

**APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E QUALIDADE DE VIDA
ENTRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA E DE OUTROS CURSOS
UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

**SELF-REGULATED LEARNING AND QUALITY OF LIFE AMONG
STUDENTS OF TEACHER EDUCATION AND OTHER UNIVERSITY
COURSES: A SYSTEMATIC REVIEW**

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y CALIDAD DE VIDA EN
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA Y DE OTROS CURSOS
UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Denise Viana¹
Evely Boruchovitch²

Resumo

A aprendizagem autorregulada (AA) é um construto multifatorial importante para o sucesso acadêmico. Os professores têm papel fundamental na sua promoção entre estudantes, porém enfrentam muitos desafios associados, tanto à sua formação, como à sua qualidade de vida (QV). A QV refere-se à percepção do indivíduo sobre aspectos de sua vida e envolve, entre outros aspectos, saúde física e psicológica, independência, relações sociais e meio ambiente. Poucos estudos relacionam variáveis da AA e da QV na formação de professores. Assim, este artigo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática das pesquisas que investigaram variáveis da AA e da QV em estudantes de cursos de Licenciatura ou de outros cursos do Ensino Superior, publicadas entre 2018 e 2022. Após buscas em nove bases de dados e aplicação dos critérios de seleção, 10 trabalhos foram selecionados. Os resultados foram descritos, seguindo as diretrizes do PRISMA. A revisão revelou diversas abordagens metodológicas nos artigos, destacando a importância da autoeficácia, apoio social, bem-estar, motivação e estratégias autorregulatórias na experiência acadêmica positiva de estudantes universitários. Encontrou-se apenas um estudo com estudantes brasileiros no recorte desta revisão. Conclui-se pela necessidade de mais pesquisas sobre o tema, especialmente com estudantes em cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Bem-estar; Ensino Superior; Revisão de literatura.

Abstract

Self-regulated learning (SRL) is a multifactorial construct important for academic success. Teachers play a fundamental role in promoting SRL among students, but they face challenges related to their education and quality

¹Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Linha de pesquisa Psicologia e Educação. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Psicóloga com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicologia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP/FE-UNICAMP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7562-1862>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7054654415059193>. E-mail: denise.viasil@gmail.com

²Doutora em Educação pela *University of Southern California*, na área de Psicologia Educacional. É professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP/FE-UNICAMP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1980541978397999>. E-mail: evely@unicamp.br



of life (QoL). QoL refers to an individual's perception of life aspects and encompasses factors like physical and psychological health, independence, social relationships, and environment. Few studies link SRL and QoL variables in teacher training. Therefore, this article aimed to systematically review research investigating SRL and QoL variables in undergraduate or higher education students, published between 2018 and 2022. After searching nine databases and applying selection criteria, 10 articles were selected. Results were presented following PRISMA guidelines. The review revealed several methodological approaches in the articles, highlighting the importance of self-efficacy, social support, well-being, motivation, and self-regulatory strategies in the positive academic experience of university students. There was only one study found with Brazilian students, in the scope of this review. We conclude that there is a need for more research about the theme, especially with students in teacher education programs.

Keywords: Learning self-regulation; Well-being; Higher education; Literature review.

Resumen

El aprendizaje autorregulado (AA) es un constructo multifactorial importante para el éxito académico. Los profesores desempeñan un papel fundamental en su promoción entre los estudiantes, sin embargo, ellos enfrentan desafíos asociados tanto a su formación como a su calidad de vida (QV). La QV se refiere a la percepción del individuo sobre ciertos aspectos de su vida, tales como; la salud física y psicológica, la independencia, relaciones sociales y el entorno. Pocos estudios relacionan variables de AA y QV en la formación de profesores. Este artículo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de investigaciones que exploraron variables de AA y QV en estudiantes de cursos de Licenciatura y de otros cursos de Educación Superior, publicados entre 2018 y 2022. Después de buscar en nueve bases de datos y aplicar criterios de selección, se encontraron 10 artículos. Los resultados se describieron siguiendo las pautas de PRISMA. La revisión reveló varios enfoques metodológicos en los estudios, destacando la importancia de la autoeficacia, el apoyo social, el bienestar y estrategias de autorregulación en la experiencia académica de estudiantes universitarios. Sólo se encontró un estudio con estudiantes brasileños, en esta revisión. Se concluye que es necesario realizar más investigaciones sobre el tema, especialmente con estudiantes de formación docente.

Palabras clave: Aprendizaje de la autorregulación; Bienestar; Educación superior; Revisión de la literatura.

Introdução

Autorregulação da aprendizagem ou aprendizagem autorregulada (AA) refere-se à capacidade dos alunos de controlar, monitorar e regular seu próprio processo de aprendizagem (Arcoverde, Boruchovitch, Acee & Góes, 2020; Boruchovitch, 2014; Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 2013). Envolve habilidades, como estabelecer metas de aprendizagem, planejar estratégias, monitorar o progresso, gerenciar o tempo e regular o esforço investido e está associada ao autogerenciamento, à automotivação e à autodireção dos estudantes (Boruchovitch, 2014; Schunk & Greene, 2018). Embora esteja voltada à ação consciente e intencional do indivíduo que aprende, a AA não é inata (Zimmerman, 2013). Pesquisas revelam que a capacidade para a autorregulação da aprendizagem é passível de ser fomentada durante a escolarização formal, por isso a sua promoção deve ser uma das principais metas educacionais (Boruchovitch, 2014; Zimmerman & Schunk, 2011; Zimmerman, 2013).

