

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: percepção de docentes e discentes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino**

**ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA**

**GABRIELLE PONCIANO LIRA**

**HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO**

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPB

# **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: percepção de docentes e discentes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino**

## **1 INTRODUÇÃO**

Por um lado, discentes relatam sobre suas difíceis rotinas de estudo e sobre as exigências em obter níveis satisfatórios em provas, trabalhos e seminários. Por outro, docentes se esforçam para compreender o perfil dos alunos que chegam à universidade. Esse novo perfil, chamado de geração Z, com indivíduos inquietos que desde pequenos já são familiarizados com todas as possibilidades da era tecnológica e que domina as ferramentas melhor do que qualquer outra, fez com que o papel de alunos e professores em sala de aula sofresse transformações. Nessa perspectiva, os alunos assumem o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor ocupa a função de facilitador desse processo.

O processo ocorre de forma conjunta entre aluno e professor. Contudo, nem sempre o discente consegue se manter focado durante toda a graduação.

Diante disso, a autorregulação da aprendizagem surge como a maneira individual dos discentes em gerir o tempo, motivações próprias e pensamentos, sempre de forma a alcançar os objetivos de cada indivíduo (ZIMMERMAN, 2008), podendo ser definida como um processo em que o aluno conhece e sabe utilizar todo o seu repertório de competências visando otimizar o seu próprio aprendizado (FIGUEIREDO, 2014).

Entretanto, um fator acaba dificultando o processo de autorregulação trata-se da procrastinação, por exemplo. O ato de deixar para depois é uma das facetas do fenômeno que possui características afetivas e cognitivas, podendo ser maléfico, trazendo estresse pós adiamento das atividades que deveriam ter sido realizadas. Para discentes, a dificuldade é a de mensurar essa autorregulação, pois, os instrumentos tendem a trabalhar de forma específica, não abarcando esse processo como algo mais amplo e delimitados aos espaços acadêmicos (TOERING et al, 2012).

Portanto, como romper com os aspectos de educação bancária ainda tão impregnados dentro da sala de aula, facilitando a autorregulação da aprendizagem? As metodologias ativas de ensino surgem, então, como uma forma de se buscar essa autorregulação, a partir da modificação do espaço da sala de aula para que os discentes consigam ser promotores desse novo processo (ZIMMERMAN, 2008). Estas metodologias são formas lúdicas de atrair a atenção do aluno, tornando a ação do professor um apoio aos estudantes de forma a tornar os mesmos os mais autônomos possíveis, responsáveis pela própria aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da utilização das metodologias ativas para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes do curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba na percepção dos próprios discentes e dos docentes que utilizam metodologias ativas no curso.

Para tal foram observados fatores que estão envolvidos no processo de autorregulação da aprendizagem, de forma a compreender como funciona o processo na vida do aluno de graduação, abordando pontos como procrastinação, ambiente de estudo, motivação, estudo em grupo, além das metodologias ativas de ensino e sua utilização pelos docentes.

## **2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS**

Experiência é a prática da vida (BUENO, 2000). Assim, o papel da experiência é o ponto de partida para compreender o processo de aprendizagem. Para Beard e Wilson (2006), experiência e aprendizagem são estreitamente inter-relacionadas e quase inseparáveis.

Para Beard (2010) a aprendizagem experiencial tende a ser muito mais ativa do que passiva e, desta forma, envolve as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo. Para o autor, uma experiência emergente pode ser uma oportunidade de aprendizagem espontânea, mas também pode ser planejada de forma proativa e enriquecer o

processo de aprendizagem a partir do engajamento das diferentes dimensões envolvidas nele. Assim, a aprendizagem experiencial pode ser utilizada como estratégia deliberada de ensino pelo professor em sala de aula.

Com isso, o uso de metodologias ativas de ensino é capaz de colocar o aluno como centro do processo de aprendizagem e ele tem a oportunidade de participar ativamente deste processo. A utilização de aulas práticas a partir de métodos ativos, experienciais, leva, de acordo com Schön (2000) os alunos a aprender. Mesmo que o aprendizado seja inconsciente no momento da aula, este será reconhecido pelo aluno posteriormente quando ele entrar em outro ambiente. “Essas atividades de ensino prático são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-nação” (SCHÖN, 2000, p.42).

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), com o uso de metodologias ativas, o professor passa a ser um verdadeiro facilitador e a autonomia é um ponto essencial na trajetória do estudante. Porém, é importante enfatizar que as metodologias ativas de ensino devem ser aplicadas visando a melhor fixação dos conteúdos e precisa ser interessante ao contexto tanto para o docente como para os discentes. A introdução de metodologias de ensino tem como objetivo promover a participação e interação de estudantes na sala de aula como os debates, dramatizações, casos para ensino, simulações, aprendizagem baseada em problemas, jogos, intervenções (SILVA et al., 2012; WURDINGER; CARLSON, 2010), entre outros, também podem ser adotados e podem potencializar a aprendizagem de alunos.

Borges e Alencar (2014), citam ainda a existência de mais de 119 formas de metodologias ativas, como por exemplo mapas conceituais, aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudo de caso, histórias em quadrinho, painel de notícias, sala invertida, dentre outras. Através delas, o aluno pode se ver em um cenário de prática daqueles conhecimentos vistos na teoria, raciocinando e desenvolvendo ideias que até então eram necessárias apenas na realização de provas ou atividades.

Assim, apesar da aprendizagem possuir diversos significados diferentes, nesse trabalho, adotamos a aprendizagem experiencial a partir da utilização de metodologias como base para compreensão da autorregulação da aprendizagem dos alunos.

### **3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A autorregulação da aprendizagem teve seu conceito e desenvolvimento de estudo a partir de 1980, quando se observou a importância e necessidade da maior autonomia e domínio do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, além de considerar que este passa por diversas influências, sejam elas internas ou externas. Pode-se definir a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem objetivos que nortearão sua aprendizagem (VEIGA-SIMÃO, 2015).

Os objetivos da autorregulação da aprendizagem são mais facilmente identificados no contexto natural do indivíduo do que no meio acadêmico (BOEKAERTS, NIEMIVIRTA, 2005). De acordo com os autores, no contexto acadêmico, os alunos esperam que os professores forneçam materiais e também auxiliem motivando-os e acompanhando seu desenvolvimento. No entanto, aspectos de autorregulação só são identificáveis a partir do momento em que o estudante internaliza os objetivos propostos de aprendizagem e, subsequentemente, lançam mão de seu próprio cronograma e planejamento para que os mesmos sejam alcançados. O que pode ocorrer a partir da utilização de métodos ativos de aprendizagem.

