tentar priorizar as coisas mais importantes” (Estudante 42).

A “Busca de ajuda” (n=40; 13,56%) mostrou-se igualmente relevante, com estudantes recorrendo a apoio social, como colegas, professores, profissionais/recursos de saúde ou material didático extra. Essa estratégia foi identificada em outros estudos que enfatizaram o papel do apoio social no enfrentamento de desafios (Amponsah *et al.*, 2020; De la Fuente *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023). Entre os relatos que representam essa subcategoria estão: “pego carona com um amigo” (Estudante 724), “diálogo e trocar conhecimento com meus colegas e professores” (Estudante 6) e “acompanhamento psicológico e psiquiátrico” (Estudante 198). Estratégias de “Regulação das emoções e da motivação” (n=35; 11,86%) foram ainda relatadas pelos participantes, abrangendo autorregulação emocional, crenças na própria capacidade e uso de práticas da meditação

e da espiritualidade na redução do estresse acadêmico. Exemplos desta subcategoria são: “Eu tento focar naquilo que posso e tenho capacidade de realizar no momento” (Estudante 638) e “tento manter a calma” (Estudante 20). Estes resultados estão em consonância com os estudos que abordaram a presença de estratégias de regulação emocional (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023) e o uso de meditação e atividades religiosas (Osiesi *et al.*, 2023) em estudantes de licenciatura. Já a “Gestão prática do ambiente e de recursos” (n=31; 10,51%) envolveu a organização/alteração do espaço físico e o uso eficiente de recursos disponíveis para melhor aproveitamento do momento de estudo, uma estratégia presente no repertório de alunos que autorregulam sua aprendizagem (De la Fuente *et al.*, 2020; Zimmerman; Risemberg, 1997). “Ficar em ambiente mais tranquilo” (Estudante 745) e “aproveitar os espaços disponíveis na universidade” (Estudante 16) são exemplos dessas estratégias.

Na subcategoria “Estratégias intencionais ou genéricas” (n=31; 10,51%), os licenciandos mencionaram a intenção de implementar alguma estratégia no futuro para resolução dos desafios, como em “pretendo buscar terapia” (Estudante 56), ou relataram o enfrentamento de modo genérico, abordando a necessidade de organização, mas sem a descrição de ações práticas específicas, como em “Me organizar o máximo possível” (Estudante 65). A intenção de implementação já foi apresentada na literatura como uma estratégia de aprendizagem metacognitiva e, assim como as práticas não especificadas, servem de ponto de partida para ações subsequentes voltadas ao planejamento estratégico e ao cumprimento de tarefas (Matias *et al.*, 2020).

Por fim, a subcategoria “Autocuidado e Lazer” (n=18; 6,10%) enfatizou práticas como atividades físicas, hábitos alimentares, sono adequado e tempo para descanso, que são estratégias essenciais para a saúde de modo geral. Relatos como “Tenho realizado atividade física pra tentar melhorar na minha saúde física e mental” (Estudante 638) e “tenho tentado ter boas noites de sono para não ficar mais cansada” (Estudante 678) exemplificam esta subcategoria. Embora esta subcategoria também não apareça enquanto estratégia de enfrentamento na revisão realizada, alguns dos estudos indicaram que a ausência desses cuidados pode aumentar a vulnerabilidade ao estresse e impactar o desempenho acadêmico (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020).

Por outro lado, as estratégias “Não adaptativas” (n=36; 12,21%) revelaram ações menos eficazes ou prejudiciais para lidar com os desafios acadêmicos. Apesar de numericamente inferiores às estratégias adaptativas, sua ocorrência não foi desprezível, o que indica implicações relevantes para o bem-estar e o desempenho dos estudantes.

Entre elas, a subcategoria “Ausência de estratégia” (n=19; 6,44%) foi a mais frequente, com afirmações como “Nada” (Estudantes 25 e 188) e “Não tenho estratégias, eu sento e choro” (Estudante 309). A falta de estratégias pode indicar dificuldades no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento (Amponsah *et al.*, 2020), assim como pode agravar o estresse e a ansiedade (Adasi *et al.*, 2020). A subcategoria “Permutas prejudiciais e sobrecarga” (n=13; 4,41%) compreendeu estratégias relacionadas a sacrifícios compensatórios que comprometem o bem-estar pessoal e acadêmico, como excesso de esforço e gastos financeiros, negligência de compromissos ou privação de sono. Embora não abordem diretamente essas estratégias, de acordo com Braun, Weiss e Kiel (2020), o contexto sugere que tais comportamentos podem ser consequências de cognições disfuncionais e da pressão acadêmica durante a formação profissional. Podem ser citados como exemplos desta subcategoria: “saio mais cedo das aulas” (Estudante 417) e “tomando muito café e refrigerantes, costumo tomar 8 a 10 copos de café no trabalho e 1 refrigerante” (Estudante 377). Já na subcategoria “Abandono da tarefa ou procrastinação” (n=4; 1,36%), muito próxima à “ausência de estratégia”, uma estudante afirmou “desisti de fazer o TCC” (Estudante 189) e outra “procrastino até a data de entrega” (Estudante 327). Embora pouco abordada de modo explícito nas respostas dos estudantes avaliadas neste estudo, esta subcategoria é considerada na literatura como uma das estratégias mais prejudiciais, pois tende a aumentar os sentimentos de ansiedade e culpa por desistência, adiamento ou fuga da situação-problema (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023).

