Revista de Educación

Año 17, Número 39, Agosto-Noviembre 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

Producción académico-científica

Educação Autorregulatória: caminhos para a autonomia no ensino superior

Self-Regulated Education: Pathways to Autonomy in Higher Education

Educación autorregulatoria: caminos hacia la autonomía en la educación superior

Anna Elizandra Fernandes
https://orcid.org/0009-0000-9958-3258
Leandro Blass
https://orcid.org/0000-0003-2302-776X
Valesca Brasil Irala
https://orcid.org/0000-0001-6190-8440

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Resumo

Este ensaio apresenta a Educação Autorregulatória no Ensino Superior como perspectiva formativa e institucional voltada à criação de condições didáticas, avaliativas, relacionais e institucionais para o exercício da autorregulação da aprendizagem. A análise aproxima criticamente as perspectivas Sociocognitiva, Motivacional-Humanista e Pragmatista, sem diluir suas especificidades em uma síntese teórica homogênea. A primeira contribui para compreender agência, planejamento, monitoramento e autorreflexão; a segunda evidencia a relevância da motivação, da competência, do pertencimento e do sentido; a terceira amplia a discussão sobre experiência, participação e aprendizagem ao longo da vida. Sustenta-se que a autonomia não pode ser tratada como atributo espontâneo nem como responsabilidade exclusiva do estudante, mas como condição construída por processos de autorregulação da aprendizagem, em trajetórias atravessadas por recursos, vínculos, tempos de vida e desigualdades de participação. A Educação Autorregulatória propõe, assim, organizar as condições que favoreçam a participação progressivamente mais consciente, estratégica e responsável dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Autorregulatória; autorregulação da aprendizagem; autonomia; Ensino Superior; trajetórias estudantis

Abstract

This essay presents Self-Regulated Education in Higher Education as a formative and institutional perspective aimed at creating didactic, assessment-related, relational, and institutional conditions for the exercise of self-regulated learning. The analysis critically brings together Sociocognitive, Motivational-Humanistic, and Pragmatist perspectives without diluting their specificities into a homogeneous theoretical synthesis. The first contributes to understanding agency, planning, monitoring, and self-reflection; the second highlights the relevance of motivation, competence, belonging, and meaning; and the third broadens the discussion of experience, participation, and lifelong learning. It is argued that autonomy cannot be treated as a spontaneous attribute or as the student's exclusive responsibility, but rather as a condition constructed through processes of self-regulated learning, within trajectories shaped by resources, relationships, life circumstances, and inequalities in participation. Self-Regulated Education therefore proposes the intentional organization of conditions that foster students' progressively more conscious, strategic, and responsible participation in their learning processes.

Keywords: Self-Regulated Education; Self-Regulated Learning; Autonomy; Higher Education; Student Trajectories

Resumen

Este ensayo presenta la Educación Autorregulatoria en la Educación Superior como una perspectiva formativa e institucional orientada a la creación de condiciones didácticas, evaluativas, relacionales e institucionales para el ejercicio de la autorregulación del aprendizaje. El análisis aproxima críticamente las perspectivas Sociocognitiva, Motivacional-Humanista y Pragmática, sin diluir sus especificidades en una síntesis teórica homogénea. La primera contribuye a comprender la agencia, la planificación, el monitoreo y la autorreflexión; la segunda pone de relieve la relevancia de la motivación, la competencia, el sentido de pertenencia y el sentido atribuido al aprendizaje; la tercera amplía la discusión sobre la experiencia, la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Se sostiene que la autonomía no puede tratarse como un atributo espontáneo ni como responsabilidad exclusiva del estudiante, sino como una condición construida mediante procesos de autorregulación del aprendizaje, en trayectorias atravesadas por recursos, vínculos, tiempos de vida y desigualdades de participación. La Educación Autorregulatoria propone, así, organizar intencionalmente las condiciones que favorezcan una participación progresivamente más consciente, estratégica y responsable de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Palabras clave: educación autorregulatoria; autorregulación del aprendizaje; autonomía; educación superior; trayectorias estudiantiles

Fecha de recepción: 2026-05-25
Fecha de evaluación: 2026-09-02
Fecha de evaluación: 2026-09-08
Fecha de aceptación: 2026-10-16

Introdução

A autonomia tem ocupado um lugar relevante nas discussões sobre o Ensino Superior, especialmente diante das mudanças nas formas de acesso ao conhecimento, de organização das atividades acadêmicas e de participação dos estudantes nos últimos anos. Mais do que um atributo individual, ela tem sido examinada como dimensão formativa relacionada às condições pelas quais os estudantes planejam, acompanham e atribuem sentido aos próprios processos de aprendizagem.

No Ensino Superior, a autonomia não se reduz a um ideal normativo. Ela constitui uma condição concreta para a aprendizagem acadêmica, cuja construção requer contextos institucionais e didáticos que a reconheçam, sustentem e acompanhem. Trata-se de criar condições para que o aprender se realize com sentido, continuidade e corresponsabilidade entre estudantes, docentes e instituição (Lozano-Jiménez et al., 2020; Mendes et al., 2022).

A autonomia não se produz no vazio. Ela se constitui em práticas, vínculos, recursos institucionais e experiências formativas que interferem nos modos pelos quais os estudantes se relacionam com o aprender. Sua análise exige, por isso, referenciais capazes de articular dimensões cognitivas, motivacionais, sociais e experienciais, sem reduzi-la a traço individual ou disposição espontânea.

Nessa direção, perguntar como os estudantes assumem responsabilidade por seus percursos formativos constitui também uma questão ética. Para fins deste ensaio, apresentamos a Educação Autorregulatória como uma perspectiva formativa e institucional, de caráter analítico-propositivo, voltada à organização intencional de condições didáticas, avaliativas, relacionais e institucionais que favoreçam que favoreçam o desenvolvimento e o exercício da autorregulação da aprendizagem, ampliando as possibilidades de participação autônoma, consciente e responsável dos estudantes em seus percursos formativos.

Não se trata de propor um novo constructo psicológico, um modelo fechado ou uma metodologia isolada. A proposição desloca a unidade de análise: além de perguntar como os estudantes regulam a própria aprendizagem, interroga-se como docentes, cursos e instituições criam condições para que esse processo seja ensinável, sustentável e socialmente apoiado.

Nas últimas décadas, os estudos sobre aprendizagem deslocaram-se de leituras estritamente cognitivas para compreensões situadas, relacionais e intencionais, nas quais o estudante é reconhecido como sujeito de ação (Watson, 2016). Esse deslocamento exige das instituições uma indagação menos confortável: suas práticas ampliam efetivamente a participação discente ou apenas enunciam o seu protagonismo como princípio abstrato?

A perspectiva Sociocognitiva contribui para essa reflexão ao situar a agência estudantil como capacidade de agir intencionalmente, fazer escolhas e intervir no próprio processo de aprender (Bandura et al., 2008; Gomes et al., 2025). Nessa abordagem, a autorregulação constitui processo contínuo que envolve dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (Panadero, 2017). Zimmerman (1989), ao organizá-la em ciclos de planejamento, desempenho e autorreflexão, oferece uma estrutura relevante para compreender como o estudante monitora, interpreta e ajusta a sua aprendizagem. Entretanto, tais ações não ocorrem de forma isolada.