Têm-se que a aprendizagem autorregulada acontece devido a capacidade do indivíduo de influenciar diversos aspectos internos dele mesmo, como motivação, pensamentos e emoções. Freire (2014) afirma que o estudante autorregulado adota padrões internos, monitora as suas ações e utiliza incentivos para mobilizar e sustentar os seus esforços e para cumprir os

seus próprios objetivos. A autorregulação da aprendizagem, de acordo com diversos autores, torna-se algo cíclico, envolvendo basicamente três importantes fases que são:

**Antecipação** – criação de objetivos e seleção de estratégias para alcançá-los; controle volitivo – **monitoramento da volição (automonitoramento)** – de modo a atingir as metas propostas; e **autorreflexão** – avaliação da produção acadêmica feita através da comparação da informação que foi monitorada com o objetivo concreto de uma atividade (FREIRE, 2014).

Observa-se que os estudantes que se autorregulam têm mais facilidade de aprenderem ao longo de toda vida, além de terem maiores chances de se tornarem mais confiantes no seu sucesso acadêmico, conforme aponta Joly (2016). O processo então não é algo repentino, mas gradual, cercado de aspectos que poderão facilitar ou dificultar esse desenvolvimento pessoal. Alunos autorregulados, além de proatividade e performance diferenciada, possuem outras capacidades como automotivação, gerenciamento do tempo e organização dos recursos, que contribuem para a construção desse perfil.

Aspectos motivacionais podem influenciar diretamente na aprendizagem do aluno. Robbins (2005) observa a motivação como algo que não pode ser passado de uma pessoa para outra, mas estimulada. Indivíduos associam motivação como um traço individual que algumas pessoas possuem e outras não. Robbins, no entanto, entende motivação como a relação do indivíduo com a situação, ou seja, o que para alguém pode ser algo extremamente prazeroso, para outro pode ser uma sessão de tortura. Motivação pode ser definida, portanto, como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta”. Aspecto relevante para a autorregulação da aprendizagem.

O estudo em grupo é outro aspecto da autorregulação da aprendizagem. De acordo com Xavier (1975), esta é uma técnica eminentemente ativa, quando bem conduzido, tem condições de atingir os objetivos delineados: propiciar aos alunos o aprendizado do convívio social e desenvolver a criatividade que existe em cada um.

O estudo em grupo proporciona uma troca de conhecimentos entre os membros que, se bem conduzida pelo professor, pode promover entre os alunos um conjunto de significados, fomentando a aprendizagem individual e ainda contribuindo para a fixação do assunto pelos demais membros do grupo (FULFORD; ZHANG, 1993; CAVALCANTI; INOCÊNCIO, 2005).

O ambiente de estudo, terceiro aspecto levantado da autorregulação da aprendizagem, é, segundo Silva (2016), composto por todos os elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o crescimento e o desenvolvimento de um adulto. Para o autor, o ambiente é entendido como uma combinação de sistemas formais e informais de educação, por meio da qual a aprendizagem tem lugar dentro e fora do contexto de aprendizagem.

Merriam e Brocket (2007) apresentam o ambiente de aprendizagem como uma dimensão importante a ser considerada na aprendizagem de adultos. No entanto, pouca atenção tem sido dada às dimensões física, psicológica e social deste ambiente. Para os autores, o ambiente físico está relacionado com fatores como tamanho da sala, temperatura, luminosidade, acústica, cadeiras e, ainda, as questões que envolvem tecnologia, ou seja, como esta é utilizada em sala de aula. Assim, quando o espaço de aprendizagem não atende ao mínimo de conforto para os indivíduos, os processos de aprendizagem serão prejudicados. Já o ambiente psicológico se refere ao clima no qual tanto professores quanto alunos são capazes de se envolver em uma troca genuína. Por último, o ambiente social é centrado na cultura do ensino-aprendizagem.

O local de estudo do aluno é em geral determinante para a fixação do conteúdo e conseqüentemente para a aprendizagem efetiva do aluno. Os processos que envolvem a aprendizagem podem estar expostos tanto de forma implícita como explícita, ambiental e sociocultural. (OLIVEIRA-SILVA, 2008).

Por fim, tem-se a procrastinação como elemento de interferência no processo de autorregulação da aprendizagem. As escolhas que o estudante precisa fazer no decorrer de sua trajetória na universidade para se manter focado diz respeito a sua capacidade de organizar suas atividades de modo a realizá-las no momento correto. No entanto, falhas no processo de planejamento das atividades não são raras, e a procrastinação é o fator que representa a ineficácia de um indivíduo em regular a própria aprendizagem (SAMPAIO, 2011). O termo procrastinação pode ser definido como o ato de postergar algo, independente do que for, que poderia ou deveria ser feito logo. A procrastinação no entanto tem sido significativamente mais elevada no mundo acadêmico (ZARICK; STONEBRAKER, 2009).

De certa forma, todas as pessoas procrastinam em algum momento de suas vidas. Alguns tornam isso um hábito e são por isso denominadas procrastinadores. Aquelas atividades onde o indivíduo não possui uma afinidade ou não gosta mesmo de realizá-las são as que mais estão propensas a serem procrastinadas, tendo em vista ser esta uma ação voluntária pois a pessoa buscará realizar primeiro aquelas em que ele encontra mais facilidade e afinidade (STEEL et al., 2001; STEEL, 2007).

Níveis de autorregulação, gestão do tempo e do ambiente e procrastinação são identificáveis em todas as pessoas, porém estes variam consideravelmente em cada um (TESTA; FREITAS, 2005).

Assim, o uso de metodologias ativas possui o potencial de fazer com que a curiosidade do discente seja manifestada, além de proporcionar um novo olhar sobre a teoria. Isso proporciona uma sensação de maior pertencimento por parte do aluno dentro do processo de ensino aprendizagem (BERBEL, 2011). Desta forma, elas são uma alternativa possível a autorregulação de aprendizagem no curso de Administração.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo, de caráter qualitativo básico (MERRIAM, 2009), tem por objetivo compreender se o uso de metodologias ativas contribui no processo de autorregulação da aprendizagem de alunos do curso de administração da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I, João Pessoa, a partir da percepção dos próprios discentes e dos docentes que fazem uso deste tipo de metodologia.

Em função da natureza dinâmica e complexa do estudo, foram definidas duas fases para o desenvolvimento da pesquisa empírica do fenômeno, realizadas em momentos distintos. A primeira foi composta pela análise da percepção dos discentes do curso. Para a coleta utilizamos a técnica de grupo focal, que propicia um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. O grupo se difere das entrevistas individuais devido ao fato desse conter um maior número de participantes reunidos, debatendo sobre um tema em comum juntos (GASKEL, 2002). Foram realizados dois grupos focais, o primeiro, em abril de 2018, contando com 8 (oito) discentes do 8º e 9º períodos do turno da noite; e o segundo em maio do mesmo ano contando com 7 (sete) discentes do 7º e 8º períodos do turno da manhã do curso de Administração. Para esta fase utilizamos um roteiro semiestruturado com 9 (nove) perguntas.

