Revista Catarinense da CIÊNCIA CONTÁBIL
ISSN 2237-7662, v. 25, 1-17, e3701, 2026
https://doi.org/10.16930/2237-7662202637011
Disponível em http://revista.crcsc.org.br

O PAPEL DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO

THE ROLE OF SELF-REGULATED LEARNING IN THE SELF-ASSESSMENT OF ACADEMIC PERFORMANCE AMONG GRADUATE STUDENTS

RAFAEL DOS PASSOS MEDEIROS JÚNIOR[1]
Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Rio Grande, RS, Brasil
https://orcid.org/0009-0006-7221-0789
rafaeljuniormedeiros@furg.br

JULIANE BORGES RAMOS ALVES
Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Rio Grande, RS, Brasil
https://orcid.org/0009-0000-4458-0076
julianeborges1998@hotmail.com

ALEXANDRE COSTA QUINTANA
Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Rio Grande, RS, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-6896-9465
professorquintana@hotmail.com

DÉBORA GOMES DE GOMES
Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Rio Grande, RS, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7955-0958
debora_furg@yahoo.com.br

CRISTIANE GULARTE QUINTANA
Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Rio Grande, RS, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-5860-0653
cristianequintana@hotmail.com

RESUMO

Este estudo se propôs a investigar a influência da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) na Autoavaliação do Desempenho Acadêmico de pós-graduandos da área de negócios. Como método, adotou-se uma pesquisa quantitativa e descritiva, com dados coletados via survey e analisados por Correlação de Pearson e Regressão Linear Simples para compreender a relação entre as estratégias autorregulatórias e a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico. Constatou-se que a ARA efetivamente se correlaciona de maneira positiva e significativa com o desempenho. Com isso, a análise indicou que a ARA é um preditor do desempenho, capacitando o indivíduo a converter intenção em performance e a navegar pelos desafios da pós-graduação, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e cíclica da aprendizagem. Contudo, foram identificadas limitações como o tamanho reduzido da amostra (34 respondentes) e a natureza subjetiva da autoavaliação, ressaltando a importância de investigações futuras para superar essas barreiras e aprofundar a análise. Portanto, esta pesquisa contribui para a literatura sobre a ARA na pós-graduação. Ao

Editado em português e inglês. Versão original em português.

[1] **Endereço para correspondência:** Avenida Itália, Km 8 | Bairro Carreiros | CEP 96.203-900 | Rio Grande/RS | Brasil.

Recebido em 21/01/2026. **Última versão recebida em** 30/03/2026. **Aceito em** 08/04/2026 por Rogério João Lunkes (Editor-Chefe). **Publicado em** 08/05/2026. **Pareceristas:** Elisa Elaine Moreira Teixeira (Universidade de Brasília, Brasil). Um(a) revisor(a) não autorizou a divulgação de sua identidade.

Relatório de Revisão por Pares: O Relatório de Revisão por Pares está disponível neste link

Copyright © 2026 RCCC. Todos os direitos reservados. É permitida a citação de parte de artigos sem autorização prévia, desde que identificada a fonte.

(cc) BY

conectar a Teoria Social Cognitiva com os resultados empíricos, este estudo amplia a compreensão sobre como as universidades podem atuar como fomentadoras da autonomia, colaborando com programas de pós-graduação que buscam aprimorar o processo de aprendizagem e a permanência estudantil.

Palavras-Chaves: Autorregulação da Aprendizagem. Universidade Pública. Teoria Social Cognitiva.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the influence of Self-Regulated Learning (SRL) on the Self-Assessment of Academic Performance among graduate students in the field of business. Methodologically, a quantitative and descriptive research design was adopted, with data collected through a survey and analyzed using Pearson's Correlation and Simple Linear Regression to examine the relationship between self-regulatory strategies and the Self-Assessment of Academic Performance. The findings revealed that SRL is positively and significantly correlated with academic performance. The analysis further indicated that SRL functions as a predictor of performance, enabling individuals to translate intention into performance and to navigate the challenges of graduate studies, thereby fostering a more dynamic and cyclical approach to learning. However, certain limitations were identified, including the small sample size (34 respondents) and the subjective nature of self-assessment, highlighting the importance of future research to address these constraints and deepen the analysis. Therefore, this study contributes to the literature on SRL in graduate education. By linking Social Cognitive Theory with empirical findings, it advances the understanding of how universities can act as promoters of autonomy, supporting graduate programs that seek to enhance the learning process and student retention.

Keywords: *Self-Regulated Learning, Public University, Social Cognitive Theory.*

1 INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, ser autônomo e compreender as responsabilidades das demandas acadêmicas é essencial para que o discente obtenha um bom desempenho acadêmico (Frison et al., 2021; Yossatorn et al., 2024). Durante a sua trajetória acadêmica, o aluno é acompanhado por diversas dificuldades, em sua maioria relacionadas à ansiedade, estresse, procrastinação e à desmotivação para efetuar as atividades (Frison et al., 2021; Fynn, 2022). Com isso, quando tais empecilhos são agravados, eles tendem a causar a evasão escolar, essa que vem se intensificando gradativamente na graduação e na pós-graduação (Fynn, 2022; Miranda et al., 2022).

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) emerge como um possível mecanismo estratégico para mitigar esses empecilhos (Fior et al., 2022; Yossatorn et al., 2024), visto que essa estratégia de aprendizagem proporciona um aprimoramento na autonomia do discente, na compreensão das suas capacidades, na melhora da adaptação ao ambiente universitário por parte de ingressantes e na motivação para a efetivação das atividades acadêmicas (Deng et al., 2022; Fior et al., 2022; Frison et al., 2021; Koh et al., 2022; Yossatorn et al., 2024).

A compreensão da ARA, proposta por Zimmerman (1989; 2002), requer o exame da Teoria Social Cognitiva (TSC), elaborada por Bandura (1986); essa teoria descreve o construto da autorregulação e como ele pode afetar o indivíduo. A TSC introduz o conceito de ser agêntico, entendido como aquele capaz de modificar o seu comportamento e o seu ambiente, a partir de seus objetivos (Bandura 1986; Silva, 2019).

Posto isso, Bandura (1986) cria o modelo triádico, cujo objetivo é compreender o comportamento humano, e contém três pilares principais, sendo eles: Pessoa, Comportamento e

Ambiente. O autor reforça que esses aspectos se relacionam, destacando que a Pessoa não é fruto apenas do seu Ambiente, pois ela pode modificá-lo a partir da sua autorregulação e autoeficácia, essa que é entendida como a crença do indivíduo em suas capacidades.