É perceptível a diferença entre o número de respostas na qual os estudantes identificaram claramente seus desafios acadêmicos (n=394) e das respostas que apresentaram estratégias de enfrentamento, adaptativas ou não (n=275), excluindo a ausência de estratégia ou de respostas. Essa discrepância sugere que uma parcela considerável dos estudantes reconhece as dificuldades que enfrenta, mas não emprega estratégias de enfrentamento correspondentes. Ou ainda, que apresentam uma mesma proposta de enfrentamento para dilemas diversos. Muitos universitários não possuem consciência ou conhecimentos adequados em estratégias de estudo eficazes, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico (Hattie; Donoghue, 2016). Além disso, a ausência de estratégias de enfrentamento pode estar associada a maiores níveis de estresse e dificuldades na adaptação ao ambiente universitário (Vieira-Santos; Silva, 2022). Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior implementem programas



de apoio que promovam o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e estratégias de estudo entre os estudantes.

As subseções seguintes deste artigo discutem os desafios e as estratégias para enfrenta-los identificados à luz das seis dimensões psicológicas da perspectiva multidimensional da AA.

3.3 Dimensão Motivo

O que os estudantes relataram a respeito da dimensão “Motivo” emergiu tanto nas respostas aos desafios quanto nas formas de enfrentamento. No desafio “Bem-estar físico e emocional”, os estudantes mencionaram ansiedade, perfeccionismo e exaustão, refletindo desafios motivacionais ligados à autopercepção de capacidade (autoeficácia) e à persistência frente às demandas. Ainda que o estresse emocional e as dificuldades psicológicas e físicas possam afetar todas as dimensões da AA, são mais comumente relacionadas à motivação e ao engajamento dos estudantes, influenciando o valor atribuído à aprendizagem (Pintrich, 2000; Wolters, 2003). De modo semelhante, em algumas respostas dos participantes na categoria “Desafios acadêmicos e da formação”, como em “Incertezas acerca do mercado de trabalho” (Estudante 645), revelam conflitos entre metas pessoais e realidades externas, podendo afetar a motivação intrínseca (Zimmerman, 2002). Essas preocupações com o mercado de trabalho podem resultar em menor regulação das emoções e do esforço, elementos centrais na autorregulação motivacional (Schunk; DiBenedetto, 2020; Wolters, 2003; Zimmerman, 2002).

Alguns relatos das estratégias adaptativas, como na categoria “Regulação das emoções e da motivação”, incluíram práticas de autorreforço (“tento focar naquilo que posso e tenho capacidade” – Estudante 638) e uso de crenças pessoais (“muita fé” – Estudante 179), alinhadas à literatura que enfatiza a importância da autorregulação da motivação para enfrentar obstáculos (Schunk; DiBenedetto, 2020; Wolters, 2003; Zimmerman, 2013). Já respostas como “Não tenho estratégias, eu sento e choro” (Estudante 309) sugerem descrença na autoeficácia, fator crítico para a persistência (Azzi; Polydoro, 2011; Bandura, 1986; Zimmerman, 2002). Desse modo, dificuldades na regulação emocional e crenças de autoeficácia afetam o “porquê” do engajamento acadêmico e o desenvolvimento de competências docentes. Aprender a regular a motivação e lidar com desafios emocionais auxilia a persistência acadêmica do licenciando.

3.4 Dimensão Método

Esta dimensão foca o “como” aprender, utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas para enfrentar demandas acadêmicas (Zimmerman; Risemberg, 1997). Muitos relatos dos participantes na categoria “Desafios acadêmicos e da formação”, como “dificuldade na aprendizagem do conteúdo” (Estudante 715) e “realizar trabalhos, leitura de textos etc. Sinto também dificuldade em me concentrar totalmente” (Estudante 228), refletem lacunas em métodos de estudo. No enfrentamento desses desafios, a subcategoria de estratégia “Investimento em metodologias de estudo” revelou algumas técnicas como “leituras com material físico para facilitar anotações e revisões” (Estudante 528) e a tentativa de “corrigir o erro e não repetir, buscando me concentrar mais durante as aulas” (Estudante 144), demonstrando esforços cognitivos e metacognitivos para otimizar o aprendizado (Boruchovitch, 1999; Flavell, 1979; Pintrich, 2000).