Na segunda fase, para entender se há modificação no processo de ensino-aprendizagem a partir da aplicação de metodologias ativas, foram escolhidos como sujeitos os professores do curso de Administração, que hoje conta com 41 professores, mas, após levantamento, apenas 13 (treze) destes utilizam metodologias ativas de ensino. Após convite para participação da pesquisa, nove professores foram entrevistados. As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado, com 8 (oito) questões que envolviam perguntas sobre quais metodologias ativas de ensino eram utilizadas, formação do professor, perfil dos alunos e expectativas do professor quanto às metodologias ativas aplicadas. Estas foram realizadas entre os meses de abril a junho de 2018.

Coletados esses dados, a fase seguinte foi a exploração do material que consistiu em um processo de codificação desses dados nas categorias estipuladas (SCHREIER, 2014) no referencial teórico e as que surgiram durante o processo de coleta de dados. Por fim, realizamos o tratamento e a análise dos resultados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2007).

Para a análise dos resultados foram utilizadas duas categorias principais: metodologias ativas e autorregulação. Para cada categoria emergiram novos fatores, os quais denominamos de subcategorias, conforme podemos observar na tabela 1. Os nomes de todos os participantes foram suprimidos. Assim, para as entrevistas utilizamos os códigos D1M a D7M para os discentes do turno da manhã; D1N a D8N para os discentes do turno da noite; e, por fim, E1 a E9 para os professores entrevistados.

**Tabela 1 – Categorias de Análise dos Dados Coletados**

CATEGORIA	Metodologias Ativas	Autorregulação
SUBCATEGORIA	Percepção dos professores Percepção dos alunos Ambiente de aprendizagem docente Dificuldade de implementação	Motivação Estudo em grupo Ambiente de estudo Procrastinação

Fonte: Elaboração própria, 2019

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Metodologias Ativas

A primeira categoria analisada é aquela que se refere a percepção de alunos e professores sobre a utilização de metodologias ativas no curso de Administração da UFPB-Campus 1.

#### 4.1.1 Percepção dos alunos

Diesel, Baldez e Martins (2017) observam as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador. A partir dos relatos do grupo percebemos que os alunos entendem as metodologias ativas como verdadeiras aliadas ao processo de aprendizagem, conforme a fala de D7N:

[...] assim acho que realmente é muito melhor, ambienta mais ‘a gente’ pra o desafio que não tá muito acostumado, pra pressão de você fazer aquilo, mas que quando você também vai pra sala apresentar o que você fez, internaliza mais [...] (D7N)

Os alunos apoiam a proposta das metodologias ativas e acreditam que essas transformam o estudante antes passivo em ativo, de forma que ele participa do processo de aprendizagem de uma forma muito mais prática, conforme se pode observar a seguir:

É... metodologias ativas eu acredito que seja aquelas que trazem o aluno da aprendizagem é passiva para a aprendizagem ativa, ele se torna sujeito da aprendizagem, é... ele começa a direcionar a sua forma de aprender [...] (D5M)

O participante D2N ainda relata o fato de perceber que é retirado, em parte, o foco central do professor para compartilhá-lo com o aluno: *“acho que é o legal desse tipo de metodologia é que o professor deixa de ser esse ser iluminado que tá ali na frente, protagonista e tal e passa a ser de fato um facilitador e não só no discurso”*.

D4M ainda compartilha da insatisfação da perspectiva muito teórica do curso e que as metodologias ativas de ensino contribuem de forma a trazer a realidade do profissional de Administração para a vida do estudante, como é possível observar na sua fala:

O aluno ele passa a ver o curso de uma maneira menos teórica, porque realmente o curso de administração é muito teórico, [...] e realmente quando você vê esse desdobramento prático através das metodologias, como, por exemplo, eu tive contato com o PBL, o PBL é uma estratégia muito massa porque você consegue fazer o que o profissional de administração faz né? Que é solucionar problemas [...]outras estratégias também com o estudo de caso, você consegue ver a situação de uma empresa, entender como é que a empresa funciona e tipo entender quais são as, as decisões que os gerentes tem que tomar e qual você tomaria de acordo com o que você conseguiu aprender [...] (D4M)

O participante D3M acredita nos bons resultados que podem ser gerados através das metodologias ativas, relatando que *“você é puxado pra dentro dessa teoria pra repensar essa teoria, pra recriar essa teoria com aquilo que você aprendeu dela”*. Fica claro que os participantes têm contato com várias metodologias ativas ao longo do curso como mapa mental e conceitual, estudo de caso, histórias em quadrinhos e painel de notícias, como disse D3M. Mas, na maioria das falas, a Aprendizagem baseada em problemas (PBL) é a metodologia que os alunos identificam como a que eles mais aprendem e fixam o conhecimento, devido ao fato de ser algo mais prático em que eles precisam se esforçar para resolver a situação apresentada, observado isso relatos de D4M e D5M e D2N.

[...] porque é muito diferente você ter um PBL que demanda todo um esforço, demanda um planejamento, demanda alguns processos até de própria gestão, você fazendo um trabalho do que uma atividade que você pode ler e fazer um resumo e entregar, uma coisa que dura, sei lá, passa de uma semana pra outra, numa atividade assim não, você requer um planejamento, requer responsabilidade, requer você trabalhar em grupo [...]” (D4M)

Eu acredito que torne o aluno mais engajado, que traga ele mais pra disciplina, que envolva mais o aluno quanto... a gente até quis pegar a... a disciplina [nome da disciplina] mesmo a gente estudando de manhã, a gente veio a noite porque a gente sabia que ia ter PBL, que ia ser algo mais prático, que ia envolver mais as pessoas, então a gente já foi motivada a... a uma aprendizagem diferenciada. (D5M)

Os mapas conceituais, no entanto, também foram apresentados como uma forma de fixar o conhecimento do aluno, de forma que cada mapa reflete a forma que o conteúdo foi aprendido pelo estudante de forma individual, sendo, portanto, também uma estratégia de aprendizagem ativa.

Pode-se perceber também que o aluno muitas vezes não é estimulado a pensar de forma autônoma. Devido ao fato de adotarem uma postura muitas vezes passiva em relação ao seu processo de aprendizagem para conseguir memorizar o máximo de informações e realizar uma boa avaliação, o processo de aprendizagem pode ser com isso danificado.

Dessa forma, observamos que as metodologias de ensino ativas buscam trazer de forma antecipada a prática ao aluno antes mesmo que ele chegue ao mercado de trabalho.