Zimmerman (1989; 2002) aplica o construto de Bandura (1986) ao contexto da aprendizagem, definindo a autorregulação como pensamentos e comportamentos orientados a metas. Por se tratar de um processo metacognitivo, a aplicação efetiva da Autorregulação da Aprendizagem exige que o indivíduo compreenda suas limitações, assuma uma postura proativa e empenhe esforços contínuos para superar barreiras e potencializar suas capacidades (Zimmerman, 1989; 2002).

A ARA é composta por três fases cíclicas, sendo elas: a fase prévia, de realização e a de autorreflexão (Zimmerman, 1989). A fase prévia está diretamente atrelada à preparação do estudante para a atividade que será efetuada e na motivação do mesmo (Silva, 2019). Ademais, a fase de realização está conectada ao processo de aprendizagem de fato (Silva, 2019; Zimmerman, 2002). Já a fase de autorreflexão é o momento em que o indivíduo aprende com os seus acertos e erros ocorridos durante a atividade (Silva, 2019; Zimmerman, 2002).

A partir disso, percebe-se a complexidade da aplicação da Autorregulação da Aprendizagem devido a subjetividade presente nesse construto e a primazia do autoconhecimento para aplicá-lo (Zimmerman, 2002). Esse empenho é respaldado por diversos estudos que destacam a ARA como fator crítico para o êxito acadêmico na graduação, associando-a à autoeficácia, motivação acadêmica e suporte institucional (Frison et al., 2021; Silva, 2019; Koh et al., 2022).

Pesquisas como a de Frison et al. (2021), Koh et al. (2022) e Fior et al. (2022) evidenciam que intervenções pedagógicas baseadas em ARA reduzem a evasão e melhoram a adaptação, especialmente em estudantes vulneráveis. Além disso, Silva (2024) e Koh et al. (2022) apontam traços de personalidade e contextos étnicos como moderadores das estratégias autorregulatórias, enquanto Yossatorn et al. (2024) demonstram o papel mediador do valor da tarefa entre ARA e o desempenho do discente.

Contudo, a literatura negligencia os pós-graduandos, limitando-se a pesquisas com graduandos e variáveis contextuais específicas para esse público. Entretanto, Miranda et al. (2022) destacam que os mestrandos e doutorandos enfrentam empecilhos próximos aos destacados por Frison et al. (2021), como ansiedade, estresse e a falta de motivação. Além disso, a aplicação da autorregulação emocional auxilia na estabilidade emocional do discente, o que corrobora com seu bem-estar (Silva et al., 2021). Também, Frison et al. (2021) ressaltam que tais variáveis prejudicam o desempenho acadêmico, algo que pode ser mitigado pelas estratégias pautadas na Autorregulação da Aprendizagem.

Diante do exposto emerge a seguinte questão de pesquisa: *Qual o efeito dos níveis de autorregulação da aprendizagem apresentados pelos discentes da pós-graduação no desempenho acadêmico?* Nessa direção, o objetivo da pesquisa é analisar o efeito dos níveis de autorregulação da aprendizagem apresentados pelos discentes da pós-graduação na área de Administração e Contabilidade em seu desempenho acadêmico, utilizando a Escala de Autorregulação Acadêmica como instrumento de avaliação.

Pesquisas recentes destacam que a ARA fortalece a autoeficácia, que é a confiança que o indivíduo tem em suas próprias capacidades, a motivação intrínseca e a retenção estudantil (Koh et al., 2022; Xu et al., 2023). Dessa forma, destaca-se que esses fatores são críticos em programas de pós-graduação, em que as exigências intelectuais e pressões por produtividade são intensificadas.

Dessa forma, destaca-se que a investigação sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) em pós-graduandos se torna essencial para auxiliar o discente no enfrentamento de desafios acadêmicos, como ansiedade, desmotivação e dificuldades adaptativas, além da necessidade contínua de gestão de tempo (Fior et al., 2022; Frison et al., 2021; Miranda et al., 2022). Embora

a literatura evidencie a importância da ARA para graduandos, observa-se uma escassez de investigações sobre o tema no contexto da pós-graduação, a despeito de sua extrema relevância para esse público.

O estudo contribui ao analisar se estratégias de ARA aprimoram o desempenho e a compreensão da aprendizagem de pós-graduandos. Em termos práticos, os resultados fornecerão subsídios para o desenvolvimento de políticas institucionais, como programas de mentoria e formação de orientadores, visando fortalecer a capacidade autorregulatória do discente e mitigar a evasão. Ademais, fomenta-se a discussão científica na área de negócios e, socialmente, busca-se a disseminação da temática para públicos externos por meio de oficinas e palestras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria Social Cognitiva (TSC)

A Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura (1986), estabelece a agência como o eixo teórico central para compreender os processos de autodesenvolvimento, adaptação e transformação dos indivíduos. Assim sendo, de acordo com a teoria, a agência consiste na habilidade de intervir deliberadamente na própria conduta e no contexto em que se vive (Silva, 2019). Nesta visão, as pessoas são consideradas seres auto-organizados, proativos, autorregulados e autorreflexivos, que contribuem ativamente para as suas condições de vida, não sendo apenas meros produtos dessas condições (Bandura, 1986; Silva, 2019; Zimmerman, 2015).

A partir disso, a agência humana possui quatro características fundamentais (Bandura, 1986), sendo elas a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade. A intencionalidade diz respeito à formulação de propósitos, os quais englobam o delineamento de táticas e esquemas operacionais visando a sua concretização. O pensamento antecipatório permite a extensão temporal da agência, em que as pessoas estabelecem objetivos e preveem os resultados prováveis de suas ações para orientar e estimular previamente seus esforços (Bandura, 1986; Silva, 2019).

Ademais, a autorreatividade envolve a adoção de padrões pessoais, o monitoramento e a regulação dos próprios atos através de influências autorreativas (Bandura, 1986; Silva, 2019). De maneira similar, a autorreflexividade é a capacidade de autoinvestigação do próprio funcionamento; por intermédio da autoconsciência funcional, os indivíduos refletem sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, e o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessário (Bandura et al., 2008).

A interação cíclica destas quatro características é fundamental, já que a intencionalidade leva à antecipação de planos e resultados (Bandura et al., 2008; Pajares & Olaz, 2008; Silva, 2019). Assim, a autorreatividade envolve a execução desses planos, o que, por sua vez, alimenta a autorreflexão sobre a eficácia das ações e a validade das intenções originais, podendo levar a ajustes nas intenções e planos futuros (Pajares & Olaz, 2008).