Como indicam Silva e Alliprandini (2020), a aprendizagem é atravessada pelas condições do meio, pelos recursos disponíveis e pelos modos de inserção do estudante nas relações acadêmicas. Esse ponto permite aproximar princípios Motivacional-Humanistas, voltados à intencionalidade, à autodeterminação e ao engajamento, de aporte Pragmatista, que enfatiza a experiência, aprendizagem ao longo da vida e construção ativa de sentidos (Hase & Kenyon, 2000; Appel-Silva et al., 2010).

Embora esses referenciais contribuam para compreender a autorregulação, são menos frequentes os estudos que os colocam em diálogo de modo explicitamente crítico. Cada perspectiva ilumina dimensões específicas do processo e também impõe limites à sua interpretação. Consideradas em articulação, podem ampliar a compreensão das relações entre processos individuais, condições sociais e experiências formativas que atravessam a aprendizagem.

Este ensaio entende a Educação Autorregulatória como uma perspectiva formativa e institucional, de caráter analítico-propositivo, voltada à organização de condições didáticas, avaliativas, relacionais

e institucionais que favoreçam o desenvolvimento e o exercício da autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior.

A partir dessa proposição, pergunta-se de que modo a aproximação entre as perspectivas Sociocognitiva, Motivacional-Humanista e Pragmatista pode subsidiar práticas universitárias sensíveis à heterogeneidade das trajetórias estudantis e à constituição de estudantes mais autônomos em seus percursos formativos. O objetivo é discutir essa aproximação, explicitando as contribuições, as tensões e os limites de cada abordagem para compreender as condições diversas que atravessam as experiências universitárias.

A perspectiva sociocognitiva

A autonomia no Ensino Superior depende de condições formativas que sustentem o desenvolvimento do estudante. Não basta atribuir responsabilidade ao discente; é necessário criar ambientes institucionais e didáticos que favoreçam planejamento, monitoramento, participação e revisão crítica das próprias estratégias de aprendizagem.

Nessa direção, os fundamentos epistemológicos mobilizados neste estudo são compreendidos como instrumentos para sustentar a Educação Autorregulatória. Seu papel não é oferecer um modelo fechado, mas explicitar princípios capazes de organizar práticas institucionais mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

A perspectiva cognitivista, ao privilegiar os processos mentais, as habilidades e as inteligências humanas, tende a abordar a aprendizagem com menor ênfase nas mediações do contexto social (Castañon, 2007; Koch & Cunha-Lima, 2011). Essa delimitação mostra-se insuficiente para a autorregulação da aprendizagem, que concebe o aprendiz como agente situado e considera a incidência de fatores sociais, institucionais e didáticos sobre sua ação. Nessa direção, o sociocognitivismo representa um avanço ao articular mente e contexto como dimensões interdependentes do aprender (Anjos et al., 2025).

Nesse marco, consolidaram-se abordagens influentes sobre a autorregulação da aprendizagem (Boekaerts, 1991; Zimmerman, 1986), segundo as quais aprender envolve a interação do estudante com o ambiente, a mediação de pares e docentes, o uso de recursos e a mobilização de processos metacognitivos. A metacognição assume, nesse contexto, papel formativo relevante, pois possibilita ao estudante examinar as estratégias que emprega, reconhecer fragilidades e potencialidades e reajustar seu percurso de aprendizagem (Santos et al., 2025).

Essa perspectiva oferece subsídios para delinear uma Educação Autorregulatória ancorada na ação intencional. Para Bandura et al. (2008), a intencionalidade orienta o estudante na elaboração e no ajuste de estratégias de monitoramento, planejamento e autoavaliação. Essa ação não substitui a autonomia, mas a organiza em práticas observáveis. Entretanto, quando a agência estudantil é analisada à luz das trajetórias estudantis, seus limites tornam-se mais visíveis. A agência não se realiza no vazio: depende de circunstâncias sociais, experiências escolares, repertórios culturais e acesso desigual a tecnologias, tempos e recursos, por exemplo. Assim, a autorregulação da aprendizagem permanece profundamente mediada pelo contexto.

Estudos recentes indicam que a agência estudantil, embora central para compreender a aprendizagem no Ensino Superior, permaneceu por longo período à margem das investigações educacionais. Na revisão sistemática de Inouye et al. (2022), observa-se que o conceito ganhou maior visibilidade apenas na última década, ainda de modo gradual e desigual.

Quando mobilizada, a agência assume diferentes funções analíticas: pode ser objeto central, integrar modelos teóricos mais amplos ou emergir como achado transversal. Apesar dessa variação, os estudos convergem ao compreendê-la como capacidade de o estudante intervir no próprio percurso formativo e, a partir dele, reorganizar suas relações com o contexto social e acadêmico. Esse reconhecimento não autoriza a suposição de um significado único para a agência. Como assinalam Inouye et al. (2022), trata-se de um fenômeno relacional, produzido nas ações que o estudante realiza consigo mesmo e com o ambiente.

A agência constitui-se, portanto, entre intenções, escolhas, expectativas, interações, decisões e rearranjos produzidos ao longo da trajetória acadêmica. Nesse ponto, a autorreflexão assume papel estruturante. Ao examinar desejos, necessidades e projetos, o estudante delibera sobre os rumos de sua formação. Esse movimento aproxima agência e autonomia, pois aprender passa a configurar-se como ato intencional, regulado por pensamentos e ações conscientes, no qual o estudante interpreta e reorganiza o ambiente em favor de sua aprendizagem ao longo da vida (Inouye et al., 2022).

Diante disso, torna-se necessário ampliar a análise das condições em que a autorregulação se desenvolve no Ensino Superior. A coexistência de estudantes de diferentes idades pode constituir um dado relevante para a compreensão da universidade contemporânea, mas não permite, por si só, deduzir preferências, competências tecnológicas, formas de participação ou modos de aprender.

As categorias geracionais podem servir como referências históricas amplas, desde que não sejam mobilizadas como explicações generalizantes para condutas individuais. A diversidade que atravessa a experiência universitária decorre também de condições socioeconômicas, trajetórias escolares, inserção no trabalho, responsabilidades de cuidado, acesso desigual a recursos materiais e tecnológicos, experiências acadêmicas prévias e distintos momentos do ciclo de vida. O Quadro 1 apresenta referências temporais recorrentes para essas coortes, apenas como contextualização histórica.

Quadro 1

Referências temporais usualmente associadas a coortes geracionais

GERAÇÃO	PERÍODO
Tradicionalistas	1920–1939
Baby Boomers	1940–1960
Geração X	1961–1980
Geração Y	1981–1997
Geração Z	1998–2009
Geração Alfa	2010–atual

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Guimarães et al. (2023)

A convivência entre estudantes situados em diferentes tempos de vida, atravessados por transformações econômicas, mudanças tecnológicas, responsabilidades familiares e experiências educacionais distintas, desafia a docência universitária. Contudo, o desafio não consiste em adaptar práticas educacionais a supostas características próprias de cada geração. Trata-se de reconhecer que os estudantes chegam, permanecem e aprendem em condições desiguais, o que repercute sobre o tempo disponível para estudar, o acesso a recursos, a familiaridade com práticas acadêmicas, as possibilidades de participação e as formas de solicitar apoio.