A presença da categoria “Estratégias intencionais ou genéricas” (“me organizar o máximo possível” – Estudante 65) parece indicar estágios iniciais de desenvolvimento metacognitivo, nos quais os estudantes reconhecem a necessidade de métodos, mas ainda não os dominam (Flavell, 1979), ou optaram por não detalhar em sua resposta. A intenção de direcionar-se a metas também representa uma poderosa fonte de motivação, dimensão abordada anteriormente, sendo importante tanto para o início dos métodos práticos necessários para a aprendizagem quanto para a manutenção do esforço voltado ao alcance dos objetivos (Matias *et al.*, 2020; Zimmerman, 2013). Apesar disso, apenas a intenção não é suficiente para o alcance das metas, pois muitos problemas, previstos ou não, podem fazer com que o estudante desista durante o percurso.

Segundo Zimmerman (2002), a AA envolve processos como planejamento, monitoramento e reflexão, que podem ser iniciados mesmo com estratégias aparentemente genéricas. A menção à organização e ao estudo individual sugere que os estudantes estão mobilizando esforços para gerenciar suas atividades de aprendizagem, o que é um indicativo de engajamento em processos autorregulatórios. Portanto, mesmo que intencionais ou genéricas, essas respostas representam um passo inicial para o processo de seleção e monitoramento de métodos de estudo, que são cruciais para a adaptação ao ensino superior e para uma futura prática pedagógica reflexiva. Já a procrastinação, presente na dimensão “Tempo”, revela falhas no uso de estratégias de aprendizagem eficazes, associadas a piores desempenhos acadêmicos (Bargmann; Kauffeld, 2023; Boruchovitch, 1999; Paula; Padovani; Batista, 2022; Pintrich, 2000).

3.5 Dimensão Tempo

A categoria “Gestão de tempo” foi um dos principais desafios para os licenciandos (16,46%), com relatos como “Conseguir tempo para estudar de forma eficaz” (Estudante 416). A dificuldade em priorizar tarefas e evitar procrastinação reflete falhas na autorregulação temporal (Zimmerman, 2002; Zimmerman; Risemberg, 1997). Em contrapartida, a estratégia mais frequente foi o “Gerenciamento eficaz do tempo” (19,32%), com exemplos como “Utilizo o tempo que estou no transporte para resolver algumas pendências ou descansar” (Estudante 410), indicando tentativas de monitoramento e ajuste do tempo de acordo com a necessidade. O gerenciamento eficaz dessa habilidade está ligado a melhores resultados acadêmicos (Bargmann; Kauffeld, 2023; Teixeira *et al.*, 2023; Zimmerman, 1998).

Adicionalmente, a categoria “Gestão de múltiplas demandas”, a mais frequente entre os desafios (18,43%), reflete a dificuldade em equilibrar responsabilidades acadêmicas com vida pessoal, profissional e familiar, como em “Temos que conciliar muitas atividades da própria faculdade e aquelas da vida pessoal” (Estudante 625). Estes achados são consistentes com estudos que apontam a falta de tempo e a sobrecarga de responsabilidades como fontes significativas de estresse acadêmico (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Teixeira *et al.*, 2023). A capacidade de organizar e priorizar tarefas não apenas facilita o cumprimento de prazos, mas também reduz o estresse, contribuindo para um melhor desempenho (Bargmann; Kauffeld, 2023; Braun; Weiss; Kiel, 2020; Zimmerman, 2002). A autorregulação do tempo, portanto, é um componente essencial para formar educadores que saibam não apenas “o quê” e “como” ensinar, mas também “quando” e em que ritmo conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz.

3.6 Dimensão Comportamento

Esta dimensão da AA refere-se ao “o quê” das ações do estudante, ou seja, às estratégias e condutas que ele manifesta durante o processo de aprendizagem. Isso inclui desde a gestão do ambiente de estudo e a aplicação de técnicas específicas até comportamentos de autocuidado, regulação emocional e, por outro lado, práticas que levam à procrastinação ou ao abandono de tarefas (Zimmerman; Risemberg, 1997; Zimmerman, 2002; Wolters, 2003). O automonitoramento e a autoavaliação do desempenho são processos-chave nesta dimensão. Nos resultados da pesquisa, foi

possível observar a ausência de menções explícitas a desafios associados ao acompanhamento do próprio progresso ou à análise crítica dos resultados obtidos. A dificuldade na regulação do automonitoramento e da autoavaliação pode estar implícita nas queixas de desorganização, desatenção e insatisfação com a gestão do tempo, que sugerem problemas na regulação atencional e no esforço direcionado. Alguns exemplos dessas situações podem ser encontrados nos relatos de autoculpabilização (“eu mesmo” – Estudante 718), inseridas no desafio “Bem-estar físico e emocional” abordado na dimensão “Motivo” e de procrastinação (“procrastino até a data de entrega” – Estudante 327), categorizada no desafio “Gestão do tempo” e relacionada à dimensão “Tempo”. Ainda assim, a dimensão “Comportamento” emergiu com força entre as respostas de muitas categorias das estratégias de enfrentamento.