A aplicação dessas características resulta na modificação do comportamento e, consequentemente, do ambiente em que a pessoa está inserida (Bandura, 1986). Dessa forma, formula outro conceito central na TSC, o modelo triádico, que descreve o funcionamento humano como produto da inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura et al., 2008). Estes três fatores interagem continuamente, influenciando-se mutuamente na determinação do comportamento.

As influências pessoais estão atreladas a cognições, afetos, fatores biológicos e à agência humana (Bandura et al., 2008). Desse modo, entre os fatores cognitivos destacam-se dois construtos principais, que têm como intuito auxiliar na explicação e na promoção do funcionamento adaptativo humano, sendo eles a percepção de eficácia pessoal e a capacidade autorregulatória. A autoeficácia refere-se às crenças do indivíduo sobre suas próprias habilidades

para estruturar e conduzir as medidas indispensáveis à obtenção de desfechos específicos (Bandura et al., 2008; Koh et al., 2022; Xu et al., 2023).

Enquanto a autorregulação busca descrever como os indivíduos exercem controle sobre seus próprios pensamentos, sentimentos, motivações e ações a partir de objetivos (Bandura, 1986; Zimmerman, 2002). O mecanismo opera por meio de três subfunções principais: o automonitoramento do comportamento; o julgamento do comportamento em relação a padrões pessoais e circunstâncias ambientais; e a autorreação afetiva (Bandura, 1986; Fior et al., 2022).

Com isso, compreende-se a complexidade desse construto e a sua utilidade para diversas áreas de estudo, sendo uma delas a educacional (Silva, 2019). A Autorregulação da Aprendizagem (ARA), trabalhada por Zimmerman (1989, 2002, 2015), é um dos modelos com maior influência e completude que abordam tal temática nesse campo (Fior et al., 2022).

2.2 Autorregulação da Aprendizagem (ARA)

A ARA busca investigar como os estudantes ativam e mantêm cognições, comportamentos e afetos para atingir suas metas de aprendizagem (Zimmerman, 1989; 2002; 2015). Trata-se de um processo autodirigido que transforma habilidades mentais em habilidades acadêmicas, permitindo que o estudante manipule seu comportamento e suas emoções (Silva, 2019; Zimmerman, 2002). Sua relevância reside na promoção da autonomia, motivação e autoconhecimento, tornando-o agente principal de sua aprendizagem (Fior et al., 2022; Koh et al., 2022; Zimmerman, 2002).

Aplicando tais métodos o aluno monitora, controla e assume responsabilidade por seus processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, o que é fundamental para o sucesso acadêmico (Fior et al., 2022; Frison et al., 2021; Koh et al., 2022; Zimmerman, 2002). Todavia, para que seja possível observar tais benefícios é essencial que essa estratégia seja aplicada de maneira cíclica e constante, em virtude da relevância dos *feedbacks* para a retroalimentação da mesma (Zimmerman, 2002; 2015).

Esse ciclo de aprendizagem, delineado por Zimmerman (1990; 2002; 2015), estrutura-se em três fases, sendo elas a fase prévia, a fase de realização e a fase de autorreflexão. A fase prévia antecede a execução da tarefa, envolvendo a análise desta, o estabelecimento de metas (específicas e proximais) e o planejamento estratégico das atividades (Silva, 2019; Zimmerman, 2002). Assim, busca-se efetuar uma organização para que seja possível compreender o desafio a ser efetuado, além de elencar as possíveis fragilidades de conhecimento a serem trabalhadas (Silva, 2019).

Já a fase de realização ocorre durante a execução da aprendizagem: o estudante emprega processos de autocontrole, como o uso de estratégias específicas para a tarefa, com o intuito de conseguir manejar a atenção nas atividades, o tempo gasto, compreender as limitações e quando é necessário requisitar ajuda externa (Silva, 2019; Zimmerman, 2015). A fase de autorreflexão acontece após a tentativa de aprendizagem, incluindo autojulgamentos, como a autoavaliação e atribuições causais (identificação das causas de sucessos ou fracassos) (Silva, 2019; Zimmerman, 2002).

A partir da evidenciação dos principais equívocos e acertos do processo de aprendizagem, busca-se utilizá-los na próxima fase prévia, tornando o processo cíclico e inter-relacionado (Silva, 2019; Zimmerman, 2015). Dessa forma, a aplicação da ARA corrobora com o aprimoramento da autonomia do discente e a sua capacidade de gerenciar o próprio aprendizado, auxiliando discentes de graduação e pós-graduação com os empecilhos inerentes ao curso (Fior et al., 2022; Koh et al., 2022).

Os universitários frequentemente enfrentam dificuldades de adaptação e necessitam desenvolver práticas de estudo autônomas e manter a motivação (Fior et al., 2022; Frison et al., 2021). Com isso, a ARA auxilia os estudantes a se tornarem protagonistas de sua formação, planejando, monitorando e regulando ativamente sua aprendizagem (Koh et al., 2022; Xu et al., 2023). Por fim, o desenvolvimento dessas competências ampara o discente a lidar com as

exigências acadêmicas, melhorar o desempenho, garantir a retenção estudantil e evitar empecilhos como a procrastinação, ansiedade e falta de motivação (Frison et al., 2021; Semprebon et al., 2017; Silva, 2019).

2.3 Estudos Anteriores

A literatura contemporânea sobre a ARA no Ensino Superior tem evidenciado o seu papel central como um mecanismo de enfrentamento aos desafios acadêmicos. Nesse cenário, estudos recentes buscam compreender como as estratégias autorregulatórias impactam a trajetória e a permanência discente, atuando como ferramentas essenciais diante de empecilhos como a ansiedade, a desmotivação e as dificuldades de gestão de tempo.

Primeiramente, Frison et al. (2021) destacaram os fatores ansiedade e problemas familiares como as causas fundamentais para o insucesso acadêmico, elencando o fortalecimento de práticas autorregulatórias como uma forma de mitigar tais empecilhos. Intervenções pedagógicas mostram-se promissoras para reverter esse cenário, como demonstrado por Fior et al. (2022), os quais evidenciaram que disciplinas focadas na promoção da autorregulação ampliam o conhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem, gerando impactos positivos especialmente em discentes egressos de escolas públicas.

Essa perspectiva demonstra que características individuais podem modificar o uso de práticas autorregulatórias do indivíduo, algo que foi constatado pelo estudo de Koh et al. (2022) ao evidenciar que os discentes de primeira geração, sendo aqueles primeiros de suas famílias a frequentar o Ensino Superior, dispõem de níveis baixos de autoeficácia e de autorregulação. Além disso, Silva (2024) ressalta que traços de personalidade, embasados nos *Big Five*, são bons preditores para compreender se os indivíduos são mais propensos à aplicação da ARA.