Zimmerman (2013) propôs um modelo de estrutura cíclica da AA composto por três fases: antecipação, execução e autorreflexão. Na fase de antecipação, destacam-se a análise da tarefa, relacionada ao planejamento estratégico e ao estabelecimento de metas, e a influência das crenças automotivacionais, que abrangem crenças sobre autoeficácia e expectativas. Na fase de execução, o autor enfatiza o autocontrole, que abarca métodos para direcionar a aprendizagem, e a auto-observação, que contribui para o monitoramento durante a execução da tarefa. Na fase de autorreflexão, dois processos são centrais: o autojulgamento e a autorreação. O primeiro envolve autoavaliação e atribuição de causalidade; e o segundo, autossatisfação/afeto e respostas que podem ser adaptativas ou defensivas (Zimmerman, 2013). Dentre as variáveis psicológicas presentes nas três fases, a motivação para aprendizagem, as crenças de autoeficácia e as estratégias de aprendizagem são amplamente pesquisadas, justamente pela influência que exercem no desempenho acadêmico no Ensino Superior (Boruchovitch, 2008; Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 2013). Por conseguinte, essas variáveis foram selecionadas para compor as palavras de busca da presente pesquisa. A motivação para aprender está relacionada à disposição e ao interesse dos alunos em se engajar em atividades acadêmicas, seja por fatores internos, como necessidades, interesses e valores pessoais, seja por motivos externos, como ambiente educacional, suporte social e incentivos (Bzuneck, 2009; Seli & Dembo, 2020). As crenças de autoeficácia são definidas como o “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986, p. 391). No contexto da aprendizagem, a autoeficácia refere-se à crença do aluno em sua capacidade de ter sucesso em tarefas acadêmicas específicas (Bzuneck, 2009). Já as estratégias de aprendizagem são abordagens e processos utilizados pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem, podendo, assim, incluir as estratégias cognitivas, como organização de informações, elaboração de resumos, uso de mnemônicos, entre outras, além das estratégias metacognitivas, como, por exemplo, estabelecer metas, perceber seu nível de atenção, reler e revisar (Boruchovitch, 2014; McCombs, 2017; Seli & Dembo, 2020).

A temática da AA não é muito frequentemente abordada com os estudantes durante a formação de professores. Muitos alunos enfrentam desafios e dificuldades para aprender, durante o seu percurso de escolarização, o que também pode, por sua vez, vir a interferir em suas futuras práticas de ensino (Arcoverde & Boruchovitch, 2022; Cardoso & Bzuneck, 2004;

Dembo, 2001; Góes & Boruchovitch, 2020). Estudantes universitários, especialmente diante das tecnologias de informação e comunicação, deparam-se com problemas diversos, dentre aspectos educacionais, ambientais, econômicos e pessoais. Tais desafios afetam as relações sociais, acadêmicas e de trabalho, além de interferirem no seu aprendizado e bem-estar (Catunda & Ruiz, 2008; Cerchiare, 2004; Lopes et al., 2022; Pádua, Moraes & Souza, 2021). O bem-estar ou saúde mental se relaciona diretamente com a qualidade de vida (QV). Dada a complexidade do conceito, a QV não possui uma definição única, sendo ainda empregada como sinônimo de saúde, bem-estar, satisfação de vida, felicidade, dentre outros termos utilizados na tentativa de explicitá-la (Catunda & Ruiz, 2008; Reppold, Serafini & Menda, 2014).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reuniu esforços de pesquisadores do mundo inteiro para definir a QV de forma multifatorial, a partir de cinco dimensões: saúde física, saúde psicológica, nível de independência, relações sociais e meio ambiente (Fleck, 2008). Assim, a OMS (1995, p. 1405) definiu-a como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Constata-se, nas últimas décadas, um movimento em direção ao estudo dos aspectos positivos da vida humana. O conceito de saúde, antes focado na doença, agora também abrange características adaptativas, como resiliência, esperança, criatividade, coragem, entre outras (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Essa ideia se alinha com as propostas da Psicologia Positiva, conceituada como uma abordagem científica, que procura compreender os fatores por trás do bem-estar e das experiências positivas e desenvolver ações para fomentar esses estados em pessoas e grupos (Fleck, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A aprendizagem autorregulada, embora não unicamente responsável por experiências de sucesso acadêmico, pode impactar de maneira significativa diversos aspectos da vida de uma pessoa, contribuindo, inclusive, para a sua qualidade de vida.