Foram identificadas ações importantes em estratégias adaptativas, como a regulação emocional (“Eu normalmente tento manter a calma” – Estudante 20), na gestão prática do ambiente (“tento ao máximo não me distrair como o celular colocando o mesmo em modo avião” – Estudante 464) e nas práticas de autocuidado e lazer (“Tenho realizado atividade física pra tentar melhorar na minha saúde física e mental” – Estudante 638). Mas os comportamentos desadaptativos também estiveram presentes, como na categoria “ausência de estratégia” (“Não tenho estratégias, eu sento e choro” – Estudante 309), nas “permutas prejudiciais e sobrecarga” (“saio mais cedo das aulas” – Estudante 417) e no “abandono de tarefas ou procrastinação” (“desisti de fazer o TCC” (Estudante 189). Essas estratégias refletem a busca dos estudantes por gerenciar suas respostas emocionais e comportamentais diante de estressores, o que pode tanto facilitar quanto prejudicar o processo de aprendizagem (Zimmerman, 2002; Wolters, 2003). A autorreflexão (autojulgamento e autorreação) influencia e é influenciada pelos comportamentos, executados ou ausentes (Zimmerman, 2002, 2013). As estratégias adaptativas evidenciam comportamentos autorregulados voltados ao equilíbrio entre demandas acadêmicas e bem-estar, importantes ao aprendizado (De la Fuente *et al.*, 2020; Schunk; DiBenedetto, 2020). Em oposição, as ações não adaptativas ilustram comportamentos disfuncionais que comprometem a saúde e o desempenho (Braun; Weiss; Kiel, 2020; Lisnyj *et al.*, 2023; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024; Paula; Padovani; Batista, 2022).

3.7 Dimensão Ambiente Físico

Esta dimensão analisa o “onde” a aprendizagem ocorre, incluindo infraestrutura e recursos que impactam o estudo (Zimmerman; Risemberg, 1997). Ela aparece explicitamente nos desafios relatados na categoria “dificuldades do ambiente físico” (“Minha rua tem uma grande circulação de carros e os vizinhos costumam quase sempre escutar músicas altas que atrapalham a concentração” – Estudante 266). Esta categoria teve baixa representatividade na pesquisa (1,72%), o que pode indicar que estes são desafios menos comuns ou não amplamente reconhecidos pelos participantes.

Como estratégia de enfrentamento, a “gestão prática do ambiente e de recursos”, também presente na dimensão anterior, foi bastante relatada (10,51%), envolvendo a organização ou alteração do espaço físico e o uso eficiente de recursos disponíveis. Exemplos como “ficar em ambiente mais tranquilo” (Estudante 745) e “aproveitar os espaços disponíveis na universidade” (Estudante 16) demonstram a busca ativa por melhores condições ambientais para o estudo, uma característica de alunos autorregulados (Boruchovitch, 1999; De la Fuente *et al.*, 2020; Zimmerman, 1998; Zimmerman; Risemberg, 1997).

Ambientes com ruído, interrupções ou falta de recursos materiais dificultam a concentração, o engajamento e a produtividade acadêmica (Teixeira *et al.*, 2023; Altaraweh *et al.*, 2023). Por isso, embora não seja possível uma correspondência direta da categoria de desafios “mobilidade e recursos financeiros” (14,25%) com as dimensões da AA, pode-se considerar alguns impactos indiretos. Por exemplo, limitações financeiras podem influenciar o ambiente físico, caso restrinjam o acesso a materiais didáticos e espaços adequados para estudo (Kuh *et al.*, 2006; Tinto, 2017). Da mesma forma, dificuldades de mobilidade podem afetar a gestão do tempo e a organização dos estudos, aumentando a necessidade de adaptação e resiliência por parte dos estudantes (Schunk; DiBenedetto, 2020; Vargas; Zuccarelli; Waltenberg, 2021).