Nessa direção, a Educação Autorregulatória desloca o foco do controle externo para a criação de condições didáticas e institucionais que favoreçam o desenvolvimento progressivo da capacidade de aprender a aprender. Quando a autorregulação é exigida sem mediação, o aprender a aprender tende a fragilizar-se. Concebida como metacompetência, essa capacidade envolve gerir a própria

aprendizagem por meio de atitudes metacognitivas organizadas em ciclos de antecipação, ação e reflexão (Caena & Stringher, 2020; García-García et al., 2021).

Ao reconhecer seus objetivos, as demandas da tarefa, as estratégias mobilizadas e os resultados alcançados, o estudante pode reorientar seu percurso de aprendizagem de modo mais consciente e consistente, sem depender exclusivamente do direcionamento docente. Isso não implica, contudo, que a autonomia decorra do recuo do professor ou da instituição.

Nas salas de aula universitárias, os estudantes não partem das mesmas condições para exercer tais processos. Alguns já possuem repertórios de organização, estudo e monitoramento construídos em experiências escolares anteriores; outros enfrentam processos de inserção acadêmica mais descontínuos, marcados por trabalho, responsabilidades familiares, interrupções na escolarização, dificuldades de acesso ou pouca familiaridade com práticas de leitura, escrita e avaliação próprias da universidade.

Essas diferenças não devem ser interpretadas como expressão de maior ou menor capacidade individual para aprender. Elas indicam que a autonomia é produzida em processos formativos atravessados por fatores emocionais, cognitivos, relacionais, materiais e institucionais.

A noção de trajetória estudantil permite qualificar esse debate. Mais do que situar o estudante em uma faixa etária ou em uma coorte de nascimento, ela considera como experiências escolares anteriores, condições de acesso e permanência, vínculos com o trabalho, retornos à formação, responsabilidades de cuidado e acontecimentos biográficos se articulam ao longo do percurso universitário. Tilley (2025) destaca que as experiências de estudantes não tradicionais não podem ser compreendidas apenas por categorias administrativas ou etárias, pois envolvem formas diversas de construir pertencimento, identidade e participação na Educação Superior.

De modo convergente, Spencer et al. (2025) ressaltam que trajetórias não lineares exigem atenção às oportunidades e obstáculos institucionais presentes nos caminhos de formação. Assim, embora os marcadores geracionais possam contextualizar experiências históricas de socialização, não constituem uma explicação suficiente para as diferenças observadas entre os estudantes.

Costanza et al. (2023) questionam a utilidade de atribuir valores, comportamentos e preferências a grupos geracionais como se eles fossem internamente homogêneos. Rudolph et al. (2020) igualmente alertam que muitas diferenças atribuídas às gerações resultam, na realidade, de efeitos combinados de idade, período histórico, posição social e trajetórias individuais. Pertencer cronologicamente à Geração Z, por exemplo, não implica letramento digital pleno, disponibilidade de tempo, acesso qualificado à internet ou disposição automática para a autogestão cognitiva. Essa ressalva é particularmente importante diante da incorporação crescente de tecnologias digitais ao Ensino Superior.

O acesso a dispositivos, ambientes virtuais e recursos de inteligência artificial não elimina desigualdades de uso, de repertório e de apropriação crítica. A questão, portanto, não é supor que determinados grupos etários estejam naturalmente preparados para aprender em ambientes digitais, mas examinar como as instituições oferecem orientação, critérios, acompanhamento e condições de acesso para que essas mediações contribuam efetivamente para a aprendizagem.

A perspectiva Sociocognitiva oferece contribuições decisivas para compreender esse processo. Ao romper com leituras que isolavam os processos mentais de suas condições de produção, o Sociocognitivismo passou a compreender a aprendizagem em termos de relações recíprocas entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Nessa abordagem, o estudante não é mero receptor de estímulos externos, mas agente capaz de interpretar situações, estabelecer metas, mobilizar estratégias, avaliar resultados e reorganizar condutas. Ao mesmo tempo, sua agência depende das oportunidades, recursos, relações e demandas presentes no ambiente em que aprende.

O modelo cíclico de Zimmerman (2000) expressa essa concepção ao compreender a autorregulação como processo dinâmico que envolve fases de antecipação, desempenho e autorreflexão. Estabelecer metas, selecionar estratégias, monitorar ações, interpretar resultados e reajustar condutas são operações fundamentais para a aprendizagem acadêmica. A importância desse modelo reside em tornar visíveis processos que, muitas vezes, são pressupostos pela universidade, mas raramente

ensinados de forma explícita. Quando estudantes recebem tarefas complexas sem clareza de objetivos, critérios ou possibilidades de acompanhamento, espera-se que mobilizem autonomamente repertórios que nem sempre tiveram oportunidade de construir.

A força explicativa da perspectiva Sociocognitiva não autoriza, contudo, sua utilização de modo descontextualizado. O próprio princípio da reciprocidade implica reconhecer que fatores ambientais interferem no exercício da agência. Por essa razão, não seria adequado afirmar que o Sociocognitivismo é neutro diante das diferenças entre estudantes ou indiferente às condições contextuais da aprendizagem. Seu limite, para os propósitos deste ensaio, é outro: seus modelos não foram concebidos para explicar, de forma suficiente e isolada, como trajetórias acadêmicas, ciclos de vida, responsabilidades externas, experiências de pertencimento e desigualdades institucionais atravessam a possibilidade de autorregular-se.

Quando reduzida a mecanismos de controle, ajuste e desempenho, a autorregulação corre o risco de ser interpretada como autogerenciamento técnico. Nessa leitura, bastaria ao estudante administrar tempo, definir metas e aplicar estratégias mais eficientes para responder às exigências acadêmicas. Entretanto, tarefas marcadas por prazos curtos, ambiguidades, elevada demanda cognitiva e escasso *feedback* mobilizam não apenas operações metacognitivas, mas também afetos, expectativas, repertórios prévios, experiências de competência e condições concretas de participação. Ansiedade, engajamento, persistência ou desmobilização não podem ser lidos apenas como atributos internos do estudante; expressam, igualmente, aspectos da organização formativa que podem ampliar ou restringir sua ação.

A corregulação e a regulação socialmente compartilhada contribuem para aprofundar essa compreensão. A autorregulação não se constitui apenas em processos intrapessoais. Ela pode ser apoiada por professores, pares, instrumentos avaliativos, rotinas de estudo, dispositivos de acompanhamento e ambientes que tornam visíveis os critérios e os caminhos de aprendizagem. Hadwin et al. (2017) mostram que a aprendizagem em contextos colaborativos envolve formas de regulação que se produzem nas interações entre sujeitos, tarefas e recursos. Essa contribuição é relevante porque impede tratar a solicitação de ajuda, a colaboração e a mediação docente como sinais de dependência incompatíveis com a autonomia.

Obstáculos emocionais, institucionais e informacionais exigem, portanto, apoios estruturados e iniciativas sistemáticas para reduzir o descompasso entre as demandas acadêmicas e a capacidade percebida pelos estudantes de enfrentá-las (Heikkinen et al., 2025). Em vez de esperar que cada discente desenvolva sozinho os meios para responder a essas exigências, cursos e instituições podem organizar experiências que explicitem objetivos, ofereçam *feedback* claro, permitam revisão de estratégias, favoreçam a autoavaliação e assegurem espaços legítimos de interlocução.