Diante da crescente preocupação com a saúde mental dos estudantes de Ensino Superior (Lopes et al., 2022; Pádua et al., 2021), e dos dados que alertam sobre o desinteresse dos jovens pelas carreiras de licenciatura no Brasil e o risco de um déficit de professores no país em 2040 (SEMESP, 2022), bem como de pesquisas que apontam que alunos autorregulados podem apresentar maior autossatisfação e motivação para aprender (Arcoverde et al., 2020; Seli & Dembo, 2020), acredita-se que compreender o panorama das produções internacionais e

nacionais nesse campo é pertinente, tanto para avançar o conhecimento científico, quanto para colaborar com a formação de professores da educação básica. Todavia, observou-se que são escassas as investigações que buscam explorar as relações entre a QV e variáveis da AA entre estudantes universitários, de modo geral e entre aqueles dos cursos de Licenciatura. Chega-se, então, ao seguinte problema: existe relação entre a qualidade de vida e variáveis associadas à autorregulação da aprendizagem dos estudantes em cursos de formação de professores, segundo estudos internacionais e nacionais? Neste sentido, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura para mapear pesquisas científicas, realizadas no mundo e no Brasil, que examinaram variáveis da qualidade de vida (satisfação com a vida, bem-estar) e da aprendizagem autorregulada (motivação, crenças de autoeficácia e estratégias de aprendizagem) em estudantes de cursos de Licenciatura e/ou de outros cursos da graduação no Ensino Superior.

Método

O presente estudo adotou as diretrizes do modelo PRISMA para revisões sistemáticas de literatura (Page et al., 2021). As buscas foram realizadas entre janeiro e abril de 2023 nas bases de dados e nos periódicos eletrônicos virtuais: *American Psychological Association* (APA), Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-Psi), *Education Resources Information Center* (ERIC), *Scientific Library OnLine* (SciELO), *Science Direct*, Scopus e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc). Na procura por artigos elegíveis no âmbito nacional, não localizados nas bases anteriores, foram também realizadas buscas no Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) e no *Scholar Google* (Google acadêmico). Foram consideradas as investigações publicadas nos últimos cinco anos, entre 2018 e 2022. O processo de revisão aconteceu em três etapas: identificação; triagem e inclusão. A identificação envolveu a busca nas bases de dados, utilizando os filtros disponíveis. Na etapa de triagem, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos localizados. Após sua avaliação com base nos critérios de inclusão e exclusão, aqueles considerados pertinentes foram lidos completamente, ainda nesta etapa. Por fim, a etapa de inclusão ocorreu após a leitura completa dos artigos selecionados e consistiu na identificação e na tomada de decisão acerca de quais publicações entrariam na presente revisão sistemática.

Foram utilizados os seguintes termos para a busca em inglês: “*self-regulated learning*”, ou “*self-regulation*”, ou “*motivation to learn*”, ou “*self-efficacy beliefs*”, ou “*learning strategies*”, ou “*study strategy*”, ou “*study strategies*”, ou “*self-efficacy*”, ou “*self-efficacy for learning*” combinados com “*teacher education*”, ou “*teacher training programs*” ou “*licentiate courses*”, ou “*teacher education programs*”, ou “*student teacher*” ou “*student teachers*” e com “*quality of life*”, ou “*well-being*” ou “*satisfaction with life*”, ou “*life satisfaction*”. Já os termos empregados na busca em Português foram: “autorregulação da aprendizagem”, ou “aprendizagem autorregulada”, ou “motivação”, ou “motivação para aprender”, ou “autoeficácia”, ou “crenças de autoeficácia” ou “estratégias de aprendizagem” combinadas com “formação de professores”, ou “estudantes de licenciatura” e com “qualidade de vida”, ou “bem-estar” ou “satisfação com a vida”.

Ademais, aplicaram-se operadores booleanos (*or* e *and*) para combinar os descritores, sendo que esses poderiam estar presentes em qualquer parte do trabalho. Aspas foram utilizadas em cada descritor para as buscas em todas as bases de dados e, em duas plataformas (BVS-Psi e Science Direct), recorreu-se aos parênteses nos conjuntos de termos similares. Nas situações em que os resultados das buscas ultrapassavam cinco páginas de listas com publicações, apenas as primeiras cinco páginas foram analisadas, considerando a ordem crescente de relevância dos artigos nas classificações apresentadas pelos bancos de dados³.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) apenas produções científicas de periódicos; b) somente estudos de caráter descritivo-correlacional sobre as variáveis investigadas; c) somente pesquisas que tivessem como público-alvo estudantes de cursos de formação de professores (Licenciaturas) com faixa etária a partir de 18 anos. Em caso de não localização de artigos com essa população, a busca poderia abarcar trabalhos com estudantes universitários em geral. Foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: a) investigações teóricas ou de revisão; b) público-alvo distinto do citado; c) publicações repetidas e/ou versando sobre construção e validação de instrumentos; d) teses e dissertações; e) artigos focando a

³A ordem crescente de relevância significa que os trabalhos que melhor atendem aos critérios da busca são exibidos primeiro, listados no topo da página de resultados. Isso é determinado pelos algoritmos de busca que consideram fatores como correspondência de palavras-chave, citações por outros pesquisadores e outros critérios para classificar os artigos de acordo com sua pertinência para a pesquisa e facilitar o acesso aos materiais essenciais.