A ausência de correspondência direta da categoria de desafios mobilidade e recursos financeiros com as dimensões da AA pode ser justificada pelo fato de que esses fatores estão mais relacionados a variáveis ambientais, como condições estruturais e socioeconômicas, do que aos processos psicológicos da autorregulação (Bandura, 1986; Tinto, 2017). Enquanto a AA se concentra em mecanismos internos de gestão da aprendizagem, embora reconheça o papel dos fatores sociais e contextuais nestes (Zimmerman, 2002; Zimmerman; Risemberg, 1997), desafios financeiros e de

mobilidade dizem respeito a barreiras externas que afetam indiretamente o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior (Kuh *et al.*, 2006; Tinto, 2017). Assim, a não associação direta dessa categoria às dimensões da AA não significa que ela não tenha impacto no processo de aprendizagem, mas, sim, que sua influência ocorre de maneira mais ampla, atravessando fatores contextuais que extrapolam o escopo da AA definida no modelo teórico adotado. Estudos sobre persistência acadêmica indicam que fatores financeiros e de mobilidade estão mais relacionados a políticas institucionais e redes de suporte do que a processos internos (Yorke; Longden, 2004; Tinto, 2017; Vargas; Zuccarelli; Waltenberg, 2021). Dessa forma, esses desafios podem exigir intervenções educacionais e sociais que vão além das estratégias individuais de regulação da aprendizagem.

3.8 Dimensão Ambiente Social

O aspecto social é uma das principais características da AA. Nesta dimensão é abordado o “com quem” da aprendizagem, compreendendo a influência das relações interpessoais e o controle do ambiente social no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes (Mcpherson; Zimmerman, 2011). Os resultados da pesquisa apontam para a relevância dos “Desafios Institucionais e relacionais” (14%), nos quais os participantes relataram dificuldades ligadas à IES, às grades curriculares, à adaptação ao ensino superior e às interações com docentes e colegas, incluindo falta de apoio e ambiente competitivo. A qualidade dessas interações pode influenciar a motivação e a persistência estudantil, tornando essencial o desenvolvimento de habilidades para buscar suporte social e acadêmico (López-Aguilar *et al.*, 2023; McPherson; Zimmerman, 2011).

A estratégia de enfrentamento “Busca de ajuda” foi a terceira mais frequente categoria de estratégias adaptativas nos relatos desta pesquisa, com estudantes recorrendo a apoio social de colegas, professores, profissionais de saúde ou material didático extra. Exemplos incluem: “trocar conhecimento com meus colegas e professores” (Estudante 6) e “acompanhamento psicológico e psiquiátrico” (Estudante 198). Esta busca ativa por suporte é uma característica da AA, que enfatiza o papel do apoio social no enfrentamento das dificuldades acadêmicas (Amponsah *et al.*, 2020; De la Fuente *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023). Apesar de evidências sobre estratégias solidárias entre estudantes (González; Solis, 2025), como redes de apoio e troca de materiais, essas práticas foram mencionadas em apenas 13,56% das respostas. Esse dado pode sugerir que, embora alguns estudantes

recorram a pedidos de ajuda, muitos podem enfrentar obstáculos para estabelecer vínculos acadêmicos e sociais consistentes, buscar auxílio profissional, participar de redes de cooperação mais amplas ou desenvolver sentimento de pertencimento ao curso, fatores caros à permanência e ao engajamento acadêmico (Kuh *et al.*, 2006; Tinto, 2017; Yorke; Longden, 2004). Tal cenário pode limitar o acesso aos apoios e reduzir as oportunidades de enfrentamento coletivo das demandas acadêmicas.

Em síntese, aspectos relacionados a todas as dimensões da AA estiveram presentes nos desafios relatados, com maior ênfase nas dimensões “Tempo” e “Método”, em função das dificuldades na gestão de múltiplas demandas, de organização temporal e em demandas acadêmicas e da formação docente. Nas estratégias de enfrentamento, sobressaíram-se o gerenciamento eficaz do tempo e o investimento em metodologias de estudo, evidenciando esforços autorregulatórios dos respondentes, principalmente nas dimensões “Tempo”, “Método” e “Comportamento”. A dimensão “Ambiente Social” também se mostrou relevante, tanto pela presença de desafios relacionais e institucionais quanto pela menção à estratégia de busca de ajuda entre os participantes. Já a dimensão “Ambiente Físico”, embora pouco citada como desafio, foi alvo de algumas estratégias de enfrentamento, com estudantes relatando buscar ativamente espaços mais adequados para estudar. Por sua vez, a dimensão “Motivo” esteve mais associada às dificuldades de bem-estar físico e emocional. É importante lembrar que os processos da AA não atuam de forma isolada, mas, sim, de maneira integrada e cíclica, influenciando-se mutuamente (Zimmerman, 1998, 2013), o que pode explicar a sobreposição de desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento em diferentes dimensões psicológicas.