#### **4.1.2 Percepção dos docentes**

As metodologias ativas de ensino, pontos de partida para avançar para processos mais profundos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015) contribuem para a reflexão do aluno e proporciona um aprendizado mais dinâmico, conforme apontado no trecho a seguir:

O que eu trago de novo, são essas novas estratégias, que eu tenho como instrumento para fazer com que esse processo de ensino aprendizado se torne mais dinâmico e vá refletir, claro, na gestão do aluno do seu aprendizado, né? De que aí, de uma autorregulação de um auto controle dele, de buscar formas de estudo, de despertar nele uma forma diferente de se aprender. (E1)

Os docentes percebem que a relação teoria e prática proporciona uma aproximação com a realidade, algo importante para os discentes, atuando como um fator motivador para a aprendizagem.

“Eu acho que os alunos eles participam, acho que eles ficam mais motivados pra estudar a medida que... você aplica algo que eles possam realmente interagir entre si e de repente vê uma coisa mais para a prática, né? A medida que você coloca algum caso para ensino ou, ainda que eu não aplique, quando você traz algum empresário, você tenta analisar soluções a partir dos problemas dele. Eu acho que a questão da motivação aí é fundamental.” (E2)

Além do fator motivação, necessário a autorregulação, foi apontado pelos docentes que o sucesso da aplicação das metodologias ativas dependem essencialmente do discente, com o compromisso e participação na execução das atividades, conforme apresentado no trecho a seguir:

[...] Então, o aluno tem que participar mais, ele tem que exigir mais. [...] Tem que ter a ideia da metodologia mais ativa de aprendizado, está alinhado com o comportamento mais proativo de vocês, mais comprometido, o que falta é compromisso. Não adianta ficar reclamando do professor o tempo inteiro. (E2)

É necessário também que haja o planejamento da atividade a ser feita. Não apenas o processo de formar e aprender, mas de planejar e entender a importância e a melhor aplicação possível disso em sala de aula. “*Não tem como chegar no outro dia: ah, amanhã vou aplicar e simplesmente querer encaixar como uma substituição de uma aula. Ela tem que ser planejada junto com um trabalho de planejamento do semestre*” (E1). É entender que as metodologias ativas de ensino não são simplesmente “tapa buraco” num dia que o planejado sai do controle. Fica nítido ainda aqui também o processo de transição cultural abordado. “*E não desmerecendo a aula expositiva, muito pelo contrário, a aula expositiva, que a gente chama da aula tradicional, ela, ao meu ver, ela sempre vai ser necessária, ela é importante e ela vai continuar*” (E1). O planejamento também traz resultados positivos, conforme o trecho a seguir:

Eu percebo que de maneira geral quando você faz a metodologia, que você planeja bem, quando eu planejo com bastante antecedência, que a metodologia tem a ver com o objetivo da disciplina, que ela tá bem adequado, tipo eu não tô fazendo só por fazer alguma coisa dinâmica, digamos assim, ela faz ela tem um resultado bom em termos de participação de deixar os alunos mais envolvidos de sair um pouco da zona de conforto (E5)

Há ainda o apontamento de um professor que afirma fazer uso de uma metodologia construtivista. Contudo, não se percebeu em sua fala o planejamento de disciplinas mais ativas ou colaborativas.

Eu faço tudo empiricamente. [...] Então, assim a única coisa que eu posso te dizer, é que minha metodologia de aula é construtivista, de verdade, [...] eu não monto slide a priori, não monto como é que vai ser a aula do minuto 1 ao minuto 50. Então, eu tenho um tema para a aula e eu tenho os gatilhos para poder fomentar com que aquela aula aconteça. [...] Pode ser um vídeo, pode ser um texto, um texto jornalístico, um texto acadêmico (E9)

Existe também a necessidade de adaptação. Não apenas a teoria puramente aplicada, mas sim a busca pela melhor opção dentro do contexto de cada turma tornando o professor também criativo e participativo – não mais como detentor do conhecimento – dentro desse processo, como apontado no trecho:

Aprendizagem baseadas em projetos, que é uma coisa que eu de alguma maneira, acredito que eu tenha utilizado numa disciplina minha de pesquisa, mas talvez de uma maneira não sistematizada quanto habitualmente as metodologias ativas de ensino, nesse caso, indicam. (E8).

Os entrevistados apontaram outros benefícios acerca da utilização das metodologias, apesar do fator tempo ser um dificultador: “*Demanda mais tempo, mas eu acho que o aprendizado é maior, mais consistente*” (E3). Podemos destacar como benefícios a autonomia e o envolvimento, de acordo com o E7: “*A turma se envolve mais com o tema, liberam também*



*mais a criatividade*” (E7). O trabalho em equipe também é destacado, conforme apresentado no trecho a seguir:

[...] e aí eu estou percebendo que eles têm tido um pouco esse sentido de autorregulação, de procurar, eu vejo que alguns tem feito coisas além do que eu estou pedindo. Alguns compartilham com os outros grupos o que estão fazendo. Então, dá um pouco dessa coisa mais autônoma. Que era esse o sonho. (E5)

Alguns entrevistados relataram também que já houveram momentos em que os discentes apontaram sua satisfação com o uso das metodologias e até solicitaram que fossem realizadas mais vezes.

Já vi relatos assim, professora porque que os outros professores não fazem, não usam essas metodologias? Então, a gente já percebe que o aluno está atento e que isso faz uma diferença para ele. E não foi só um nem dois, então a gente já começa a ter esse retorno do aluno, né? (E1)

É importante ressaltar, entretanto, o fato da repetição dessas metodologias para o processo de ensino aprendizagem do aluno. Mesmo sendo positivo o retorno, há ainda um cuidado a mais a ser tomado. Fica perceptível a seguinte reflexão no trecho a seguir:

Acho que a gente tem que ter essa responsabilidade e o cuidado para não super potencializar o aprendizado e desviar o foco e a proposta do que se é uma estratégia ativa. Porque o nome mesmo diz: vai ativar. Então a gente vai super ativar os alunos. Então, pode ser criada uma euforia muito grande e uma sobrecarga. [...] Eu acho que tem limites, tem medidas, tem momentos. Tem momentos que pedem uma metodologia ativa, tem momentos que pedem uma aula super tradicional. Então, o docente, ele ter esse... essa leitura... esse discernimento de em qual momento ela pode ser melhor colocada ali na formação do aluno. (E1)

Outro aspecto verificado nas entrevistas foi referente ao perfil do aluno. Alguns pontos já foram abordados, mas a percepção de que os professores enxergam o perfil do aluno como algo externo ao curso é nítida em determinadas falas.