A autonomia, nesse sentido, não é o oposto da mediação. Ela se desenvolve por meio de mediações progressivamente qualificadas. A proposta de Educação Autorregulatória desloca, assim, o foco de processos isolados e exclusivamente centrados no indivíduo para práticas de ensino-aprendizagem e condições institucionais que reconhecem o aprender como fenômeno cognitivo, relacional, motivacional e experiencial.

Quando a autorregulação é tratada apenas como repertório individual, reforça-se uma lógica seletiva: estudantes que já dominam práticas de estudo autônomo conseguem usufruir com mais facilidade das oportunidades universitárias, enquanto aqueles que necessitam de maior acompanhamento tendem a ser lidos como pouco comprometidos ou insuficientemente preparados.

Nesse cenário, idade, experiências culturais, relação com tecnologias e expectativas de formação podem compor o contexto da experiência universitária, mas não explicam isoladamente os modos de aprender. A Educação Autorregulatória não parte de perfis geracionais presumidos. Parte da necessidade de construir condições formativas capazes de acolher trajetórias heterogêneas, sem converter diferenças de idade em tipologias operacionais.

A fim de ampliar essa compreensão, as perspectivas Motivacional-Humanista e Pragmatista incidem sobre dimensões que os modelos sociocognitivos não aprofundam de modo equivalente. A primeira evidencia que a autorregulação é atravessada por motivação, percepção de competência,

pertencimento e pelos sentidos atribuídos pelo estudante à experiência de aprender. A segunda desloca a atenção para a experiência, a participação nas decisões formativas e a aprendizagem ao longo da vida. Essa aproximação não pressupõe uma síntese sem tensões. Ainda assim, elas convergem ao recusar a compreensão da autonomia como disposição espontânea ou como responsabilidade atribuível exclusivamente ao estudante.

A perspectiva motivacional-humanista

A abordagem Motivacional-Humanista funciona como contraponto às leituras instrumentais da aprendizagem. Ao reconhecer a centralidade da experiência subjetiva, desloca o foco exclusivo da tarefa para o sujeito que aprende e evidencia que a participação acadêmica não decorre apenas de exigências externas. O estudante não se mobiliza somente por avaliação, certificação ou desempenho, mas também pelos sentidos que atribui ao próprio ato de aprender, aos objetivos que projeta e ao lugar que reconhece para si na universidade (Barros, 1987; Deci & Ryan, 2000; Navarra, 2005; Silva & Síveres, 2023).

Nessa perspectiva, a aprendizagem vincula-se ao prazer intelectual, ao pertencimento e à expectativa de futuro. A motivação expressa o modo como o estudante interpreta a si mesmo, seus objetivos e sua inserção no espaço universitário. Por essa razão, não se reduz à disposição para cumprir tarefas, mas participa da construção de um compromisso com o próprio percurso formativo.

A autorregulação, sob esse enfoque, não se limita ao monitoramento do desempenho. Ela envolve compreender-se, (re)posicionar-se diante das dificuldades e reconhecer os motivos que sustentam ou fragilizam a ação. Trata-se de um movimento formativo no qual racionalidade, afeto e projeto pessoal interferem diretamente na relação com o aprender.

Ao lidar com erros e acertos, o estudante pode compreender que o desempenho não se encerra em notas ou conceitos, pois repercute em sua formação profissional e em seu modo de habitar a universidade (Campos & Ramos, 2011).

A motivação intrínseca, nesse sentido, pode sustentar os ciclos de planejamento, monitoramento e autorreflexão descritos por Zimmerman (2000), articulando-se à perspectiva Sociocognitiva. Quando reconhece interesse, pertinência e possibilidade de ação nas tarefas, o estudante tende a estabelecer metas mais consistentes, selecionar estratégias mais adequadas e interpretar as atividades como oportunidades de ampliação de sua autonomia.

Isso não significa que a motivação extrínseca deva ser tratada, indistintamente, como elemento negativo. Notas, conceitos, certificações e exigências curriculares fazem parte da experiência universitária e podem organizar a participação discente. O problema emerge quando tais elementos se tornam o único horizonte da aprendizagem, produzindo (ou não) adesão imediata sem garantir envolvimento cognitivo, elaboração conceitual ou continuidade do estudo. Nesse campo, o papel docente é decisivo, pois a organização das situações de aprendizagem pode ampliar ou restringir o engajamento dos estudantes (Campos & Ramos, 2011).

É nesse ponto que as Metodologias Ativas constituem um campo relevante de interlocução. Inspiradas, entre outras tradições, pelo Pragmatismo, elas deslocam o estudante da posição exclusiva de ouvinte para a de participante do processo formativo. Desde o início do século XX, essas propostas defendem aprendizagens construídas na ação, na experimentação, na investigação e no enfrentamento de situações vinculadas à futura prática profissional (Galvão, 2021).

Ao mobilizarem os processos de ensinar e aprender, as Metodologias Ativas podem deslocar o ensino de uma lógica predominantemente transmissiva para experiências partilhadas de produção de conhecimento. Diante de problemas conectados ao cotidiano e, muitas vezes, vivenciados de forma colaborativa, os estudantes são chamados a assumir maior responsabilidade pela formulação de perguntas, pela mobilização de conhecimentos e pela revisão de suas decisões (Félix et al., 2025).

Esse deslocamento não implica desqualificar, de forma indistinta, práticas de ensino centradas no docente.

Em diferentes situações, a exposição, a orientação direta e a sistematização conceitual cumprem funções formativas relevantes. Tampouco a permanência de práticas mais transmissivas decorre

apenas da recusa docente às possibilidades metodológicas existentes, embora o desconhecimento dessas alternativas possa restringir sua incorporação (Félix et al., 2025). Ainda assim, quando o estudante é mantido reiteradamente em posição de escuta passiva, reduzem-se as oportunidades de autorregulação.

A defesa do estudante como participante do processo formativo, contudo, não se origina exclusivamente das Metodologias Ativas. A crítica de Paulo Freire à educação bancária já recusava a redução do estudante a receptor passivo e afirmava o caráter dialógico, problematizador e histórico da aprendizagem (Freire, 1987). Essa aproximação não acrescenta uma quarta matriz ao ensaio, mas impede atribuir à literatura recente o monopólio da ideia de participação discente. Também permite reconhecer que participação não equivale a atividade superficial: exige interlocução, problematização, responsabilidade intelectual e condições efetivas para que o estudante se posicione diante do conhecimento.

Quando as Metodologias Ativas entram em cena, a avaliação também precisa ser reposicionada. Ela deixa de operar apenas como ponto de chegada e passa a acompanhar o percurso de aprendizagem. Não se trata de medir resultados isolados ao final do semestre, mas de tornar visíveis processos em desenvolvimento, oferecendo elementos para que estudantes e docentes interpretem dificuldades, avanços e possibilidades de revisão.

Práticas avaliativas formativas tensionam a lógica estritamente classificatória que, segundo Muñoz-Restrepo (2017), pouco informa sobre a aprendizagem construída. Ao explicitar critérios desde o início e oferecer devolutivas qualificadas, elas criam condições para que o estudante acompanhe o próprio percurso, reconheça avanços, identifique fragilidades e ajuste seus modos de agir. Nesse acompanhamento, a autorregulação encontra condições concretas de fortalecimento (Panadero et al., 2022).