Por fim, observou-se que os desafios relacionados à mobilidade e aos recursos financeiros não se conectaram diretamente às dimensões psicológicas da AA, não confirmando totalmente a hipótese que examinou a articulação entre os processos autorregulatórios e os desafios acadêmicos percebidos. Ainda assim, esses aspectos parecem atuar indiretamente sobre o engajamento e o comportamento autorregulado, possivelmente mediados por fatores contextuais externos de regulação (De la Fuente *et al.*, 2022; De la Fuente; Kauffman, 2025) e devem ser investigados em estudos futuros. De modo geral, os resultados sustentam grande parte das hipóteses teóricas do estudo, confirmando a relevância da abordagem multidimensional da AA para compreender como estudantes de licenciatura percebem seus desafios acadêmicos e constroem suas estratégias de enfrentamento ao longo da formação.

4 Considerações Finais

Este estudo buscou identificar os principais desafios acadêmicos percebidos por estudantes de licenciatura no Brasil, bem como as estratégias que eles empregam para superá-los, tendo como referencial teórico a abordagem multidimensional da aprendizagem autorregulada (Zimmerman; Risemberg, 1997). A maioria dos participantes relatou enfrentar desafios acadêmicos, destacando-se aqueles relacionados à gestão de múltiplas demandas, às dificuldades acadêmicas e de formação e à gestão do tempo, corroborando estudos anteriores que apontam conflitos na conciliação de responsabilidades, aprendizagem de conteúdos e preocupações com a inserção profissional (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Teixeira *et al.*, 2023). As estratégias de enfrentamento mais utilizadas foram adaptativas, como o gerenciamento do tempo, o investimento em metodologias de estudo e a busca de ajuda. Contudo, a presença de estratégias não adaptativas, como a ausência de estratégias e as permutas prejudiciais, sugere carência de habilidades autorregulatórias eficazes, o que pode comprometer o desempenho acadêmico e a futura prática instrucional.

Constata-se ainda que os resultados deste estudo também podem ser associados ao que é postulado pela Teoria do Comportamento Autorregulado versus Comportamento Externamente Regulado (De la Fuente *et al.*, 2017, 2022; De la Fuente; Kauffman, 2025). Estudantes que são autorregulados fazem uso adequado e controlado de diferentes tipos de recursos organizacionais e estratégias de enfrentamento. Quando se tornam menos autorregulados, ou demonstram comportamentos disfuncionais de regulação, observa-se o uso inadequado ou disfuncional desses recursos.

A análise indicou que os licenciandos enfrentam desafios acadêmicos que perpassam todas as dimensões da AA, com predominância nas dimensões “Tempo” e “Método”. Contudo, demonstram consciência e esforço autorregulatório em estratégias de enfrentamento ligadas às dimensões “Tempo”, “Método” e “Comportamento”. A discrepância numérica entre desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento adaptativas reforça a necessidade de intervenções institucionais para promoção da AA, sobretudo no que se refere às dimensões “Motivo”, “Ambiente Físico” e “Ambiente Social”. Embora os desafios relativos à mobilidade e aos recursos financeiros não se conectem diretamente às dimensões psicológicas da AA, eles certamente exercem algum impacto sobre elas.



Não obstante a validade e relevância da pesquisa, o recorte transversal e a coleta de dados por meio de questionário de autorrelato podem representar limitações metodológicas. O caráter transversal dos dados impede inferências causais, enquanto o autorrelato pode estar sujeito a vieses de memória ou desejabilidade social. Além disso, embora a amostra seja expressiva e abranja todas as regiões do Brasil, ela pode não refletir plenamente a diversidade de contextos e realidades dos estudantes de licenciatura no país. Futuras pesquisas podem se beneficiar do uso de delineamentos longitudinais e da diversificação dos instrumentos de coleta, como diários reflexivos ou entrevistas, com vistas a aprofundar a compreensão desses fenômenos ao longo do tempo.

Por fim, à luz dos resultados ora obtidos, recomenda-se o fomento de formações pedagógicas que priorizem o desenvolvimento integrado das dimensões da AA, especialmente os aspectos motivacionais e elementos do ambiente físico e social, que se mostraram menos consolidados entre os participantes. Considerando a natureza dinâmica, cíclica e interdependente dessas dimensões, as intervenções devem adotar uma abordagem holística e prática da aprendizagem, alinhada aos processos autorregulatórios de planejamento, monitoramento e autorreflexão (Polydoro; Pelissoni, 2020; McPherson; Zimmerman, 2011).