O tempo todo. É, eu tenho que achar... eu acho que o professor tem que estar sempre tentando adaptar a metodologia para que ele meio que force, entre aspas, o aluno a fazer algum tipo de pesquisa. Talvez, principalmente no início dele estar se acostumando com aquela... até que depois de algumas gerações a gente consiga alunos mais auto direcionados. Mas a gente não tem, não é cultura do aluno, ninguém quer ler. Você tem que estar o tempo todo pensando em mecanismo daquela metodologia, forçar ele a pesquisar sozinho, ou a buscar conteúdo sozinho ou alguma coisa assim. (E5)

A utilização envolve questões de turmas, planejamento de reflexão sobre qual resultado deseja atingir. Fica nítido que, mesmo não sendo atingidas 100% das expectativas esperadas, as metodologias cumprem bem o papel de modificação do processo de ensino aprendizagem tão citado anteriormente.

#### **4.1.3 Ambiente de Aprendizagem Docente**

No quesito formação dos professores, fica nítido na maioria das respostas a importância de disciplinas cursadas no doutorado em Administração, no caso dos doutores formados há, no máximo três anos, e que integram o corpo docente do curso de Administração investigado, e da formação proporcionada diretamente para o docente na universidade. Isso fica nítido na fala dos entrevistados quando são questionados sobre onde eles aprenderam a utilizar metodologias ativas de ensino.

Neste ponto, destacam-se o Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimentos - NAC, grupo de pesquisa liderado pelo professor Anielson Barbosa da Silva, que possui um ambiente de aprendizagem, o Observatório de Pesquisa e Prática em Administração - OPPA: “*Eu fiz o cursinho do OPPA.*” (E2). “*Através do OPPA, da professora Ana, do professor Anielson, né? Então, principalmente Histórias em Quadrinhos.*” (E3). “*Então, conheci no*

doutorado. *Eu fui aluna de metodologias ativas e fiz cursos de metodologia ativa, né? ” (E4). “Eu fiz no PPGA da UFPB e a gente tinha muitas disciplinas orientadas para ensino, inclusive algumas com técnicas específicas e também depois que eu terminei os outros professores do NAC, do OPPA, ofertaram outras formações que eu também participei ”. (E5). “Eu faço parte do NAC e faço parte do OPPA também, né? Observatório de Pesquisa no curso de Administração e tivemos formação promovida pelo OPPA para os professores do Departamento de Administração. ” (E7). “Em boa medida, fui apresentado a elas aqui pelo núcleo de estudos, do NAC”. (E8).*

Todas essas citações permitem refletir a importância da formação profissional docente, conforme discutida por Silva e Costa (2014). Os autores enfatizam a importância dessa formação de docentes de ensino superior em programas de mestrado e doutorado acadêmicos e explicitam uma proposta de formação baseada em competências. Dos nove entrevistados, sete citaram o NAC ou o OPPA como a principal referência para o trabalho deles.

#### **4.1.4 Dificuldade de implementação**

A utilização de metodologias ativas possui inúmeras vantagens, mas, de acordo com os docentes entrevistados, possuem dificuldades na implementação, como ambientes e recursos, como disposto nos trechos a seguir:

Só para constar, eu acho que a questão do ambiente dificulta muito a aplicação de metodologias ativas. Então, por exemplo, eu já quis trabalhar com quiz. [...]. Só que assim, precisa de internet, [...]. Por exemplo, quer aplicar umas histórias em quadrinhos tem que ter um laboratório e você não tem um laboratório que funciona [...] eu acho que a questão da metodologia ativa ela esbarra muito na deficiência do ambiente, estrutural mesmo, de condições físicas que a gente tem, né? De recursos. (E4) Mas eu acho que o que me impede de usar algumas técnicas é minha preguiça de ter que fazer toda a estrutura física, de eu ter que montar, de eu ter que ir atrás de tudo. Às vezes eu tenho muita preguiça disso, porque eu tenho que pensar na estrutura todinha, mudar de sala, reservar um auditório, reservar outra coisa e não tem no dia que eu quero e eu tenho que mudar meu cronograma porque não tem no dia que eu quero, entendeu? (E5)

Outro ponto percebido foi a necessidade de tornar as metodologias como atividades avaliativas: *“Mas tudo você tem que botar nota. Se não valer alguma coisa, o aluno não faz, ou a adesão é muito pouca” (E5). A resistência de muitos alunos a terem que se esforçar mais, a fazer atividades além da educação bancária a qual já vem habituado também foi mencionada, conforme fala de E4: “Os alunos, eu acho que eles ainda têm uma certa resistência, sabe? [...]” (E4).*

Foi apontado também a necessidade de um acompanhamento maior do docente, buscando formas de motivar os discentes a realizarem as atividades, como aponta o trecho: *“Porque as atividades de aprendizagem ativa, requer muita coisa fora de sala de aula e isso é um desafio grande para o professor, convencer o aluno da importância desse fazer. Você tem que estar o tempo todo convencendo. [...]” (E5)*

Fica perceptível que o aluno ainda é bastante moldado pelo tipo de ensino que a escola o formou, e, apenas com a busca pela mudança, seja criada uma cultura de inovação que, mesmo muitas vezes não é planejada e explorada corretamente, pode vir a trazer resultados satisfatórios, auxiliando o discente a autorregular sua aprendizagem.

## **4.2 Autorregulação da Aprendizagem**

A segunda categoria diz respeito aos elementos que compõem a autorregulação da aprendizagem.

### **4.2.1 Motivação**

De acordo com Santos et. al. (2011), é preciso mostrar ao aluno o significado e a importância de se estudar tais disciplinas ou conteúdos. Sendo assim, o professor precisa captar quais são os interesses dos alunos e o que lhes causa curiosidade para que as atividades sejam propostas com características de desafios. Percebe-se, com isso, que o professor precisa estar motivado para conseguir motivar os seus alunos.

Tratando-se da questão motivação, ficou claro que a principal motivação dos alunos era a de concluir o curso. Eles relataram cansaço em relacionar o trabalho e vida social com a academia e que, quando se sentem desmotivados, procuram pensar que está próximo de acabar, como apontou D7N: *“Meu Deus, é porque tá no final, vamo focar aqui”*. Outros discentes também expressaram o desejo de acabar a graduação, conforme a seguir:

Minha história é bem mais curta de tempo de graduação, mas a minha motivação é a mesma, terminar. Tem sido muito penoso; eu meio que omiti muita coisa durante a graduação e hoje eu realmente tô cansado de trabalhar muito, o dia todo e ir pra noite e estudar, virar a noite e final de semana que emenda uma semana com a outra, então meu principal objetivo de vida, no momento, é formar e começar a estudar coisas que tão mais direcionadas com o foco do meu trabalho [...] (D3N)

Os prazos também foram citados como uma forma motivadora para a realização das atividades, como apontado a seguir: *“o que me motiva mesmo são os prazos, então quando tá chegando perto é quando eu consigo fazer, consigo estudar, consigo focar. [...]”* (D6N). A recompensa também foi vista como um fator motivacional. Saber que algo se ganhará a partir daquele esforço, como afirmam D2M e D7M, é o que os move a permanecerem focados e não desistirem.