Yossatorn et al. (2024) reforçaram que a Autorregulação da Aprendizagem está relacionada positivamente com o valor da tarefa percebida pelo discente, elencando que os indivíduos que são proficientes em estratégias autorregulatórias tendem a atribuir mais significado para uma tarefa acadêmica. Em consonância, Deng et al. (2022) destacam que estudantes com alta valorização intrínseca e maior uso de estratégias autorregulatórias apresentaram melhor desempenho acadêmico, afirmando que essas estratégias promovem a motivação intrínseca do discente, tornando-o mais autônomo.

A relação entre características individuais e o êxito acadêmico também é mediada pela capacidade autorregulatória. Koh et al. (2022) constataram que a autoeficácia acadêmica exerce influência positiva sobre o planejamento e monitoramento, atuando como um mecanismo mediador crucial para o sucesso de estudantes de primeira geração. Corroborando a importância dessas variáveis, Deng et al. (2022) observaram que, embora estudantes utilizem frequentemente estratégias de estabelecimento de metas, o monitoramento e a autoavaliação são menos aplicados; contudo, aqueles que atribuem valor intrínseco à tarefa e empregam estratégias autorreguladas de forma consistente apresentam desempenho acadêmico superior.

A partir do exposto, elenca-se a ARA como uma ferramenta para ser utilizada para mitigar a desigualdade social, já que é perceptível diferenças relevantes de autoeficácia e autorregulação entre culturas e grupos étnicos, utilizando feedbacks personalizados para cada discente, auxiliando em suas especificidades. O papel da instituição e do docente na integração dessa técnica ao cotidiano dos alunos é destacado pela literatura, pois a retenção é facilitada pelo emprego da ARA, visto que ela permite melhorar a motivação dos estudantes, aprimorar sua autoeficácia e suavizar as principais causas do insucesso acadêmico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva ao detalhar o fenômeno analisado e estabelecer correlações entre variáveis (Gil, 2019). Ademais, adota-se a survey como procedimento de coleta de dados para captar atributos específicos da amostra por meio de questionários (Freitas et al., 2000). Na abordagem do problema, emprega-se a pesquisa quantitativa ao investigar relações entre variáveis expressas por dados numéricos (Creswell & Creswell, 2021).

A pesquisa seguiu o estabelecido na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (CNS, 2016). O estudo está registrado na Plataforma Brasil, com o parecer n.º 7.730.189

A pesquisa teve como escopo discentes de pós-graduação de uma Universidade Federal do sul do Rio Grande do Sul e destaca-se que o foco foram alunos que cursam Administração e Ciências Contábeis, matriculados no ano de 2025, que, de acordo com as coordenações dos cursos, representam, respectivamente, 40 (Curso de Administração) e 25 (Curso de Contábeis) estudantes. A coleta foi efetuada no segundo semestre do ano de 2025.

A partir disso, essa pesquisa foi composta por 35 respondentes pós-graduandos, sendo 18 de Administração e 17 em Contabilidade, que responderam ao questionário enviado pelo e-mail ou WhatsApp. Esse recorte populacional é reforçado por Wyse et al. (2023), já que eles demonstraram a presença de mecanismos de autossabotagem em estudantes dessas áreas, evidenciando que esses padrões comportamentais exercem influência negativa em seu desenvolvimento acadêmico.

O instrumento de pesquisa utilizado foi acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se a privacidade e sigilo dos participantes durante a realização da coleta de dados. Os questionários foram aplicados de maneira *on-line*, utilizando-se a plataforma *Google Forms* para a coleta de dados, este está estruturado em três etapas: sendo a primeira referente ao perfil do respondente; a segunda etapa com 20 assertivas sobre o nível de autorregulação, com escala *Likert* de 5 pontos, variando de Nunca a Sempre, com base na dissertação de Silva (2019); a terceira etapa foi elaborada a partir de um questionário com 8 questões, variando de 0 a 10 pontos em escala *Likert,* que buscam compreender o desempenho acadêmico dos respondentes, com base na dissertação de Amaro (2014).

A partir dos dados estatísticos coletados, foi efetuado um tratamento e uma padronização por intermédio de planilhas eletrônicas, para isso foi utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para a análise de dados. O tratamento realizado foi uma Correlação de Pearson (ρ) e uma Regressão Linear Simples (RLS). Assim, destaca-se que o coeficiente de correlação de Pearson (ρ) mede a relação linear entre duas variáveis, essa variando entre -1 e 1, em que um valor positivo indica que os itens aumentam ou diminuem conjuntamente, enquanto um valor negativo indica que uma aumenta enquanto a outra diminui (Favero & Belfiore, 2017).

A intensidade da correlação pode ser classificada em três níveis: alta (0.7 a 1), média (0,4 a 0,6) e baixa (abaixo de 0.3) (Field, 2009). Além disso, o valor-p indica a significância estatística da correlação, sendo considerada significativa se for menor que 0.10 (Hair et al., 2009). A RLS tem como objetivo principal modelar a relação linear entre uma variável dependente e uma única variável independente, permitindo a previsão de valores e a quantificação do impacto da preditora na resposta (Fávero & Belfiore, 2017).

Além disso, Fávero & Belfiore (2017) destacam que a RLS busca descrever o comportamento de uma variável em função da variação da outra, fornecendo uma equação que encapsula essa relação funcional. Destarte, para que os resultados da Regressão Linear Simples

sejam válidos e eficientes, os autores destacam que é fundamental que alguns pressupostos sejam atendidos, sendo eles a linearidade da relação entre as variáveis, a normalidade dos dados, a homocedasticidade (variância constante dos resíduos), a normalidade dos resíduos e a independência dos erros (Fávero & Belfiore, 2017).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados se deu por intermédio do envio do instrumento de pesquisa através do *e-mail* ou *WhatsApp*. Todavia, em virtude do insucesso de tais métodos, buscou-se implementar *QRCodes* nos laboratórios de pesquisa dos cursos de Ciências Contábeis e Administração para auxiliar na difusão do estudo.

4.1 Análise do Perfil dos Respondentes

A partir da análise dos dados de perfil, foi encontrado um respondente da Administração que aparentava anormalidade nas respostas referentes à autoavaliação de Desempenho Acadêmico, visto que o valor de sua escala era abaixo de três vezes o desvio-padrão, enquadrando-se como um outlier e ocasionando na sua retirada da amostra (Hekimoglu & Koch, 2000).