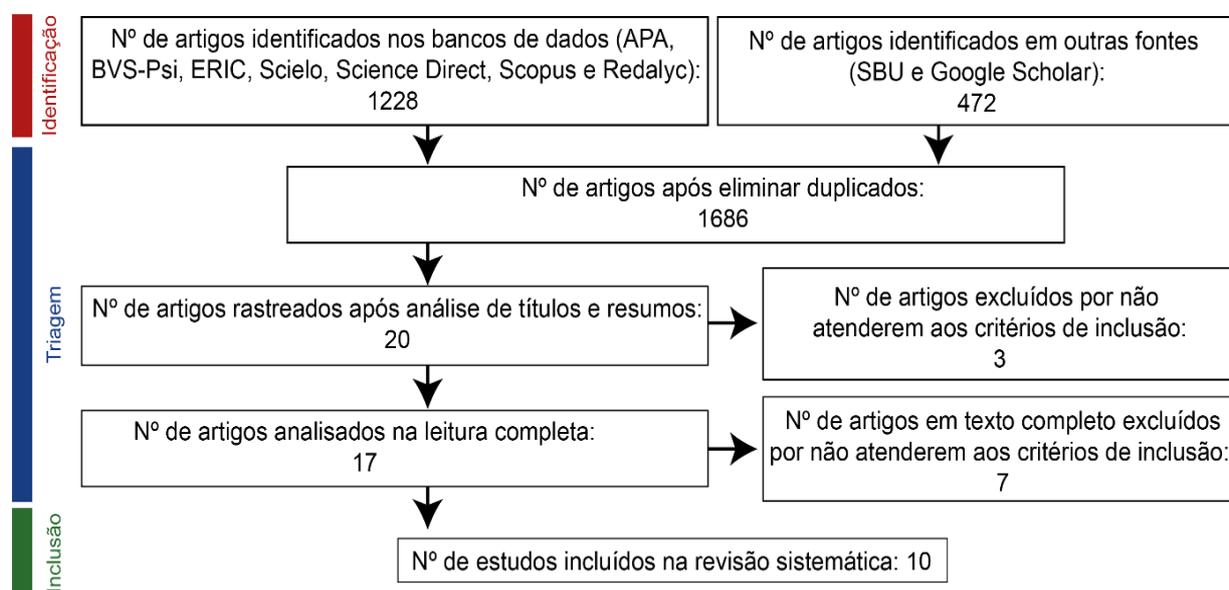
avaliação de quadros psicopatológicos (ansiedade, depressão, *burnout*, estresse), que não analisaram outros critérios da QV e as variáveis de interesse da AA.

Os resultados obtidos e sua discussão são apresentados a seguir, abordando os aspectos gerais de caracterização dos artigos, bem como a descrição de cada um deles, incluindo seus objetivos, o público-alvo, o local onde a pesquisa foi realizada, os autores, o ano de publicação, as metodologias de coleta e análise dos dados e seus principais resultados e conclusões.

Resultados e Discussão

Foram identificadas 1.228 produções nos bancos de dados previstos inicialmente e mais 472 nos dois bancos adicionais. Após a eliminação dos artigos duplicados, identificou-se um total de 1.686 publicações. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, 20 artigos foram rastreados, mas três estudos não atendiam plenamente aos critérios de inclusão e saíram do escopo da revisão antes da leitura completa. Um deles porque investigou somente as variáveis da autorregulação e não as da qualidade de vida. Já os outros dois foram excluídos porque tiveram como público-alvo estudantes de ensino básico e não universitários. Assim, 17 estudos foram selecionados como elegíveis para leitura na íntegra. Do total dos 17 estudos, 10 foram incluídos e sete tiveram que ser excluídos desta revisão. Os 10 artigos incluídos atenderam aos critérios estabelecidos previamente para a presente revisão sistemática de literatura. Entre os sete trabalhos excluídos, um era relacionado à validação de instrumentos, quatro focaram em quadros psicopatológicos, sem avaliar a qualidade de vida ou bem-estar em geral e dois não investigaram variáveis da autorregulação da aprendizagem e, sim, outros tipos de variáveis psicológicas. A Figura 1 sintetiza o fluxo de busca e seleção do material nas etapas de identificação, triagem e inclusão.

Figura 1 – Fluxograma das fases da revisão sistemática



Fonte: elaborado pelas autoras

A seguir são apresentadas, no Quadro 1, as características gerais dos artigos incluídos no presente estudo.

Quadro 1 – Características dos artigos localizados na Revisão de Literatura sobre AA e QV na formação de professores ou estudantes universitários em geral

Autoria (ano de publicação) - Local	Instrumentos utilizados na coleta de dados das variáveis de interesse	Público-alvo – N amostral	Faixa etária	Banco de dados
Suhlmann et al. (2018) - Alemanha	Escala de Autoconstrução de Dignidade (Escala de valor inalienável de Leung e Cohen, 2011, e Escala de Contingências de Autoestima, de Crocker et al. 2003); Escala de Senso de Pertencimento à Universidade (Goodenow, 1993); Lista de verificação de Sintomas de Hopkins (Hesbacher et al., 1980; Nettelbladt et al., 1993); Escala de Motivação acadêmica (subescala de Vallerand et al., 1992)	Estudantes universitários (cursos diversos de licenciatura e bacharelado) - 405	23,11 (idade média)	APA
Kassis et al. (2019) - Alemanha	Questionários de autorrelato sobre apoio social de colegas e familiares; Escala geral de autoeficácia (Jerusalém; Schwarzer, 1992; Schwarzer & Jerusalém, 1995);	Professores em formação (não específica área) - 697	23,33 (idade média)	Scholar Google