Eu penso assim, eu vou estudar porque uma hora eu vou atingir meu objetivo então, eu vou perder tempo aqui não seria perder tempo, seria investir meu tempo aqui porque uma hora eu vou chegar no meu objetivo, [...] Isso me motiva bastante. Outra coisa é estudar uma coisa que eu goste né? Então, se for um assunto que eu tenha interesse, muito interesse e queira conhecer sobre aquele assunto só o fato de conhecer sobre aquilo vai me motivar, se for assuntos relacionados a academia, só o fato de poder experimentar aquilo, aquele novo já vai tá muito bom. [...] (D2M)  
Eu utilizo essas estratégias de recompensa mesmo. O que me motiva é como D2 falou é, eu invisto meu tempo naquele horário pra fazer aquele trabalho e depois eu vou ter mais tempo pra fazer outra coisa que eu queira, assistir uma série, ir ao cinema fazer alguma outra coisa. (D7M)

Apenas um discente relatou que se sente motivado apenas por ele próprio a escolher seu curso, além do fato de querer apresentar a família do interior os resultados da sua formação.

O que me motiva mais em relação a estudar é porque eu tive a oportunidade de fazer o curso que eu quero, então o máximo que eu posso agregar de conhecimento em cada cadeira eu tento fazer isso, mesmo que eu não tenha objetivo em relação a nota. E também de certa forma por conta que eu não sou daqui, eu venho de longe e tal, então tem toda uma expectativa, eu abri mão de muita coisa pra tá aqui então eu tento pensar muito nisso na hora me motivar pra estudar e de estratégia que eu costumo usar mesmo é culpa (risos). Eu costumo tipo, quando eu percebo que eu tô usando muito o celular ou então quando eu vejo que eu dormi a mais do ponto, aí eu começo a pensar :Caramba é assim que tu quer se formar? É esse exemplo que tu quer ser?” (D4M)

Sá (2004) afirma que um estudante motivado em geral considera a atividade escolar como parte significativa e importante do seu projeto de vida e atribui um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem, ou seja, a medida que o estudante entende o porquê de estar realizando aquela atividade, ele terá um comportamento mais proativo quanto ao seu processo de aprendizagem.

A motivação é determinante, portanto, para a realização dos objetivos do estudante. A medida que o aprendiz desafia-se na realização de algo, devido as suas motivações unicamente

internas, é possível observar o maior engajamento e comprometimento com o proposto por parte deste.

#### 4.2.2 Estudo em grupo

De acordo com Xavier (1975), o estudo em grupo quando bem conduzido, tem condições de atingir os objetivos delineados: propiciar aos alunos o aprendizado do convívio social e desenvolver a criatividade que existe em cada um.

A partir das perguntas “Vocês costumam estudar em grupo? Se tiverem uma dúvida, vocês buscam resolver por vocês mesmos ou pedem ajuda aos amigos? ”, cinco alunos disseram não possuírem uma tendência de estudarem em grupo, buscando sempre estudar individualmente, pois alegam obterem uma maior concentração, principalmente se a disciplina for teórica, além do fato de preferirem procurar inicialmente sanar suas dúvidas de forma individual através da internet e posteriormente com os amigos, como relatado a seguir:

[...] geralmente eu estudo sozinho mesmo, porque pra mim é mais fácil, e em relação a duvidas é geralmente eu busco muito Youtube porque tem muita vídeo aula e assim, e acho que é até interessante porque hoje você só não consegue informação se você não quiser, então tipo todas as disciplinas se você procurar lá você acha, [...]. (D2N)

[...] prefiro estudar só, dependendo se for alguma matéria ou um conteúdo muito específico e a gente sempre tem ao nosso redor alguém que é melhor que a gente naquela área né? Então, eu procuro tirar uma dúvida pontual ou outra, mas se não eu recorro muito a ferramenta Web, Youtube, um Google da vida pra poder tentar sanar e direcionar [...]. (D1N)

Pra mim eu sempre tento estudar só também porque eu prefiro. Mas se for atrás de alguém também quando dá aquela travada né? Estuda, estuda e vê que não sai, tem que ir atrás de alguém e também pra quando é na hora de uma prova, 20 minutos antes da prova, por exemplo, dar aquela revisão em grupo sempre ajuda (D3M)

Eu busco estudar em grupo na véspera da prova (risos). Eu estudo mais individualmente, mas em grupo se tiver dúvida um ajuda o outro e as dúvidas eu nunca busco sozinha, assim se for de cálculo eu sempre busco uma segunda opinião, né? Porque é uma matéria exata, [...]. Agora se for uma disciplina mais discursiva, eu vou por mim mesma, isoladamente. (D8N)

Um ponto observado também foi o fato dos alunos estarem mais inclinados a participarem de grupos de estudo quando se tratam de disciplinas de exatas e menos inclinadas quando são matérias mais teóricas, observado nas falas seguintes:

Bom, no meu caso, quando são matérias mais teóricas eu normalmente prefiro estudar sozinha mas quando envolve cálculos dependendo da disciplina eu realmente prefiro de ter ajuda de outras pessoas, eu acho mais interessante mais válido. Consigo compreender melhor o assunto dessa forma. (D7M)

[...] eu sigo mais a linha do pessoal também, é de não costumar estudar em grupo né? Eu até prefiro pra alguma questão, principalmente para atividades, enfim de exatas que a gente precisa fazer exercícios, é porque como eu tenho uma facilidade maior com, as vezes, eu até prefiro porque eu consigo ajudar os meus colegas e assim eu aprendo mais, ensinando né? [...] (D6N)

O grupo não apenas valoriza a construção de novos saberes, como ainda oportuniza e destaca o pensamento e elaboração individual, e vem sendo cada vez mais utilizado nas universidades de ensino superior com o objetivo de promover a integração dos alunos.

#### 4.2.3 Ambiente de estudo

O local de estudo do aluno é, em geral, determinante para a fixação do conteúdo e conseqüentemente, para a aprendizagem efetiva dele.

Quando questionados a respeito do ambiente que os alunos preferem para os estudos percebe-se em seis falas que os estudantes preferem um ambiente silencioso, confortável e com uma boa iluminação.

Pra mim o que funciona mesmo é lugar fechado também, com uma boa iluminação, sem ninguém também, sem nenhum barulho, mas pra mim também é essencial ter uma janela também no lugar que é porque, eu sempre sei que sempre que eu tô estudando chega uma hora que eu começo a ler, ler e não sai mais nada e tem que parar e olhar a janela pra distrair um pouco e pra poder dar um descanso e poder voltar talvez a ter efeito o estudo. (D3M)

O discente D3N afirma que consegue se dedicar em qualquer ambiente, pois precisou aprender a estudar independente do lugar devido a correria que era o seu dia: "[...] *tendo um fone de ouvido e uma cadeira já, eu já resolvo minha vida*". Outros participantes citaram além da importância do lugar ser silencioso, confortável e de boa iluminação o fato da música como um instrumento importante no estabelecimento de uma melhor concentração.