Assim, com 34 respondentes essa amostra ainda representa cerca de 52% da população a ser estudada, além de corresponder a 43% dos discentes de pós-graduação em Administração e 68% dos alunos de Ciências Contábeis. A continuidade da análise do perfil, das correlações e da Regressão Linear Simples baseou-se na investigação das médias de resposta por curso e seus respectivos desvios-padrão, conforme destacado pela Tabela 1.

Tabela 1
Comparação Amostral

Escalas	**Autorregulação da Aprendizagem**		**Desempenho Acadêmico**	
Cursos	**Ciências Contábeis**	**Administração**	**Ciências Contábeis**	**Administração**
Média por curso	3,84	3,84	8,91	8,55
Média geral	3,84		8,73	
Desvio-Padrão	0,95	0,81	1,15	1,12

Fonte: Elaboração própria.

A partir disso, constatou-se a semelhança das amostras, permitindo sua junção e a continuidade da pesquisa. Além disso, a composição demográfica revelou predominância do gênero feminino (67%; n=23) em relação ao masculino (33%). Essa prevalência reflete tendências também observadas no nível de graduação, em que a participação feminina frequentemente supera 57%, evidenciando a manutenção desse perfil entre os pós-graduandos (Deng et al., 2022; Koh et al., 2022; Yossatorn et al., 2024).et al.et al.et al. Ademais, buscou-se averiguar a ocupação e a carga horária de trabalho da amostra, sendo ilustrado tal relação pela Tabela 2.

Tabela 2
Relação Ocupação x Carga Horária

Ocupação	**Emprego Formal**	**Emprego Informal**	**Bolsista**	**Apenas Estuda**	**Outro**	**Total**
Respondentes	22	1	9	1	1	34
Carga Horária	**44 Horas**	**40 Horas**	**30 Horas**	**20 Horas**	**Não Trabalho**	**Total**
Respondentes	5	19	2	2	6	34

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, compreende-se que uma parcela significativa da amostra possui atividades remuneradas formais, ou informais, e que despendem grande parte da sua semana para tais empregos. Desse modo, o estudo de Miranda et al. (2022) disserta que a conciliação entre as atividades exigidas na pós-graduação, atuação profissional, vida pessoal e familiar, sobrecarregam o discente e afetam diretamente seu nível de estresse, consequentemente impactando no seu desempenho acadêmico.

A investigação do nível de Autorregulação de Aprendizagem dos discentes efetuou-se a partir da soma dos itens da escala estipulada, identificando-se uma média de 76.74, com desvio-padrão de 9.49, denotando que os respondentes dispõem de uma boa aplicação de estratégias de autorregulação, já que eles dispõem de uma pontuação acima da média, visto que a variação possível seria entre 20 e 100. Silva et al. (2021) destacam que os pós-graduandos possuem uma capacidade de lidar fortemente com seus aspectos afetivos e realizar o gerenciamento emocional, demonstrando uma Autorregulação Emocional, algo similar ao encontrado neste estudo.

A partir da soma dos itens correspondentes da escala de desempenho acadêmico, observou-se que os pós-graduandos se autoavaliam de maneira positiva, visto que averiguou-se uma média de 69.79, com desvio-padrão de 5.80, sendo uma média maior do que a possível a ser pontuada, já que essa pontuação pode variar entre 0 e 80. O estudo de Semprebon et al. (2017) demonstrou uma similaridade perante esses resultados, visto que, ao aplicar a mesma escala, seus respondentes também apresentaram uma percepção positiva perante seu desempenho.

4.2 Regressão Linear Simples

Para a elaboração da Regressão Linear Simples é vital que se empregue a Correlação de Pearson previamente, para que seja possível averiguar a existência de uma relação linear entre essas variáveis estudadas. Para a devida aplicação de tal correlação é essencial que os dados disponham de normalidade (Fávero & Belfiore, 2017). Em vista disso, buscou-se efetuar os testes de Kolmogorov-Smirnov, ideal para amostras com mais do que 50 variáveis, e de Shapiro-Wilk, ideal para amostras menores do que 50. A partir dos resultados formulou-se a Tabela 3.

Tabela 3
Teste de Normalidade

Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
Estatística	Df	Sig.	Estatística	df	Sig.
0,178	34	0.008	0.949	34	0.113

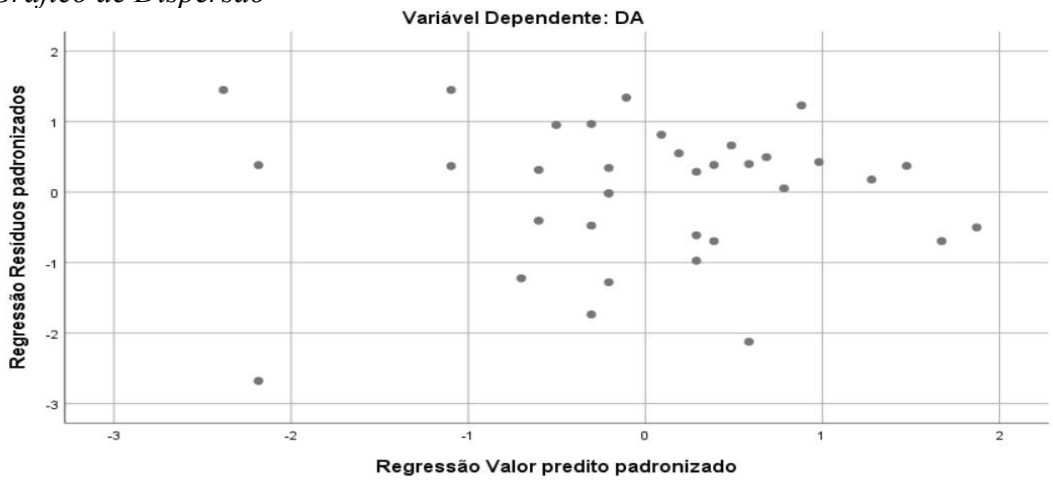
Fonte: Elaboração própria.

Em virtude da significância do teste de Shapiro-Wilk ser maior do que 0.05 pode-se afirmar a existência de normalidade dos dados estudados. A aplicação da Correlação de Pearson demonstrou que ambos os itens variam de maneira conjunta, visto que seu valor de correlação (*r)* foi de 0.568 ($p < 0.001$). Essa correlação positiva é média, sendo necessário cautela à sua interpretação, porém é evidenciado a significância da mesma, em vista do valor-p estar abaixo de 0.10, conforme destacado por Hair et al. (2009). Reforça-se a relação linear entre a variável dependente Desempenho Acadêmico e a independente Autorregulação da Aprendizagem.