	Subescalas 'autonomia', 'competência' e 'relacionamento' (Gagné, 2003)			
Ngui e Lay, (2019) - Malásia	Escala do senso de autoeficácia do professor (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001); questionário de Traços de Inteligência Emocional (Cooper e Petrides, 2010); Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al. 1985)	Professores em formação (concluintes do 5º semestre em Instituto de Educacional) – 200	25 (idade média)	Scholar Google
Ngui e Lay (2020) - Malásia	Escala do senso de autoeficácia do professor (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001); questionário de Traços de Inteligência Emocional (Cooper & Petrides, 2010); Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al. 1985), Escala de estresse percebido (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983)	Professores em formação (concluintes do 5º semestre em um Instituto de Educação) – 200	25 (idade média)	Scholar Google
Abdrahim (2020) - Malásia	Entrevistas individuais (Hughes, 2007; Patton, 2002); diários reflexivos e discussões em grupo (Bogdan & Biklen, 2007) sobre os desafios da vida adulta entre os universitários	Estudantes universitários adultos (não específica área) - 11	38 (idade média)	ERIC
Kaiser et al. (2020) – Brasil	Escala de Autoestima de Rosenberg (Hutz et al., 2014); Escala de Autoeficácia Geral (Pacico et al., 2014); Avaliação do Otimismo (Bastianello & Pacico, 2014); Escala de Afetos Positivos e Negativos (Zanon & Hutz, 2014); Escala de Autoeficácia no Ensino Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010); Escala de Avaliação por Competências em Estudo (Almeida et al.); Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al. 1985, adaptada por Zanon et al., 2014); Escala de Esperança Cognitiva (Pacico & Bastianello, 2014)	Estudantes universitários (cursos diversos, sem especificar se licenciatura e/ou bacharelado) – 1.046	24,16 (idade média)	Scholar Google
Kim et. al. (2021) – EUA	Questionário de metas (acadêmica, social e de bem-estar) e de Relações Intermetas (adaptações de Riediger & Freund, 2004); Questionário de estratégias de motivação para aprendizagem (Pintrich et al., 1993); Escala Breve de Regulação da Motivação (Kim et al., 2018); Escala de senso de pertencimento (adaptação Goodenow, 1993)	Estudantes universitários (curso de Química, sem especificar se licenciatura e/ou bacharelado) - 365	19,42 (idade média)	Science Direct
Huéscar Hernández et al. (2021) – Espanha	Escala de estilo de ensino controlador (Moreno-Murcia et al., 2018); Escala de Motivação acadêmica (versão em espanhol de Nuñez, Martí-Albo & Navarro, 2005); e a Escala de Satisfação com a vida (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989)	Estudantes universitários de ciências do esporte – sem especificar se bacharelado e/ou licenciatura) - 474	21,56 (idade média)	SCOPUS

Kurt et al. (2021) - Turquia	Escala de bem-estar subjetivo (Tuzgöl-Dost, 2005), escala de senso de autoeficácia para professores (Tschannen-Moran e Hoy, 2001)	Estudantes de Letras (licenciatura) - 261	Não informada	SBU
Davis e Hadwin (2021) - Canadá	Ferramenta de Diário Semanal da Autorregulação (Schmitz et al., 2011); medida de bem-estar psicológico (adaptado de Rush e Grouzet, 2012); medida do alcance de metas na ferramenta e de desafios e estratégias (Hadwin et al., 2019)	Estudantes universitários (não específica a área do conhecimento) – 118	19,12 (idade média)	ERIC

Fonte: elaborado pelas autoras

Constata-se que todas as 10 pesquisas tiveram na amostra de participantes estudantes universitários de graduação, mas somente quatro informaram ter como público-alvo, especificamente, estudantes de cursos de formação de professores (Kassis, Graf, Keller, Ding, & Rohlfs, 2019; Kurt, Demir & Atay, 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020). A maioria das investigações foi realizada por dois ou mais autores (Davis & Hadwin, 2021; Huéscar Hernández, Moreno-Murcia, Cid, Monteiro & Rodrigues, 2021; Kaiser, Reppold, Hutz & Almeida, 2020; Kassis et al., 2019; Kim, Yu, Wolters & Anderman, 2021; Kurt et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast & Trautwein, 2018), sendo que um trabalho teve apenas um autor (Abdrahim, 2020). Geok Kim Ngui e Yoon Fah Lay foram autores em duas produções (Ngui & Lay, 2019, 2020).