[...] então ultimamente em casa tá sendo complicado porque tem crianças em casa, então barulho a todo tempo. Normalmente eu pre... prefiro estudar na sala ou no quarto mesmo, na escrivaninha, o ambiente as características tem que ser silencioso, como eu não consigo eu utilizo outras formas como vídeo e música instrumental facilita, mas também conforto térmico e como D1 né? falou uma boa iluminação. (D6N)

Observa-se no participante D2M, o mais destoante ambiente se comparado as características informadas pelos demais, pois afirmou se concentrar melhor estudando ao ar livre, podendo, dessa forma, indicar uma nova maneira de perceber que a aprendizagem pode estar em qualquer lugar e é extremamente relacionada com a individualidade de cada sujeito.

Eu adoro estudar fora de casa, lugar aberto. Uma rede, uma cadeira de balanço, olhando pro céu." [...] no ônibus infelizmente não dá pra fazer assim, mas assim, eu gosto bastante ao ar livre, assim sem muito som alto, é porque lugar residencial no final de semana tem muito som alto. Então, assim a parte que eu gosto de estudar é no aeroporto, um pouco estranho, eu moro próximo e lá tem uma parte de capim, de grama que as pessoas sentam lá, fazem piquenique então é mais ou menos naquela parte que eu gosto de estudar [...] (D2M)

O ambiente de estudo deixa, portanto, de ter uma dimensão restrita de espaço pré estabelecido para agora ser onde aluno quiser. Silva cita como exemplo do novo conceito de locais de aprendizagem um aluno que relaxa na grama com um notebook, que trabalha junto com outros em uma mesa ao ar livre, no salão de uma residência, ou simplesmente lendo um livro em uma janela. O ser humano possui a capacidade de aprender em diversos lugares, seja em restaurantes, em casa, na rua, no avião ou ainda em qualquer outro, o que deve se observar, no entanto, são os papéis dos sujeitos sobre as formas e influências sofridas, por meio dos espaços de aprendizagem (SILVA, 2016).

Os ambientes físicos têm evoluído para formações cada vez mais complexas, envolvendo aspectos tecnológicos como dito, matérias e eventos extra classe para que o aluno torne-se verdadeiramente ativo em todo o processo de aprendizagem, e de forma ainda que o sujeito esteja envolvido pelo ambiente para que este torne-se um lugar onde eles gostam e procuram para buscar a aprendizagem, tendo isso como um momento prazeroso de busca ao conhecimento.

#### **4.2.4 Procrastinação**

Procrastinar se refere ao adiamento de uma atividade ou de algo que poderia ser feito hoje. A procrastinação é tipicamente definida como um atraso voluntário de uma intenção de ação de um indivíduo em relação a algumas tarefas apesar das possíveis consequências negativas e um potencial de resultados ainda pior (STEEL, 2007).

Quando questionados se costumam postergar as tarefas a serem feitas ou as realizam a medida que vão surgindo, esperava-se entender como os estudantes encaram a procrastinação dos estudos e atividades da universidade, e de uma maneira geral eles afirmaram terem uma conduta procrastinadora, como nos trechos: "*Existe uma questão de prioridades (risos). Então*

*sim as vezes [...]" (D1N); "[...] adio até a última hora assim, é super errado mas... (risos)" (D2N); "Quando eu não tinha muito tempo eu não costumava postergar não, mas nesse semestre agora ta..." (D4N); "antes quando eu tinha menos tempo, a gente acabava utilizando o tempo livre para fazer, e aí você não se dava o luxo de postergar" (D2N); "Eu acho que no início do curso eu era mais certinha, também né? É como ela falou, a questão do vai chegando ao fim, você vai ficando mais cansado e é realmente o prazo, quando o prazo vai diminuindo é que as pessoas se motivam mesmo para fazer. " (D5N).*

Percebe-se que os alunos de uma maneira geral são bem propensos a procrastinar, como observou D2M, *"eu deixo sempre tudo pra última hora"* quando se trata das atividades acadêmicas, principalmente nessa etapa de conclusão de curso.

Pelo fato de algumas vezes não se sentirem estimulados a realizar com antecedência as atividades, o prazo de entrega torna-se de fato o que os impulsiona a fazer, como se pode observar na fala de D6N: *"Não, é que nesses últimos períodos têm sido meio fora da curva mas o que me motiva mesmo são os prazos [...]"*.

Observamos que os alunos acreditam que, se as atividades se relacionassem mais com o ambiente de trabalho, eles se sentiriam mais entusiasmados para fazê-las, o que pode indicar segundo eles, um atraso na grade curricular do curso de Administração. Dessa maneira percebe-se os alunos veem o curso muito teórico e que pouco se relaciona com as atividades que eles realizam fora do ambiente acadêmico, levando portanto os mesmos a procrastinarem quanto às atividades acadêmicas, como é possível observar a seguir:

Porque a gente entrando meio que até em outro assunto né? Quando a gente olha nossa graduação hoje é a grade curricular que a gente tem talvez não, já não é mais suficiente ou utilizado pra o tempo que a gente vive né? Então, muita coisa mudou muita coisa poderia tá sendo apresentada de outra forma, de uma forma mais dinâmica e que talvez ajudaria nesse sentido de, até dar mais atenção as frentes, mas enfim. (D1N)

Alguns deles, no entanto, afirmaram realizarem as atividades com bastante antecedência de forma a facilitar a realização de outras que terão de realizar a posteriori. Apesar disso, é relatado que em algum momento sempre existem atrasos e desvios de foco, como parar o trabalho para assistir a séries e animes, conforme se observa na fala de D5M,:

[...] eu costume não postergar como D7 faz, eu tento adiantar ao máximo mas vai ficando mais difícil porque você vai tendo menos tempo e.... O esquema é aquele o que é que se tem que fazer? A então qual o tempo que tem pra fazer então vamos fazer mas naquele, naquela, naquele jeito né? Assistindo série, animes e tal, mas (risos) (D5M)

A procrastinação acadêmica tende a aumentar devido o crescimento profissional dos estudantes. Estudantes universitários planejam o tempo de lazer e as demais atividades são conduzidas espontaneamente e conciliadas com o estudo (SCHRAW; WADKINS e OLAFSON, 2007).