Quando a avaliação permanece restrita à dimensão somativa, ela pode classificar e encerrar o processo sem explicitar caminhos de melhoria. Como destaca Muñoz-Restrepo (2017), a ausência de orientações limita o potencial reflexivo da experiência educativa. A articulação entre Metodologias Ativas e avaliação formativa, quando efetivamente sustentada por critérios claros e oportunidades de retomada, transforma a avaliação em espaço de escuta, orientação e reconstrução, favorecendo autorregulação e pertencimento acadêmico.

O pertencimento constitui uma dimensão concreta de valorização e inclusão no espaço universitário. Estudantes que reconhecem vínculos com seus pares, docentes, curso e instituição tendem a apresentar maiores níveis de motivação, engajamento e desempenho acadêmico, diferentemente daqueles que experimentam dúvidas persistentes sobre sua permanência no Ensino Superior (Pedler et al., 2021). Não se trata, portanto, de um elemento periférico à aprendizagem, mas de uma condição que interfere na possibilidade de participar, solicitar ajuda, persistir diante de dificuldades e atribuir sentido à formação.

Ao considerar formas de participação e condições de ensino e aprendizagem, torna-se necessário observar a diversidade de trajetórias que atravessam a experiência universitária. Classificações como Geração Y ou Z podem situar experiências históricas de socialização tecnológica, mas não autorizam inferir competências digitais, preferências metodológicas ou disposições para a autorregulação. Estudos críticos sobre gerações recomendam distinguir efeitos de idade, período histórico, posição social e trajetória individual (Costanza et al., 2023; Rudolph et al., 2020).

Nessa direção, achados que associam determinados grupos etários à receptividade ao *feedback*, à circulação por múltiplas tarefas ou ao maior vínculo com ambientes digitais devem ser lidos com cautela e situados nos contextos em que foram produzidos. O estudo de Rocha et al. (2018), por exemplo, contribui para compreender relações entre gerações e estilos de aprendizagem em uma universidade pública específica, mas não permite converter tendências observadas em características universais de estudantes identificados como pertencentes às gerações Y ou Z. O planejamento didático não deve partir de perfis previamente atribuídos aos estudantes, mas de condições reais de acesso, participação, acompanhamento e aprendizagem.

A discussão sobre estudantes tradicionalmente esperados pela universidade e aqueles cujas trajetórias se afastam desse padrão também exige cautela. Rocha (2023) evidencia que estudantes ingressantes em outros momentos do ciclo de vida podem enfrentar estereótipos, dificuldades no uso de tecnologias e formas frágeis de acolhimento, fatores que repercutem sobre o pertencimento acadêmico. Contudo, tais dificuldades não decorrem da idade em si, mas da articulação entre experiências escolares e profissionais anteriores, condições de acesso a recursos, demandas externas e respostas institucionais oferecidas pela universidade.

Esses desafios reforçam a centralidade do pertencimento no desenvolvimento motivacional, conforme propõe a abordagem Motivacional-Humanista. Compreender os motivos que antecedem ou acompanham as dificuldades de aprendizagem requer examinar como cada estudante se insere nas relações acadêmicas, interpreta as demandas do curso e encontra, ou não, condições para participar de forma significativa. Isso implica reconhecer a pluralidade das trajetórias estudantis e mediar possíveis barreiras, particularmente aquelas relacionadas ao acesso, ao domínio crítico de tecnologias digitais e à compreensão das práticas acadêmicas exigidas no Ensino Superior.

É nesse horizonte que se abre a discussão seguinte. Mais do que sustentar modelos de aprendizagem orientados a perfis geracionais presumidos, práticas formativas ancoradas em princípios Pragmatistas podem contribuir para ampliar a participação discente, a experiência reflexiva e a aprendizagem ao longo da vida. Sua pertinência dependerá, contudo, de como tais princípios se articulam a mediações docentes, critérios formativos e condições institucionais capazes de acolher trajetórias estudantis diversas.

A perspectiva pragmatista e suas interfaces

No horizonte clássico da tradição pragmatista, John Dewey oferece uma formulação decisiva para compreender a aprendizagem como experiência reflexiva, socialmente situada e comprometida com a vida democrática. Para o autor, aprender não corresponde à simples acumulação de conteúdos, mas a um movimento contínuo de interação com problemas, consequências e sentidos construídos na ação (Dewey, 1976, 1979).

Essa concepção recusa a ideia de conhecimento como produto estático e desloca a atenção para os processos pelos quais os sujeitos interpretam, testam e reorganizam suas experiências. A crítica pragmatista à transmissão unilateral permanece relevante no Ensino Superior, sobretudo quando o ensino se limita à exposição de conteúdos, à execução de atividades padronizadas e à verificação final daquilo que foi retido.

Dewey (1976) adverte que tanto a educação tradicional quanto certas formulações progressistas podem fracassar quando não produzem experiências genuinamente educativas. Não basta, portanto, substituir a aula expositiva por tarefas aparentemente ativas, nem ampliar formalmente as escolhas dos estudantes sem que eles possam compreender os problemas em jogo, justificar decisões, relacionar conhecimentos e interpretar as consequências de suas ações. A questão central reside em saber se as práticas formativas criam condições para que o conhecimento seja reconstruído na experiência, e não apenas recebido, repetido ou aplicado de modo mecânico.

Adverte-se que a aproximação entre Pragmatismo, Andragogia e Heutagogia aqui apresentada não implica reduzi-los a uma mesma matriz teórica. A Andragogia e a Heutagogia possuem trajetórias próprias, mas dialogam com princípios pragmatistas ao valorizarem a experiência prévia, a participação do aprendiz, a aprendizagem orientada por problemas e a reflexão sobre a ação. É nesse ponto de contato, e não em uma equivalência conceitual, que se justifica sua presença nesta discussão.

Para a Educação Autorregulatória, tal aproximação é pertinente porque permite analisar como as experiências universitárias podem criar condições para que os estudantes assumam participação progressivamente mais qualificada em seus percursos, sem que autonomia se converta em desresponsabilização docente ou institucional. A perspectiva Pragmatista aproxima-se da Educação Autorregulatória ao deslocar a aprendizagem da mera recepção de conteúdos para a experiência, a investigação e a construção reflexiva de sentidos.

No contexto universitário, essa aproximação permite compreender a autonomia não como atributo prévio, independência absoluta ou simples liberdade de escolha, mas como uma possibilidade construída no exercício de interpretar situações, formular problemas, mobilizar recursos, testar possibilidades, justificar escolhas, reconhecer dificuldades, interpretar resultados e reorientar estratégias. A Educação Autorregulatória incorpora essa contribuição ao defender que tais processos requerem organização intencional de condições didáticas, avaliativas, relacionais e institucionais, particularmente diante da heterogeneidade de repertórios, tempos de vida, recursos e possibilidades de participação dos estudantes.

A partir dessa aproximação, importa distinguir a aprendizagem autodirigida, vinculada à Andragogia, da aprendizagem autodeterminada, mobilizada pela Heutagogia. A aprendizagem autodirigida refere-se à iniciativa do estudante para identificar necessidades, estabelecer metas, buscar recursos, selecionar estratégias e avaliar os resultados de sua aprendizagem.

Trata-se de uma condução mais ativa do percurso, que pode ocorrer mesmo quando conteúdos, objetivos gerais e critérios de avaliação permanecem institucionalmente definidos (Knowles, 1975; Merriam et al., 2007). O estudante assume maior participação na gestão de seu processo, sem que isso implique definir sozinho todas as finalidades da formação.