A análise do Quadro 1 revela que o ano com maior incidência de publicações, no recorte da presente revisão, foi o de 2021, com quatro artigos (Kurt et al., 2021; Huéscar Hernández et al., 2021; Davis & Hadwin, 2021; Kim et al., 2021), seguido pelo ano de 2020, com três (Abdrahim, 2020; Kaiser et al., 2020; Ngui & Lay, 2020). Foram localizados dois trabalhos publicados em 2019 (Kassis et al., 2019; Ngui & Lay, 2019) e um em 2018 (Suhlmann et al., 2018). Não foram encontradas produções compatíveis com os critérios da revisão, em 2022. No âmbito internacional, houve predominância de pesquisas realizadas na Malásia, com três investigações (Abdrahim, 2020; Ngui & Lay, 2019, 2020), sendo duas com os mesmos autores e público-alvo, mas com ano e objetivos diferentes. Foram identificados dois estudos na Alemanha (Kassis et al., 2019; Suhlmann et al., 2018), um no Canadá (Davis & Hadwin, 2021), um na Espanha (Huéscar Hernández et al., 2021), um nos Estados Unidos (Kim et al., 2021) e outro na Turquia (Kurt et al., 2021). No Brasil, no recorte temporal, apenas uma publicação sobre o tema foi encontrada (Kaiser et al., 2020), que seguia os critérios de busca da presente

revisão. A base de dados Scholar Google reuniu o maior número de artigos (quatro) selecionados no recorte estipulado. Na base ERIC, foram localizados dois trabalhos. A APA, Science Direct, SCOPUS e SBU foram fontes de um artigo, cada uma, entre os inclusos nesta revisão. Todas as pesquisas foram publicadas em Língua Inglesa.

Verificou-se que, entre as variáveis da AA averiguadas, estavam estratégias e processos de autorregulação, como gerenciamento de tempo, definição de metas e monitoramento do progresso da aprendizagem (Abdrahim, 2020), estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem (Davis & Hadwin, 2021) além de metas múltiplas, estratégias metacognitivas e regulação da motivação (Kim et al., 2021), a motivação acadêmica (Huéscar Hernández et al., 2021; Kaiser et al., 2020; Suhlmann et al., 2018), a crença de autoeficácia para aprender (Kaiser et al., 2020; Kassis et al., 2019) e a de autoeficácia para o ensino (Kurt et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020). Já as variáveis da QV estiveram presentes nas publicações, como bem-estar psicológico, satisfação das necessidades psicológicas básicas ou bem-estar subjetivo (Davis & Hadwin, 2021; Kaiser et al., 2020; Kassis et al., 2019; Kurt et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020; Suhlmann et al., 2018), satisfação com a vida ou bem-estar geral (Huéscar Hernández et al., 2021; Kaiser et al., 2020; Kim et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020), inteligência emocional (Ngui & Lay, 2019, 2020), suporte social (Kassis et al., 2019), enfrentamento aos desafios na vida adulta (Abdrahim, 2020) e senso de pertencimento à universidade (Suhlmann et al., 2018; Kim et al., 2021).

Além das variáveis de interesse da presente revisão, alguns trabalhos incluíram outras, como a intenção de abandono do curso pelo estudante universitário (Suhlmann et al., 2018), a resiliência (Huéscar Hernández et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020), os comportamentos controladores do professor do Ensino Superior (Huéscar Hernández et al., 2021), as metas sociais (Kim et al., 2021), o estresse percebido (Ngui & Lay, 2020), a ansiedade ocupacional (Kurt et al., 2021) e a exaustão emocional e o esgotamento (Kim et al., 2021), que também se relacionaram com os construtos da AA e da QV.

No que concerne ao delineamento das pesquisas, dos 10 artigos localizados, quatro foram descritos como estudos transversais (Huéscar Hernández et al., 2021; Kaiser et al., 2020; Kassis et al., 2019; Suhlmann et al., 2018). Abdrahim (2020) descreveu seu trabalho como uma pesquisa qualitativa; Davis e Hadwin (2021), como estudo longitudinal; e Kurt et al. (2021),

como uma investigação de caráter exploratório. Kim et al. (2021) tiveram uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Já Ngui e Lay apresentaram uma pesquisa de natureza causal ou explicativa (Ngui & Lay, 2019) e outra do tipo correlacional e quantitativa (Ngui & Lay, 2020).

Entre as investigações transversais, a primeira examinou a relação entre a autoconstrução de dignidade, a percepção das normas independentes da universidade e a motivação acadêmica em estudantes universitários (n=405), na Alemanha (Suhlmann et al., 2018). Os dados foram coletados por meio de escalas de autorrelato. Os resultados da análise de regressão mostraram que os estudantes com uma autoconstrução de dignidade mais elevada tendem a ser mais favorecidos na universidade, quanto mais percebem que as normas da universidade enfatizam a independência. Observou-se que um maior senso de pertencimento à universidade estava relacionado a níveis mais altos de bem-estar e motivação e a níveis mais baixos de intenção de desistência. Ademais, o trabalho sugeriu que a autopercepção da dignidade, que é uma medida pessoal de autoestima, pareceu desempenhar uma relevante função nessas relações, especialmente quando as normas independentes da universidade (conjunto de valores e expectativas que enfatizam a autonomia, individualidade e competição entre os alunos) eram entendidas como altas. A principal limitação do estudo é que, devido ao seu *design* correlacional, não é possível tirar conclusões sobre as relações causais entre as variáveis.