Ribeiro *et. al.* (2014) afirmam que esse comportamento, muitas vezes, resulta em consequências negativas devido ao fato da vida do estudante ser, em sua maioria, formada por cumprimentos de prazos, onde os estudantes necessitam constantemente se organizar e lidar com tarefas complexas que possuem, muitas vezes, prazos simultâneos. Além do fato de precisarem está constantemente envolvidos em projetos de pesquisa, estágio e serem capazes de realizar atividades acadêmicas e pessoais em tempo hábil.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos dados analisados, os quais foram coletados por meio de entrevistas com professores e grupos focais com alunos, foi observado que as metodologias de ensino ativas podem contribuir e dar o devido suporte a autorregulação da aprendizagem do aluno, porém, é

necessário que exista envolvimento não apenas do professor, mas também do discente durante todo o processo.

Foi percebido que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e que a qualidade dela depende do ambiente que o aluno encontra para dedicar aos estudos, porém, a partir da pesquisa realizada, os participantes alegaram sentirem-se mais concentrados em ambientes fechados, com uma boa iluminação e com o mínimo de conforto.

Em relação a motivação, entendemos que esta é intrínseca, dependendo do próprio indivíduo. Os participantes retrataram que a maior motivação enquanto discentes eram seus desejos de concluírem o curso e obterem ao final um bom retorno gerado a partir do esforço depositado na graduação.

A procrastinação, também estudada nesta pesquisa, é um fenômeno presente em todas as pessoas, no entanto, ela se torna mais evidente na academia. Os alunos tendem a ser menos procrastinadores no início do curso, mas com o desenvolvimento profissional, acabam adiando ao máximo atividades relacionadas aos estudos.

No âmbito das metodologias ativas, percebemos uma preocupação dos docentes com a aplicação destas, mas não uma séria preocupação em conhecê-las e onde encaixá-las no que foi planejado. Muitos professores ainda estão aprendendo no processo de tentativa e erro quais devem ser utilizadas e que elas requerem um planejamento antecipado e cauteloso.

O professor acaba sendo o elo de transição na mudança dos processos de ensino-aprendizagem, saindo de uma educação mais tradicional e passando a atuar com metodologias ativas. Contudo, os professores entrevistados, todos do curso de Administração, atuam em sua grande maioria nas disciplinas profissionais do curso, as quais só aparecem no currículo em vigor a partir do quinto período. Ou seja, durante a primeira metade do curso, a graduação é vista de uma forma e durante a outra metade é que são inseridas metodologias que buscam tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino aprendizagem, o que poderia dificultar a aplicação de novas metodologias, porém, pelas falas dos alunos percebemos os alunos tem aceitado bem a aplicação das metodologias ativas e até as elogiam, afirmando em sua maioria que elas ajudam na relação teoria-prática. A autorregulação da aprendizagem do aluno depende portanto do próprio indivíduo, mas também de fatores externos a ele, como ambiente de estudo, seus professores e metodologias a ele expostas. Com a utilização correta e eficiente de ações que envolvam o aluno no processo da aprendizagem, este tem a tendência de tornar-se mais motivado a realizar o proposto, procrastinando menos e elevando os resultados.

Portanto, transformar o ensino amparado nas metodologias ativas de ensino em instituições de ensino superior, especialmente em um curso de Administração que tem uma característica de aplicação prática se tornou um dos maiores desafios do professor nesse cenário contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BEARD, C. **The experiential learning toolkit: blending practice with concepts**. London: Kogan Page, 2010
- BEARD, C.; WILSON, J. P. **Experiential learning: a handbook of best practice for educators and trainers**. London: Kogan Page, 2006. 320p.
- BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa: edição revista e atualizada**. São Paulo: FTD, 2000.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. **Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals**. In M. Boekaer, P. R. Pintrich, & M.

- Zeidner (Eds.) Handbook of self-regulation (pp. 417–450). Burlington, San Diego, London: Elsevier Academic Press. 2005.
- BORGES, T. S; ALENCAR, G. (2014) **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.**
- CAVALCANTI, D; INOCÊNCIO, C. M. C. **O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursos e disciplinas on-line.** 2005, SP.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema.** Pelotas, RS. V. 15. 2017.
- GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem.** São Carlos, USFCar, 2014.
- FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Conceptions and self-regulations on art learning. **Psicol. Esc. Educ.,** Maringá, v. 18, n. 3, p. 391-400, Dec. 2014.
- FULFORD, C., ZHANG, S. Perception of interaction: the critical predictor in distance education. **The American Journal of Distance Education.** 7(3), 1993.
- JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo et al . Academic self-efficacy and learning self-regulation: Relationship network at online databases. **Aval. psicol.,** Itatiba, v. 15, n. 1, p. 73-82, Apr. 2016.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and interpretation.** San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MERRIAM, S. B., BROCKETT, R.G. **The profession and practice of adult education: an introduction.** San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com Metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015
- OLIVEIRA-SILVA, J. **O aluno, a escola, o professor: relações do aprender.** Saber Acadêmico, 2008.
- RIBEIRO, F; AVELINO, B. C; COLAUTO, R. D; CASA NOVA, S. P. C. **Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis.** Advances in Scientific and Applied Accounting ISSN 1983-8611 São Paulo v.7, n.3 p. 386 - 406 Set. / Dez. de 2014.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- SÁ, I. **Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada.** In: SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais.** Porto: Porto Editora, 2004. p. 55-75.
- SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários.** 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MOGNON, Jocemara Ferreira; LIMA, Thatiana Helena de and CUNHA, Neide Brito. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicol. Esc. Educ. [online].** 2011, vol.15, n.2, pp.283-290.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHRAW, G., WADKINS, T., & OLAFSON, L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology,** 99, 12-25. 2007. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12



- SCHREIER, M. Qualitative Content Analysis. In **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**, 2014
- STEEL, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, 133, 65–94.
- STEEL, P., BROTHEN, T., & WAMBACH, C. **Procrastination and personality performance, and mood. Personality and Individual Differences**, 30, 2001, 95-106.
- SILVA, Mary Dayane S. **Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais / Mary Dayane S. Silva- João Pessoa**, 2016
- SILVA, A. B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, 2012, p. 9-41.
- SILVA, A. B.; COSTA, F. J. **Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração**. E&G - Revista Economia e Gestão, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.
- TESTA, M. G.; FREITAS, H. **Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração**. IN: XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD). Anais... Brasília, 2005.
- TOERING, Tynke et al. Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n.2, p.24-38 March 2012.
- VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de Autorregulação da aprendizagem. **Cad. Pesqui.** vol.44 no.152 São Paulo abr./jun. 2014
- WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning: five approaches that work**. United Kingdom: Rowman e Littlefield Education, 2010
- XAVIER, I.B. - o estudo em grupo como método de ensino em Psicologia. **Rev. Bras. Enf. ; RJ**, 28 : 65-70, 1975.
- ZARICK, L., STONEBRAKER, R. (2009). **I'll do it tomorrow. The logic of procrastination**. College Teaching, 57(4), 211-215.
- ZIMMERMAN, Barry J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. **American Educational Research Journal**, v.45, n.1, p.166-173, 2008.