A aprendizagem autodeterminada, por sua vez, amplia a participação discente nas decisões que configuram a própria aprendizagem. Ela não se restringe à gestão dos meios necessários para alcançar objetivos previamente estabelecidos, mas admite maior envolvimento do estudante na definição de finalidades, caminhos, recursos e formas de acompanhamento.

Para Agonács e Matos (2019), essa perspectiva desloca a atenção do ensino prescrito para processos nos quais os aprendizes podem participar mais amplamente da construção de seus percursos. Blaschke (2012) associa essa proposta ao desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente e de responder a situações novas e complexas.

A diferença entre esses processos não deve ser interpretada como uma hierarquia rígida. A aprendizagem autodeterminada não constitui etapa superior inevitável da aprendizagem autodirigida, nem a autodireção pode ser confundida com simples liberdade individual. Em ambos os casos, a possibilidade de assumir decisões depende de repertórios prévios, mediações docentes, critérios formativos, recursos disponíveis e condições institucionais de participação (Agonács & Matos, 2019; Moore, 2020).

Por essa razão, a Educação Autorregulatória não toma a ampliação da escolha como valor suficiente: interessa-lhe examinar se os estudantes dispõem de suportes compatíveis com a complexidade das decisões que se espera que assumam. A Andragogia contribui, assim, para pensar formas de autonomia orientada, nas quais os estudantes podem exercer escolhas relativas a estratégias, ritmos e recursos, ainda que objetivos curriculares e conteúdos gerais permaneçam delimitados. A Heutagogia amplia esse debate ao propor maior flexibilidade na participação discente, sobretudo em relação aos caminhos, às experiências e aos modos de acompanhar a aprendizagem.

No Ensino Superior, a incorporação da Heutagogia exige cautela. A ampliação da escolha pode favorecer participação, autoria e compromisso com o aprender; porém, a retirada indiscriminada da mediação docente pode transferir aos estudantes responsabilidades que dependem de acompanhamento, acessibilidade, critérios explícitos e condições institucionais de permanência.

Não basta convidar o estudante a escolher o que e como aprender se ele não dispõe de repertórios, tempo, recursos, informação ou apoio para participar dessas decisões de forma substantiva. A Educação Autorregulatória mobiliza a Heutagogia de maneira delimitada: interessa-lhe a ampliação progressiva da participação, a aprendizagem ao longo da vida e a possibilidade de que os estudantes orientem aspectos de seus percursos, sem supor que todos já disponham das mesmas condições para definir finalidades, conteúdos e estratégias de aprendizagem.

Também é necessário distinguir a aprendizagem autodeterminada, tal como aparece na literatura heutagógica, da autodeterminação examinada por Deci e Ryan (1985, 2000). Na Teoria da Autodeterminação, o conceito se refere à qualidade da motivação e à experiência de agir com volição, competência e pertencimento. Na Heutagogia, a expressão remete à configuração da aprendizagem e

ao grau de participação do estudante na definição do próprio percurso. Há aproximações entre ambas, especialmente no reconhecimento da importância da autonomia e do envolvimento ativo, mas não existe equivalência conceitual entre elas (Appel-Silva et al., 2010; Deci & Ryan, 2000).

Sob o prisma da Teoria da Autodeterminação, comportamentos mais autônomos se relacionam à percepção de que as ações são coerentes com valores, interesses e escolhas reconhecidas pelo próprio sujeito. A autonomia não equivale, nesse caso, à independência absoluta em relação ao contexto, mas ao senso de autoria sobre o próprio agir. Appel-Silva et al. (2010) destacam que a percepção de autonomia se articula a processos de construção identitária e à possibilidade de o sujeito reconhecer-se em suas decisões e ações.

O suporte à autonomia, por sua vez, envolve a criação de contextos nos quais normas, objetivos e exigências possam ser compreendidos, discutidos e progressivamente internalizados. Quando os estudantes dispõem de critérios claros, possibilidades de escolha justificada, devolutivas qualificadas, oportunidades de reconhecer seus avanços e desenvolver recursos para enfrentar as tarefas, ampliam-se as condições para uma participação mais autônoma e para o engajamento em atividades significativas (Appel-Silva et al., 2010; Deci & Ryan, 2000).

Essa discussão permite qualificar a relação entre agência, autodeterminação e Educação Autorregulatória. A perspectiva Pragmatista e a Heutagogia chamam atenção para a experiência, a participação nas decisões que configuram o aprender e a revisão dessas decisões à luz de seus efeitos. Essas contribuições não são idênticas, mas permitem compreender que a autonomia não se reduz ao uso eficiente de estratégias nem à simples possibilidade de escolha.

Dessa forma, a autodeterminação não pode ser tratada como atributo individual isolado ou como competência que o estudante deveria apresentar antes de ingressar na universidade. Ela se constitui em processos formativos nos quais o estudante pode reconhecer seus avanços, desenvolver recursos para enfrentar as tarefas, construir vínculos de pertencimento e participar de decisões sobre sua aprendizagem, tendo suas contribuições reconhecidas.

A formação universitária pode favorecer tais processos quando propõe situações em que os estudantes testam hipóteses, formulam problemas, justificam decisões, enfrentam incertezas e avaliam as consequências de suas ações. Porém, essas oportunidades precisam ser acompanhadas por mediações que impeçam a conversão da autonomia em abandono pedagógico.

Na perspectiva Pragmatista, a avaliação também deixa de ocupar lugar meramente de verificação e passa a constituir elemento estruturante do aprender. Sua abertura à participação discente não elimina critérios observáveis nem dispensa rigor acadêmico. Ao contrário, exige indicadores claros, *feedback* contínuo e leitura reflexiva dos resultados para que os estudantes possam interpretar evidências, revisar estratégias e tomar decisões mais fundamentadas ao longo do processo (Blaschke, 2012).

Nesse percurso, o professor de Ensino Superior assume papel decisivo. Em vez de transmissor exclusivo, atua como mediador de experiências, orientações e recursos. Sua tarefa é criar condições para que os estudantes compreendam expectativas, reconheçam alternativas, enfrentem dificuldades e ampliem progressivamente sua participação na condução da aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida, princípio relevante na abordagem heutagógica, não se sustenta apenas pela disposição individual para aprender continuamente; ela depende de experiências formativas que ensinem a aprender, a revisar e a buscar apoio em diferentes contextos (Blaschke, 2012; Moore, 2020).

É importante mencionar que a aprendizagem ao longo da vida não deve ser reduzida à educação de adultos ou à exigência de atualização permanente dos indivíduos. Embora o conceito circule no campo educacional desde a década de 1970, seu uso permanece marcado por ambiguidades e, em alguns contextos, por uma responsabilização excessiva dos sujeitos por sua própria adaptação às mudanças sociais e profissionais (Boström & Schmidt-Hertha, 2017). Compreendê-la de modo mais amplo implica reconhecê-la como direito e compromisso social, sustentado por oportunidades reais de acesso, permanência e desenvolvimento.

Educação Autorregulatória

A Educação Autorregulatória não pode ser reduzida a uma única matriz explicativa. A perspectiva Sociocognitiva oferece bases relevantes para compreender processos de agência, planejamento, monitoramento, autoavaliação e ajuste de estratégias (Bandura et al., 2008; Zimmerman, 1989, 2000).