O atendimento à normalidade e à linearidade, de acordo com Fávero & Belfiore (2017), permite o prosseguimento da análise via Regressão Linear Simples. Por conseguinte, para verificar a homocedasticidade é necessário verificar o gráfico dos resíduos, esse que necessita dispor de uma dispersão aleatória, conforme destacado na Figura 1.

Figura 1

Gráfico de Dispersão

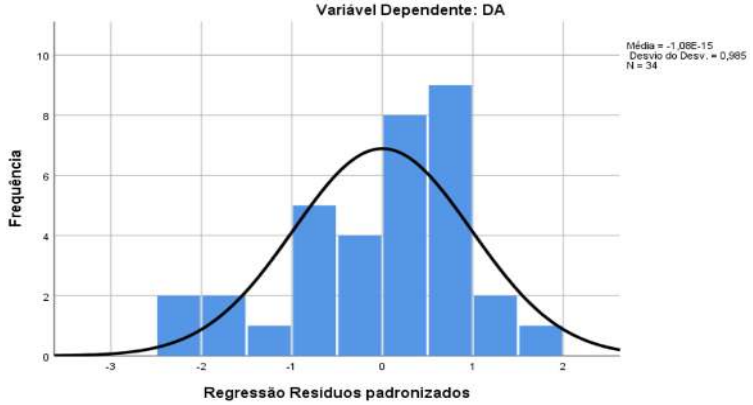


Fonte: Elaboração por intermédio do SPSS.

Reconhece-se, a partir da Figura 1, que tal pressuposto foi atendido, visto que não é observado um padrão de funil (Favero & Belfiore, 2017), corroborando com a afirmação de que a variância pode se considerar constante para todos os níveis da variável independente estudada. O próximo pressuposto busca verificar se os erros da regressão, os resíduos, são distribuídos normalmente; tal verificação é efetuada a partir do histograma desses resíduos, conforme exposto pelo Figura 2.

Figura 2

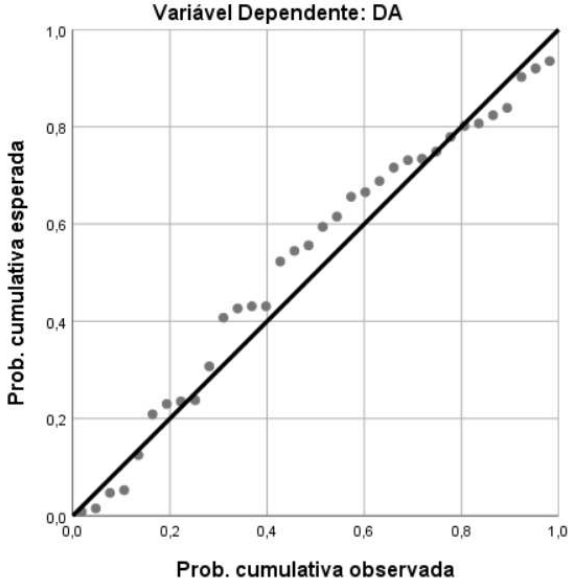
Histograma dos Resíduos x Distribuição normal



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 faz uma comparação entre o histograma dos resíduos e uma distribuição normal, demonstrando uma discrepância aceitável entre eles. Ademais, para melhor adequação desse pressuposto é necessário averiguar, também, o gráfico Q-Q plot, que compara os quantis observados contra quantis teóricos da distribuição de referência, sendo apresentado na Figura 3.

Figura 3
Quantis x Quantis (Q-Q Plot)



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 evidencia uma disparidade entre os resíduos da regressão e os quantis teóricos, apesar disso ainda se percebe uma linearidade dos resíduos, conforme exposto por Fávero & Belfiore (2017), possibilitando a aceitação do pressuposto de normalidade de resíduos. O último requisito para efetuar a Regressão Linear Simples é a independência dos erros, essa que é verificada a partir do teste de Durbin-Watson - o seu valor necessita estar próximo a 2 (Durbin & Watson, 1950).

Com isso, o teste dispôs do valor 1.85, demonstrando uma adequação ao intervalo estipulado e assegurando a independência dos erros da regressão. A partir da conformidade com os pressupostos da Regressão Linear Simples, dá-se início à análise do Coeficiente de Determinação (R^2), esse que estipula quanto a variação da Autorregulação da Aprendizagem, variável independente, afeta a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico, variável dependente. Com o intuito de explanar esse coeficiente elaborou-se a Tabela 4.

Tabela 4
Coeficiente de Determinação (R^2)

R	R^2	R^2 ajustado	Erro padrão da estimativa
0.568	0.323	0.302	4.845

Fonte: Elaboração própria.

O coeficiente de determinação indica que 32.3% da variabilidade da Autoavaliação do Desempenho Acadêmico está atrelada à Autorregulação da Aprendizagem, apontando para um ajuste adequado do modelo. Todavia, para reforçar essa previsão é necessário averiguar o teste

Anova e o teste T, esses que têm como intuito, respectivamente, apurar a significância estatística geral do modelo e avaliar se a variável independente de fato afeta a dependente.

Para o teste Anova estipula-se uma hipótese nula que indica se o modelo explica a variação da variável dependente, sendo verificado a partir do valor Z, esse que deve apresentar significância abaixo de 0.05 (Favero & Belfiore, 2017). Por conseguinte, rejeita-se a hipótese nula, visto que indica-se o valor Z de 15.267, com uma significância de 0.00, afirmando que o modelo estudado possui poder explicativo para o Desempenho Acadêmico. Para o teste T e a formulação da equação da regressão elaborou-se a Tabela 5, que possibilita uma visualização das variáveis a serem analisadas.

Tabela 5
Equação da Regressão

Variáveis	B	Erro	Beta	t	Sig.
(Constante)	43.15	6.869		6.281	0
ARA	0.347	0.089	0.568	3.907	0

Fonte: Elaboração própria.

O teste T tem o intuito de identificar se a variável independente possui efeito significativo na variável dependente, para isso é necessário que a significância da ARA esteja abaixo de 0.05. A partir disso, pode-se afirmar que a Autorregulação da Aprendizagem possui efeito significativo no Desempenho Acadêmico. Esse contexto permite a elaboração da equação da regressão, que indica que a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico corresponde a 43.15 + 0.347* (Autorregulação da Aprendizagem), sendo a ARA medida a partir da Escala da Autorregulação da Aprendizagem apresentada por Silva (2019).

4.3 Discussão

A análise do resultado da regressão linear simples, detalhada na seção anterior, demonstrou uma relação positiva e estatisticamente significativa entre os níveis de Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico dos discentes de pós-graduação em Administração e Contabilidade. Assim, este achado corrobora com um corpo de pesquisas que apontam a aprendizagem autorregulada como um preditor robusto do sucesso acadêmico, associando-a a uma maior retenção de conteúdo e a um maior envolvimento com os estudos (Deng et al., 2022; Frison et al., 2021; Koh et al., 2022; Silva, 2024; Xu et al., 2023).