Como caminhos possíveis, sugerem-se as seguintes ações: (a) oficinas de planejamento e gestão do tempo, nas quais os estudantes possam experimentar ferramentas práticas de organização pessoal e acadêmica; (b) práticas sistemáticas de planejamento, monitoramento e autoavaliação, por meio de portfólios, diários de aprendizagem ou checklists reflexivos; (c) estratégias de fortalecimento da motivação, como projetos integradores que articulem objetivos pessoais e profissionais; (d) oficinas práticas de métodos de estudo, refletindo sobre quais, como e quando utilizá-los; (e) ações institucionais voltadas ao cuidado com o bem-estar físico e emocional, incluindo espaços de acolhimento, redes de apoio mútuo e parcerias com serviços de apoio psicológico; e (f) políticas sólidas de permanência, incluindo bolsas de estudo e trabalho, auxílio moradia, flexibilização curricular, melhorias de infraestrutura, entre outras. Combinadas, essas estratégias podem favorecer o desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões da AA, potencializando a autonomia, a resiliência e a capacidade de adaptação dos licenciandos frente às múltiplas demandas acadêmicas e profissionais.

Acredita-se, pois, que os achados deste estudo fornecem um panorama robusto para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas institucionais na formação inicial de professores. Ao evidenciar como os desafios acadêmicos e as estratégias de



enfrentamento se articulam às dimensões da autorregulação da aprendizagem, a pesquisa oferece caminhos concretos para o aprimoramento das ações formativas e do suporte institucional. Promover a aprendizagem autorregulada implica investir em um ambiente acadêmico mais favorável ao aprendizado estudantil e à preparação para o ensino. Esse ambiente pode, sem dúvida, beneficiar-se dos subsídios da perspectiva multidimensional da AA para o desenvolvimento de competências autorreflexivas, estratégicas e adaptativas durante todo o percurso formativo. Além disso, pesquisas futuras devem explorar o papel do contexto – mais ou menos regulador – na contribuição ou promoção de comportamentos de autorregulação, não regulação ou desregulação.

Referências

- ADASI, G. S.; AMPONSAH, K. D.; MOHAMMED, S. M.; YEBOAH, R.; MINTAH, P. C. Gender differences in stressors and coping strategies among teacher education students at University of Ghana. **Journal of Education and Learning**, v. 9, n. 2, p. 123-133, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1248297>.
- ALTARAWEH, 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**, v. 11, n. 2, p. 308-319, 2023. Disponível: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1390628>.
- 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**, v. 7, n. 1, p. 1727666, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1727666>.
- ARCOVERDE, A. R. R.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem nos cursos de formação de professores: por que ensinar estratégias de aprendizagem aos futuros docentes?** 1. ed. Teresina, PI: Editora do IFPI. 2022. 98 p.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Contribuições da teoria social cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. In: AZZI, R. A.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação** – Volume 1. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 177-198.
- BANDURA, A. Models of human nature and causality. In: BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. 1st ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1986. p. 1-46.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- 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**, v. 86, n. 6, p. 1507-1525. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00983-w>.



BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024a. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4 de 29/05/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2024b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024.

BRAUN, A.; WEISS, S.; KIEL, E. How to cope with stress? The stress-inducing cognitions of teacher trainees and resulting implications for teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 2, p. 191-209, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686479>.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S.; ALMIRO, P. A. O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. **Revista E-Psi**, Braga, v. 11, n. 1, p. 7-27. 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/80520>.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5th ed. Sage publications, 2017. 304 p.

DE LA FUENTE, J. Theory of self- vs. externally-regulated learning™: fundamentals, evidence, and applicability. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 1675, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>.

DE LA FUENTE, J.; KAUFFMAN, D. F. (ed.). **Theory of self- vs externally-regulated behavior: applicability to educational, clinical, health, and organizational psychology contexts**. 1st ed. New York: Nova Science Publishers, 2025. 290 p. <https://doi.org/10.52305/LUGJ1847>.

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**, v. 13, p. 1-16, 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861493>.

DE LA FUENTE, J.; PAOLONI, P.; KAUFFMAN, D.; SOYLU, M. Y.; SANDER, P.; ZAPATA, L. Big five, self-regulation, and coping strategies as predictors of achievement emotions in undergraduate students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 10, 3602, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103602>.

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**, Lausanne, v. 8, 232, p. 1-19, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00232>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 1 ed. Autêntica Editora, 2000. 168 p.



FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

GENG, G.; DISNEY, L.; MIDFORD, R.; BUCKWORTH, J. Gender and stress levels among pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, v. 47, n. 11, p. 1-17, 2022. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5188>.

GOMES, J. M. B.; PEDRO, L. E. L.; CANHICI, M. H. Formação de professores em Cabinda – perspectivas e desafios baseados nos relatos dos formadores e alunos em contexto de formação. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 9, p. 63245-63269, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-188>.