A abordagem Motivacional-Humanista evidencia que esses processos são atravessados por autonomia, competência, pertencimento, afetos e sentidos atribuídos ao aprender (Deci & Ryan, 2000; Appel-Silva et al., 2010).

O Pragmatismo, por sua vez, desloca a atenção para a experiência reflexiva, a investigação e as consequências da ação (Dewey, 1976, 1979), enquanto a heutagogia contribui, de forma delimitada, para discutir participação discente, flexibilidade e aprendizagem ao longo da vida (Agonács & Matos, 2019; Blaschke, 2012; Moore, 2020).

Essas contribuições não se fundem em uma teoria única nem eliminam diferenças conceituais. A perspectiva Sociocognitiva descreve processos e mecanismos pelos quais os estudantes podem regular a própria aprendizagem, mas requer diálogo com análises das condições formativas em que tais processos se exercem (Zimmerman, 2000; Hadwin et al., 2017).

A Teoria da Autodeterminação esclarece as condições motivacionais relacionadas à autonomia, à competência e ao pertencimento, sem se confundir com a noção heutagógica de aprendizagem autodeterminada (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2020). Na Figura 1 é apresentada uma síntese da articulação crítica proposta.

Figura 1

Síntese de contribuições teóricas para a compreensão da Educação Autorregulatória



Fonte: Elaborada pelos autores (2026)

A síntese apresenta as contribuições teóricas mobilizadas para a proposição de uma Educação Autorregulatória, sem sugerir hierarquia, sucessão temporal ou fusão entre elas. A perspectiva Sociocognitiva oferece instrumentos para compreender a agência estudantil e os processos de planejamento, monitoramento e autorreflexão.

A abordagem Motivacional-Humanista evidencia que esses processos são atravessados por autonomia, competência, pertencimento e sentidos atribuídos à aprendizagem; e o campo formado pelo Pragmatismo e pela heutagogia amplia a discussão sobre experiência, participação nas decisões formativas, flexibilidade dos percursos e aprendizagem ao longo da vida, mas pode sobrevalorizar a autodireção quando desconsidera mediações docentes, critérios curriculares e condições institucionais de participação (Agonács & Matos, 2019; Moore, 2020).

A posição central atribuída à Educação Autorregulatória não significa que ela constitua uma teoria resultante da soma desses referenciais. Trata-se de uma perspectiva formativa e institucional que mobiliza contribuições distintas para interrogar as condições em que a autorregulação pode ser desenvolvida e exercida no Ensino Superior. A figura, portanto, delimita uma articulação crítica: cada campo conserva seu alcance próprio, mas nenhum explica isoladamente a complexidade da autorregulação da aprendizagem em contextos universitários marcados por trajetórias, recursos, vínculos e condições de participação heterogêneas.

Quando esse diálogo teórico é relacionado à heterogeneidade das trajetórias estudantis, passam a considerar condições concretas de participação, recursos disponíveis, tempos de vida, experiências acadêmicas anteriores, responsabilidades externas e expectativas que constituem os sujeitos que habitam a universidade. Essa compreensão aproxima-se das críticas ao geracionalismo, que recusam atribuir preferências, competências ou formas de aprender a categorias etárias supostamente homogêneas (Costanza et al., 2023; Rudolph et al., 2020).

Sob essa perspectiva, a Educação Autorregulatória não propõe adaptar o ensino a perfis previamente definidos. Ela orienta a organização de condições formativas suficientemente claras, flexíveis e acessíveis para acolher percursos diversos. Objetivos explicitados, critérios avaliativos transparentes, *feedback* contextualizado, oportunidades de planejamento e autorreflexão, mediação docente, colaboração entre pares e apoios institucionais constituem algumas das condições que podem ampliar as possibilidades de participação e de exercício da agência (Panadero et al., 2022; Pedler et al., 2021; Silva & Alliprandini, 2020). Na Tabela 1, a seguir, são apresentadas outras condições, alinhadas às dimensões que abrangem a Educação Autorregulatória a partir da articulação teórica realizada.

Tabela 1

Dimensões da Educação Autorregulatória

Dimensão	Questão orientadora	Condições e práticas formativas
Didática	*Como a organização do ensino torna a autorregulação apreensível e praticável?*	Objetivos e expectativas explícitos; tarefas estruturadas; metodologias e recursos diversificados; modelagem de estratégias; orientação para o estudo; apoios graduados; escolhas compatíveis com os percursos; desenvolvimento progressivo da autonomia.
Avaliativa	*Como a avaliação produz informações e oportunidades para acompanhar e revisar a aprendizagem?*	Critérios claros; avaliação formativa; feedback; autoavaliação e avaliação por pares; revisão de produções; análise de erros; acompanhamento da progressão; participação na interpretação dos resultados.
Relacional	*Como as interações favorecem pertencimento, busca de ajuda, corregulação e participação acadêmica?*	Mediação docente; colaboração; apoio entre pares; segurança para solicitar ajuda; espaços de escuta; reconhecimento; pertencimento; construção compartilhada de metas; valorização das experiências estudantis.
Institucional	*Como políticas, estruturas e serviços sustentam condições para a autorregulação?*	Apoio pedagógico; políticas de permanência; formação docente; integração curricular; inclusão e acessibilidade digital; espaços de estudo; orientação acadêmica; acompanhamento de trajetórias; articulação entre cursos, gestão e setores de apoio.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Assim, a Educação Autorregulatória estrutura-se na articulação entre condições didáticas, avaliativas, relacionais e institucionais que favoreçam o desenvolvimento e o exercício da autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior. Essa articulação não prescreve um modelo universal de formação. Ela oferece um horizonte teórico e didático para examinar como práticas de ensino, avaliação, mediação e apoio institucional podem ampliar autonomia, pertencimento e responsabilidade formativa compartilhada.

Considerações finais

Este ensaio discutiu a Educação Autorregulatória como uma perspectiva formativa e institucional, de caráter analítico-propositivo, voltada à organização de condições que favoreçam o desenvolvimento e o exercício da autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior. A proposta não pretende substituir os modelos de autorregulação da aprendizagem e nem constituir um novo constructo psicológico. Seu deslocamento consiste em ampliar a unidade de análise: além de examinar o que os estudantes fazem para planejar, monitorar e avaliar a própria aprendizagem, interroga-se como docentes, cursos e instituições tornam esses processos possíveis, ensináveis e sustentáveis.

A perspectiva Sociocognitiva contribui para compreender a agência e os processos de planejamento, monitoramento e autorreflexão que integram a autorregulação. A abordagem Motivacional-Humanista evidencia que tais processos são inseparáveis das experiências de autonomia, competência, pertencimento e sentido atribuídas à formação.

O Pragmatismo e as contribuições delimitadas da Heutagogia ampliam o debate ao enfatizar experiência, investigação, participação nas decisões formativas e aprendizagem ao longo da vida. Essas perspectivas não se fundem em uma teoria única, mas permitem tensionar abordagens que reduzem a autonomia a atributo individual ou a repertório técnico de estratégias de estudo.

O texto também indica que a diversidade estudantil não deve ser explicada por perfis geracionais presumidos. Idade e referências históricas de socialização podem contextualizar experiências, mas não permitem inferir, de modo automático, competências digitais, preferências metodológicas ou disposições para a autorregulação. As condições em que os estudantes aprendem são atravessadas por trajetórias escolares e acadêmicas, trabalho, responsabilidades de cuidado, recursos materiais, vínculos institucionais e diferentes momentos do ciclo de vida.