Estudos que investigam as causas para o insucesso acadêmico elencam a importância da ARA. Frison et al. (2021) identificaram que a desmotivação, a ansiedade e a falta de persistência são percebidas pelos estudantes como as principais motivações de insucesso, sendo esses fatores mitigados pela aplicação da ARA. De forma análoga, a procrastinação, o ato de adiar tarefas, é tratada como uma manifestação comportamental de uma falha na autorregulação e exerce uma influência negativa no desempenho acadêmico (Semprebon et al., 2017).

Dessa forma, emerge-se a ARA como um mecanismo fundamental para o aprimoramento do desempenho acadêmico discente ao mitigar tais empecilhos e aprimorar o gerenciamento comportamental do mesmo, tal ponto sendo reforçado pelos achados desse estudo. A Teoria Social Cognitiva fornece o substrato para a compreensão dessa relação, já que ela adota uma perspectiva agêntica, na qual os indivíduos são vistos como seres proativos, autorregulados e autorreflexivos, que contribuem ativamente para as suas condições de vida, não sendo apenas produtos delas (Bandura et al., 2008).

Com isso, os altos níveis de ARA demonstram que os discentes aplicam a autorregulação elencada por Bandura (1986), sendo esses agentes, por intermédio dessas estratégias, capazes de modificar seu funcionamento e aprimorar o seu desempenho acadêmico, conforme destacado nos resultados. A partir disso, destaca-se a ARA como a operacionalização da agência humana no domínio da aprendizagem.

Como aponta Silva (2019), a autorregulação no contexto de ensino demanda que o discente adote uma postura ativa, encarregando-se de gerenciar de forma deliberada as suas dimensões metacognitivas, motivacionais e de comportamento.. Nesse aspecto, o resultado estatístico desta pesquisa representa a busca constante por aprimoramento presente na pós-graduação, indicando que os mesmos passam a ser arquitetos ativos do seu conhecimento científico, visto que eles aplicam tal estratégia e compreendem como mitigar suas barreiras e aprimorar suas forças.

Embora a relação entre ARA e desempenho tenha sido evidenciada nos resultados dessa pesquisa, elenca-se uma cautela em tal análise, em vista da complexidade da aprendizagem, visto que ela dispõe de diversas variáveis psicológicas que podem modificar tal relação. Como exemplo cita-se o estudo de Koh et al. (2022), que destaca que o ato de se autorregular fortalece a autoeficácia e é essa crença fortalecida que sustenta o esforço e a persistência necessários para o aprimoramento do desempenho acadêmico do discente.

Aprofundando esta análise, Yossatorn et al. (2024) propõem um modelo em cascata, argumentando que o valor da tarefa (a percepção do estudante sobre a importância e o interesse da atividade) medeia a relação entre a autorregulação e a autoeficácia. Os mesmos autores destacam uma cadeia causal mais detalhada: (i) o estudante aplica estratégias de ARA; (ii) este engajamento ativo o leva a perceber a tarefa como mais significativa e valiosa; (iii) essa valorização aumenta sua confiança em sua capacidade de completá-la com sucesso; e (iv) é essa autoeficácia elevada que, em última instância, se traduz em melhor desempenho.

A ARA não é apenas uma ferramenta de execução da agência humana, mas um catalisador motivacional que desencadeia uma cascata psicológica positiva, destacando a complexidade presente na aprendizagem. Elenca-se, ainda, a existência de outras variáveis a serem analisadas nessa relação, como o valor da tarefa, a autoeficácia e a motivação estudantil. Os resultados desta pesquisa, ao confirmarem a ARA como um preditor fundamental do desempenho, geram implicações diretas para as práticas pedagógicas na pós-graduação.

A principal conclusão é que a autorregulação não deve ser vista como um traço de personalidade fixo, mas como um conjunto de processos que o aprendiz utiliza e adapta para cada tarefa de aprendizagem que podem ser ensináveis por intermédio da instrução (Koh et al., 2022; Silva, 2024; Zimmerman, 2002). afirmação é reforçada pelo estudo de Fior et al. (2022), que a partir de uma disciplina eletiva com metodologias pautadas na Autorregulação da Aprendizagem, aprimorou o conhecimento perante tais estratégias e como aplicá-las à especificidade de cada indivíduo.

A necessidade de práticas pedagógicas pautadas na ARA é reforçada pela literatura, que associa a falta de habilidades autorregulatórias ao insucesso acadêmico (Frison et al., 2021). Elas devem ser diferenciadas para atender às diversas necessidades dos estudantes, considerando que fatores pessoais, como, por exemplo, ser o primeiro indivíduo da família a atingir o Ensino Superior, podem influenciar os níveis iniciais de autoeficácia e autorregulação do mesmo (Koh et al., 2022). Nessa perspectiva, características individuais, como os traços de personalidade, são determinantes para a adoção de práticas autorregulatórias pelo estudante (Silva, 2024).

Dessa forma, por intermédio da intervenção com as variáveis autorregulatórias é possível ensinar os alunos a aprimorarem seu aprendizado, compreenderem suas capacidades e mitigar os empecilhos que prejudicam o seu processo de compreensão (Deng et al., 2022; Fior et al., 2022; Frison et al., 2021; Koh et al., 2022; Xu et al., 2023). Por fim, elenca-se a relação linear entre a Autorregulação da Aprendizagem e a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico como uma

oportunidade de compreender como estratégias de aprendizagem podem aprimorar a formação de discentes e profissionais de uma instituição, além do dever da mesma em auxiliar na promoção de tais estratégias.

5 CONCLUSÃO

Esse estudo se propôs a analisar o efeito da Autorregulação da Aprendizagem sobre a Autoavaliação do Desempenho Acadêmico de discentes de pós-graduação em Administração e Contabilidade. Os resultados confirmaram a hipótese central da pesquisa, demonstrando uma relação positiva e significativa entre a utilização de estratégias autorregulatórias e o Desempenho Acadêmico, indicando que a Teoria Social Cognitiva, juntamente com a Autorregulação da Aprendizagem, pode ser aplicada no contexto da pós-graduação.

A relação linear observada indica a ARA como um preditor do Desempenho Acadêmico, mas partindo do pressuposto que o discente com alta ARA atua como um agente proativo de sua própria formação, que intencionalmente planeja, monitora e ajusta seus processos cognitivos, motivacionais e comportamentais para atingir suas metas. A ARA emerge como um mecanismo dinâmico e cíclico que capacita o indivíduo a converter intenção em performance, sendo fundamental para navegar e auxiliar os discentes nos constantes empecilhos da pós-graduação.