GONZÁLEZ, Y. R.; SOLIS, O. C. Trajectórias educativas, dilemas e estratégias de jovens universitários BECA 18. *ETD: Educação Temática Digital*, n. 27, p. 3, 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955732>.

HATTIE, J. A. C.; DONOGHUE, G. M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2016. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>.

HITCHES, E.; WOODCOCK, S.; EHRICH, J. Shedding light on students with support needs: comparisons of stress, self-efficacy, and disclosure. *Journal of Diversity in Higher Education*, v. 16, n. 2, p. 205-214, 2023. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dhe0000328>.

KUH, G. D.; KINZIE, J. L.; BUCKLEY, J. A.; BRIDGES, B. K.; HAYEK, J. C. **What matters to student success: a review of the literature**. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 302 p. Disponível em: https://lavenderandlabcoats.com/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf.

LISNYJ, K. T.; GILLANI, N.; PEARL, D. L.; MCWHIRTER, J. E.; PAPADOPOULOS, A. Factors associated with stress impacting academic success among post-secondary students: a systematic review. *Journal of American College Health*, v. 71, n. 3, p. 851-861, 2023. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909037>.

LÓPEZ-AGUILAR, D.; ÁLVAREZ-PÉREZ, P. R.; GONZÁLEZ-RAMOS, J. A.; GARCÉS-DELGADO, Y. Development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. *Educación XX1*, v. 26, n. 2, p. 91-116, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>.

MATIAS, A.; SIMÃO, A. M. V.; PAULINO, P.; FRISON, L. M. B. Contraste mental com intenções de implementação – uma estratégia de autorregulação da aprendizagem. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 131-145.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: COLWELL, R.; WEBSTER, P. R. (ed.). **MENC Handbook of Research on Music Learning – Volume 2: Applications**. 1st ed. New York, 2011. p. 130-175.

NÚÑEZ-REGUEIRO, F.; ESCRIVA-BOULLEY, G.; AZOUAGHE, S.; LEROY, N.; NÚÑEZ-REGUEIRO, S. “Motivated to teach, but stressed out by teacher education”: a content analysis of self-reported sources of stress and motivation among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, v. 75, n. 1, p. 76-91, 2024. <https://doi.org/10.1177/002248712311181374>.



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**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v13i1.1356>.

PAULA, Y. A.; PADOVANI, R. C.; BATISTA, S. H. S. S. O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26629, p. 1-22, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. 1st ed. San Diego: Academic Press, 2000. p. 451-502.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino superior – Análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 215-236.

SAMPAIO, R. C.; SANCHEZ, C. S.; MARIOTO, D. J. F.; ARAUJO, B. C. S.; HERÉDIA, L. H. O.; PAZ, F. S.; TIGRINHO, C. S.; SOUZA, J. R. Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 25, p. 464-494, 2022. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.547>.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, v. 60, p. 101832, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2022. 47 p.

TEIXEIRA, M. D. J.; QUITO, F. M.; VELOSO, T. C. M. A.; VENTURA, T. M. Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, e0233338, p. 1-32, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103338>.

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of college student retention: Research, theory & practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>.

TÜMEN AKYILDIZ, S.; DONMUŞ KAYA, V. Examining prospective teachers' metacognitive learning strategies and self-regulated online learning levels during Covid-19 pandemic. **International Journal of Contemporary Educational Research**, v. 8, n. 4, p. 144-157, 2021. <https://doi.org/10.33200/ijcer.912897>.

VARGAS, H. O Sisu na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, v. 35, e215020, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698515020>.

VARGAS, H.; ZUCCARELLI, C.; WALTENBERG, F. (org.). **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 186 p.

VIANA, D.; BORUCHOVITCH, E. Desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento na formação inicial de professores: revisão sistemática da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 52, e292890, p. 1-22, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652292890por>.



VIEIRA-SANTOS, J.; SILVA, G. M. Estratégias de enfrentamento de estresse entre estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. **Psicologia Argumento**, v. 40, n. 108, p. 1624-1648, 2022. <https://doi.org/10.7213/psicolargum40.108.AO14>.

WOLTERS, C. A. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. **Educational psychologist**, v. 38, n. 4, p. 189-205, 2003. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1.

YORKE, M.; LONGDEN, B. (ed.). **Retention and Student Success in Higher Education**. 1st ed. London: Open University Press, 2004. 180 p.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: a selfregulatory perspective. **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 22, n. 1, p. 73-101, 1997. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.

ZONTA, G. A.; ZANELLA, A. V. Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos. **Psicologia em Estudo**, v. 27, e48550, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48550>.

Recebido em: 17 de novembro de 2025.

Aceito em: 18 de maio de 2026.