A Educação Autorregulatória exige, portanto, respostas formativas sensíveis a essa heterogeneidade, sem converter diferenças de trajetória em classificações fixas. Promover autonomia não significa retirar mediações docentes nem transferir aos estudantes a responsabilidade por obstáculos estruturais.

Requer objetivos explícitos, critérios avaliativos transparentes, *feedback* claro, oportunidades de autoavaliação e revisão, práticas colaborativas, relações de pertencimento e apoios institucionais adequados. A autonomia se constrói quando os estudantes podem participar progressivamente da condução de suas aprendizagens, com apoio e responsabilidade compartilhada entre os próprios estudantes, docentes, cursos e instituições.

Por fim, a Educação Autorregulatória deve ser compreendida como formulação aberta ao refinamento teórico e empírico. Pesquisas futuras poderão examinar como suas dimensões didática, avaliativa, relacional e institucional se manifestam em contextos universitários específicos, bem como identificar práticas e condições capazes de ampliar a autonomia estudantil sem desconsiderar as desigualdades que atravessam a permanência e a participação no Ensino Superior.

Referências

Agonács, N., & Matos, J. F. (2019). Heutagogy and self-determined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 34(3)*, 223–240. https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1562329

Anjos, M. A. L., Araújo, F. F., & Rocha, E. L. S. (2025). A agenda inaugural das ciências cognitivas: do cognitivismo às neurociências. Muiraquitã: *Revista de Letras e Humanidades, 13(1)*, e7458.

Appel-Silva, M., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista, 16(2)*, 351–369.

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

Barros, D. I. M. (1987). *A proposta de uma abordagem humanista na pedagogia do Ensino Superior.* [Tese de Doutorado, Fundação Getúlio Vargas].

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: a review of heutagogical practice and self-determined learning. *The international review of research in open and distance learning, 13(1)*, 56-71. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076

Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction, 1*, 1–17. https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90016-2

Boström, A., & Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational relationships and lifelong learning. *Journal of Intergeneration Relationships, 15*, 1-3. https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260408

Caena, F., & Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del aprender a aprender. *Aula Abierta, 49(3)*, 199–206. https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-206

Campos, E., & Ramos, S. (2011). A motivação dos estudantes no ensino superior: um estudo comparativo. *Interações, 21*, 125–142.

Castañon, G. A. (2007). O cognitivismo é um humanismo. *Psicologia Argumentativa, 25(48)*, 51-64.

Costanza, D. P., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2023). Are generations a useful concept? *Acta Psychologica, 241*, Article 104059. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104059

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nova Iorque: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227–268.

Dewey, J. (1976). *Experiência e educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia*. São Paulo: Editora Nacional.

Félix, D. R., Valim, R. L. de M., & Freitas, V. G. G. (2025). Metodologias ativas no Ensino Superior: em prol do processo ensino-aprendizagem. *Revista Presença, 11(28)*, 99-108.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Paz e Terra.

Galvão, M. R. M. (2021). As abordagens cognitivista, humanista e social para a metodologia ativa. *Criar Educação, 10(2)*, 1–20.

García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0.: obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Revista Interuniversitaria, 33(1).* https://doi.org/10.14201/teri.23548

Gomes, G. G., Campos, K. C. G., & Carvalho, N. R. (2025). Do planejamento à autorreflexão: o modelo de Barry Zimmerman para potencializar a aprendizagem. *Revista CB TecLE, 9(1)*, 121–139.

Guimarães, W. S., Guedes, J. T., Nascimento, M. B. C., & Santos, M. F. (2023). Metodologias ativas para o ensino e aprendizagem das gerações tecnológicas Z e Alfa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 9(5)*, 1515–1526. https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9887

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge.

Hase, S. & Kenyon, C. (2000). *From andragogy to heutagogy*. Austrália: UltiBASE Journal.

Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2025). A longitudinal study of interplay between student engagement and self-regulation. *International Journal Educational Technological Higher Education, 22(21)*. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00523-3

Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2022). A systematic review of student agency in international higher education. *Higher Education, 86*, 891-911. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00952-3

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett.

Koch, I. V. & Cunha-Lima, M. L. (2011). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. Em Mussalin, F. B. A.C. (Ed.) *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. Cortez.

Lozano-Jiménez, J. E., Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). From autonomy support and grit to satisfaction with life through self-determined motivation and group cohesion in higher education. *Frontiers in Psychology, 11.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579492

Mendes, A. L. F., Almeida, G. F. do N., & Thomé, M. dos R. P. (2022). Percepções heutagógicas: o olhar discente sobre a autonomia em sala de aula. *Projeção e Docência, 13(2)*, 24-35.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education, 41*, 381-401. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949

Muñoz-Restrepo, A. (2017). Repensar los usos de la evaluación en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9*(19), 133–150. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ruas

Navarra, J. M. (2005). Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista. *Revista Catalana de Pedagogia, 4*, 75–99.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Fraile, J., & García Pérez, D. (2022). Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual. *Educación XX1, 25(2)*, 15-37. https://doi.org/10.5944/educxx1.29870

Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2021). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education, 46(3)*, 397–408. https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.1955844

Rocha, A. O. (2023). *O ingresso tardio na Unipampa: a perspectiva dos discentes*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pampa].

Rocha, V. K. O., Bittencourt, I. M., Desiderio, P. H., & Sobrinho, C. A. (2018). Gerações e estilo de aprendizagem: um estudo com alunos de uma universidade pública em Alagoas. *E&G Economia e Gestão, 18(50)*, 80-96.

Rudolph, C. W., Rauvola, R. S., Costanza, D. P., & Zacher, H. (2020). Generations and generational differences: Debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward. *Journal of Business and Psychology, 36*, 945–967. https://doi.org/10.1007/s10869-020-09715-2

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Santos, S. M. A. V., Alves, A. L., Pires, A. L. B., Lima, C. R., Santos, E. S., Jesus, M. L. B., Silva, M. F. M., & Reis, V. B. D. (2025). Autoavaliação e metacognição: caminhos para a aprendizagem autônoma. *Revista Aracê, 7(7),* 36848-36864. https://doi.org/10.56238/arev7n7-095

Silva, M. A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2020). Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. *Educação em Revista, 36*, e227164. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227164

Silva, O. R., & Síveres, L. (2023). A trajetória da educação humanista: do renascimento ao relatório delors. *Revista Educação & Ensino, 7(1)*, 1–16.

Spencer, G., Case, C., & Chen-Bendle, E. C. (2025). Navigating higher education "nontraditionally": Opportunities and obstacles in post-traditional college pathways to the baccalaureate. *AERA Open, 11*, Article 23328584251343847. https://doi.org/10.1177/23328584251343847

Tilley, M. (2025). The things students don't say: Theorising narrative identity to understand non-traditional students' experiences in higher education. *The Australian Educational Researcher, 52*, 607–625. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00732-1

Watson, L. (2016). The epistemology of education. *Philosophy Compass, 11(3)*, 146-159. https://doi.org/10.1111/phc3.12316

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11(4)*, 307–313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. J*ournal of Educational Psychology, 81(3)*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M. (Orgs.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.