Ao se compreender a relevância da Autorregulação da Aprendizagem torna-se imperativo que os programas de pós-graduação adotem uma postura proativa em seu fomento. Todavia, indica-se cautela ao analisar os resultados dessa pesquisa, visto que indicou-se que essas estratégias corroboram com o desempenho acadêmico, porém existem outras variáveis psicológicas que auxiliam no aprimoramento estudantil, como valor da tarefa e a autoeficácia.

Assim, destaca-se que esse trabalho contribui para a literatura ao estender os conceitos da Teoria Social Cognitiva e os modelos da ARA no contexto da pós-graduação. A confirmação de uma relação linear positiva entre autorregulação e desempenho nesta amostra demonstra que os princípios da agência humana são intensificados conforme as demandas acadêmicas. O resultado positivo e estatisticamente significativo serve como uma linha de base, confirmando que as afirmações desenvolvidas majoritariamente com graduandos se mantêm em níveis mais avançados de formação.

Empiricamente, os resultados demonstram a relevância de implementações de políticas que pautem a Autorregulação da Aprendizagem para os discentes da pós-graduação. Assim, destaca-se que essa pesquisa dispõe de uma justificativa para a criação e implementação de políticas de acolhimento, programas de mentoria e oficinas focadas no desenvolvimento de habilidades metacognitivas, visando a melhoria do desempenho, a promoção do bem-estar estudantil e a possível redução das taxas de evasão presentes no Ensino Superior.

Como limitação do estudo, salienta-se a quantidade reduzida de participantes devido à baixa aderência por intermédio das mensagens digitais; indica-se um cuidado na generalização dos dados, visto que eles podem representar uma exceção. Salienta-se, também, a simplificação do Desempenho Acadêmico, visto que trabalhou-se com o conceito da Autoavaliação do Desempenho Acadêmico, dispondo de subjetividade e uma possível manipulação por parte do discente. Observa-se a necessidade de dispor de um valor externo à autoavaliação do discente para respaldar a sua escala.

Por fim, os achados desta pesquisa sugerem que, para além das relações quantitativas, é essencial compreender a experiência subjetiva do estudante. Com isso, uma direção valiosa para futuras pesquisas seria a utilização de métodos qualitativos, permitindo explorar com maior profundidade como os pós-graduandos vivenciam os desafios da autorregulação, quais são as barreiras percebidas e quais estratégias são consideradas mais úteis em seu cotidiano. Essa abordagem complementaria os dados quantitativos, gerando *insights* ricos para a criação de sistemas de apoio mais empáticos e eficazes.

REFERÊNCIAS

Amaro, H. D. (2014). *Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis de instituições federais de educação superior* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná].

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Artmed.

Conselho Nacional de Saúde. (2016, 7 de abril). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Diário Oficial da União. http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Deng, X., Wang, C., & Xu, J. (2022). Development and validation of a self-regulated learning strategies questionnaire for college English learners in Macau. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 976330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976330

Durbin, J., & Watson, G. S. (1950). Testing for serial correlation in least squares regression: I. *Biometrika, 37*(3–4), 409–428. https://doi.org/10.2307/2332391

Field, A. (2009). *Descobrindo a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). Artmed.

Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: Estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier Brasil.

Fior, C. A., Graciola, M. A. D., Pelissoni, A. M. S., & Polydoro, S. A. J. (2022). Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. *Revista Docência do Ensino Superior, 12*, 1–21. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39772

Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP, 35*(3), 105–112.

Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Ferreira, P. D. C., & Paulino, P. (2021). Percursos de estudantes da educação superior com trajetórias de insucesso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29*, 669–690. https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902747

Fynn, A. (2022). Academic burnout among open distance e-learning students during the COVID-19 pandemic. *Perspectives in Education, 40*(4), 70–88. https://doi.org/10.38140/pie.v40i4.6298

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.). Bookman.

Hekimoglu, S., & Koch, K. R. (2000). How can reliability of the test for outliers be measured. *Allgemeine Vermessungs-Nachrichten, 107*(7), 247–254.

Koh, J., Farruggia, S. P., Back, L. T., & Han, C. (2022). Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation. *Social Psychology of Education, 25*, 1071–1092. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09713-7

Miranda, A. C., Silva, M. R., & Souza, R. T. (2022). Dificuldades, preocupações e estresse na pós-graduação stricto sensu. *Revista GUAL, 15*(2), 24–43. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e83913

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97–114). Artmed.

Semprebon, E., Amaro, H. D., & Beuren, I. M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(20). https://doi.org/10.14507/epaa.25.2545

Silva, E. P. (2019). *Construção e validação da escala de autorregulação acadêmica* [Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará]. http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11812

Silva, J. G. C., Garcia, L. A., & Ramos, M. F. H. (2021). Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação stricto sensu. *Espaço Pedagógico, 28*(2), 791–815. https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11262

Silva, D. M. (2024). *Fatores individuais e contextuais associados ao uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem em estudantes do ensino superior* [Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul].

Wyse, M. N. O., Machado, D. P., & Frare, A. B. (2023). Autossabotagem e trajetória acadêmica de estudantes de graduação da área de negócios. *Revista Contabilidade & Finanças, 34*, 1750. https://doi.org/10.1590/1808-057x20231750.pt

Xu, L., Duan, P., Ma, L., & Dou, S. (2023). Professional identity and self-regulated learning: The mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging. *SAGE Open, 13*(2), 1–11. https://doi.org/10.1177/21582440231177034

Yossatorn, Y., Awuor, N. O., & Weng, C. (2024). The relationships among online self-regulated English learning, task value, and academic self-efficacy: The mediating role of task value. *Current Psychology, 43*(1), 15705–15724. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04239-7

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 541–546). https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores afirmam não haver conflito de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

O conjunto de dados está disponível publicamente no link: https://doi.org/10.5281/zenodo.18248525

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Funções	1º autor	2ª autora	3ª autora	4º autor	5ª autora
Conceituação	♦	♦			
Curadoria de dados	♦	♦			
Análise Formal	♦	♦			
Obtenção de financiamento			♦	♦	♦
Investigação	♦				
Metodologia	♦				♦
Administração do projeto	♦				
Recursos			♦	♦	♦
Software			♦	♦	♦
Supervisão	♦		♦	♦	
Validação	♦				
Visualização	♦	♦			
Escrita – primeira redação	♦				
Escrita – revisão e edição	♦	♦	♦	♦	♦