A segunda investigação teve como objetivo avaliar a relação entre comportamentos controladores do professor, fatores de resiliência, desmotivação e satisfação na vida de estudantes universitários (Huéscar Hernández et al., 2021). A pesquisa, realizada na Espanha com estudantes do curso de ciências do esporte (n= 474), utilizou escalas de autorrelato. Análises descritivas e correlacionais indicaram que a desmotivação teve um papel mediador significativo na relação entre a perseverança e a satisfação com a vida, isto é, quanto mais desmotivado o estudante universitário se encontrava, menor era a sua perseverança e satisfação com a vida. Além disso, embora a relação correlacional bivariada entre o comportamento controlador do professor e a satisfação com a vida não tenha sido significativa, esses comportamentos dos professores se associaram negativamente com a satisfação de vida dos estudantes, enquanto a resiliência se correlacionou positivamente à satisfação na vida dos

alunos. Esses resultados sugerem que educadores do Ensino Superior devem evitar comportamentos controladores e incentivar a perseverança em seus alunos, para promover o bem-estar dos estudantes universitários.

Já Kaiser e colaboradores (2020) pesquisaram as contribuições da Psicologia Positiva na aprendizagem autorregulada de estudantes universitários brasileiros ($n= 1.046$). A coleta de dados empregou o uso de escalas de autorrelato. As análises descritivas e de variância indicaram que a autoeficácia, a motivação, o bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida se correlacionaram positivamente com a AA. Correlações altamente significativas ($p < 0,01$) entre a AA e todas as variáveis da Psicologia Positiva emergiram. Correlações moderadas foram encontradas com autoeficácia para aprender e com afetos positivos. Os resultados indicaram ainda que intervenções baseadas em Psicologia Positiva podem ser úteis para melhorar a AA em estudantes universitários.

O quarto estudo, de natureza transversal, analisou os efeitos do apoio social recebido da família e dos colegas, juntamente com a percepção de autoeficácia em relação às necessidades psicológicas básicas na formação de professores (Kassis et al., 2019). Participaram 697 estudantes de cursos de formação de professores, de duas universidades da Alemanha, que responderam a duas escalas de autorrelato. Por meio da análise de modelo de equação estrutural, os resultados mostraram que a autoeficácia percebida foi influenciada diretamente pelo apoio dos colegas e, ainda, atuou como mediadora nos níveis mais altos de autonomia e competência dos estudantes. Já o apoio familiar recebido se associou positivamente apenas a níveis mais altos de autonomia. Do mesmo modo, o apoio específico aos estudantes bolsistas se encontrou diretamente ligado a níveis mais elevados de satisfação das suas necessidades psicológicas. A pesquisa concluiu pela importância do apoio social dos colegas e da família na percepção de autoeficácia dos estudantes, enfatizando a necessidade de melhorar as condições acadêmicas para atender às necessidades psicológicas básicas dos estudantes universitários e de promover maior percepção de satisfação dessas necessidades.

O trabalho de Abdrahim (2020) explorou o processo autorregulatório de alunos adultos, em cursos de educação a distância (EaD) *on-line* na Malásia, com base no modelo social cognitivo da AA. Foram considerados como adultos os alunos de 25 anos ou mais, que tivessem emprego e/ou responsabilidades familiares. Os dados foram coletados por meio de entrevistas

individuais, diários reflexivos e discussões em grupo. Verificou-se que os participantes (n= 11) usaram uma variedade de estratégias autorregulatórias, incluindo o gerenciamento de tempo, definição de metas realistas, planejamento, busca de ajuda, monitoramento do próprio progresso, autorreflexão e autorreforço. Essas estratégias foram agrupadas em três categorias: cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Os dados apontaram também que os alunos adultos da EaD enfrentavam desafios na integração dos seus múltiplos papéis no processo global da autorregulação, enquanto buscavam equilibrar suas responsabilidades familiares e profissionais com seus estudos acadêmicos. Segundo o autor, o modo de engajamento na aprendizagem desses alunos sugere um processo dinâmico, influenciado não apenas pelo ambiente *on-line*, mas também pelos contextos mais amplos da vida dos estudantes adultos. Salientou, ainda, a relevância dos elementos não acadêmicos, que, na sua visão, não foram considerados no modelo social cognitivo da AA (Abdrahim, 2020). Ademais, o trabalho indicou que os alunos adultos são capazes de superar os desafios por meio da aprendizagem colaborativa, do apoio social e do uso efetivo da tecnologia. O autor recomendou futuras investigações em amostras maiores e produções empíricas mais robustas, além de apontar a importância da flexibilidade, da personalização, do acesso e do suporte variado aos alunos adultos da EaD, uma vez que o senso de satisfação se mostrou um fator influente para o sucesso deste aluno.

A pesquisa longitudinal de Davis e Hadwin (2021) teve como objetivo analisar a relação entre o bem-estar psicológico e a AA em estudantes universitários canadenses (n= 118). A coleta de dados ocorreu por meio de uma ferramenta de diário semanal de autorregulação, durante nove semanas, em um curso universitário eletivo voltado ao aprender a aprender. Análise de variância foi empregada para examinar os dados. Houve diferenças significativas no bem-estar psicológico dos estudantes em relação ao alcance de metas autoestabelecidas. Os estudantes que relataram sempre alcançar suas metas informaram sentir maior bem-estar psicológico, em comparação com aqueles que mencionaram conseguir atingi-las com menor frequência. Essa relação foi consistente, ao longo do tempo, sugerindo que o bem-estar psicológico e a realização das metas estão inter-relacionados. Os autores concluíram que usar estratégias de autorregulação da aprendizagem para enfrentar os desafios acadêmicos pode melhorar tanto o bem-estar psicológico como também o envolvimento acadêmico dos alunos. Segundo os autores, como muitos estudantes já regulam seus comportamentos, cognição,

motivação e emoções para alcançar suas metas, podem também estender sua consciência metacognitiva e de controle para favorecer o seu bem-estar psicológico.

Kurt et al. (2021) realizaram estudo exploratório numa amostra de professores em formação para o ensino do Inglês (n= 261), em cinco universidades turcas, com o propósito de investigar a interligação entre o seu bem-estar, suas crenças de eficácia no ensino e sua ansiedade ocupacional. Os dados foram coletados por meio de escalas de autorrelato e avaliados com técnicas de análise descritiva e de variância. Os resultados indicaram que os professores em formação apresentaram alto nível de bem-estar percebido, com as participantes mulheres relatando níveis ainda mais altos, quando comparadas aos homens. As crenças de autoeficácia para o ensino e a ansiedade ocupacional foram preditores significativos do bem-estar subjetivo dos professores em formação. Para os autores, essas descobertas aumentam a conscientização sobre os fatores que contribuem para o bem-estar subjetivo destes estudantes e oferecem *insights* para fomentar melhorias em programas de formação de professores.

A investigação de Kim et al. (2021) teve por finalidade examinar a interação dinâmica entre múltiplas metas – incluindo as acadêmicas, sociais e de bem-estar – e sua relação com os processos autorregulatórios de alunos de um curso de química (n= 365), em uma grande universidade nos Estados Unidos. Os pesquisadores usaram uma abordagem multimétodo, valendo-se de questionários com perguntas abertas e fechadas e escalas de autorrelato, o que lhes permitiu realizar análises qualitativas e quantitativas. Os resultados informaram que os alunos que perseguiram simultaneamente múltiplas metas relacionadas entre si, durante o curso, obtiveram melhores resultados acadêmicos, sociais e de bem-estar. Ainda, o senso de pertencimento apresentou relação significativa e positiva com o desempenho acadêmico e negativa com o *burnout*, que, por sua vez, se associou negativamente com o desempenho acadêmico. O artigo mostrou que o uso de estratégias de regulação motivacional ajudou a explicar a relação entre a autodeterminação (a capacidade de tomar decisões e de agir de acordo com seus próprios interesses e valores) e o desempenho acadêmico, o senso de pertencimento (sentir-se conectado e envolvido com a universidade) e o *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e, neste caso, sentimento de ineficácia nas atividades acadêmicas). Diferenças de gênero foram observadas com as estudantes do gênero feminino, apresentando menor senso de pertencimento, maior carga de *burnout* e desempenho acadêmico inferior, em

comparação com os do gênero masculino. Além disso, o uso de estratégias de regulação motivacional foi associado a melhores resultados acadêmicos, sociais e de bem-estar. Contudo, os autores afirmaram que, embora a associação entre múltiplas metas tenha previsto um maior uso de estratégias de regulação metacognitiva, essas estratégias não previram as metas acadêmicas, sociais e de bem-estar, após o uso controlado de estratégias de regulação motivacional. Portanto, concluíram que a metacognição não teve um impacto significativo nos resultados encontrados. Os autores discorreram sobre a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio para melhorar o senso de pertencimento e reduzir o *burnout* em estudantes universitários de química, tendo em vista a interconexão entre o senso de pertencimento e o bem-estar dos estudantes com o desempenho acadêmico e a permanência universitária.

Ngui e Lay (2019) avaliaram o papel preditivo da autoeficácia para ensinar, bem como o da inteligência emocional e o papel mediador da resiliência no bem-estar subjetivo dos estudantes (n= 200), em cursos de formação de professores na Malásia. Os autores utilizaram escalas e questionários de autorrelato e realizaram análises de correlação e regressão. Os resultados mostraram que tanto a autoeficácia para o ensino como a inteligência emocional tiveram um impacto positivo e significativo no bem-estar subjetivo dos estudantes. A autoeficácia também se associou de forma positiva com a resiliência e a inteligência emocional, prevendo o bem-estar subjetivo. Todavia, a relação entre inteligência emocional e bem-estar subjetivo não foi significativa. Os resultados sugeriram que fortalecer a crença de autoeficácia para o ensino e a inteligência emocional e promover a resiliência podem contribuir para o aumento do bem-estar dos estudantes de Licenciatura. Os autores indicaram ainda a necessidade de investigações adicionais em diferentes contextos e grupos populacionais, para obter uma compreensão mais abrangente dessas relações e suas implicações psicoeducacionais.

Por fim, o estudo de Ngui e Lay (2020), com a mesma população e instrumentos da pesquisa anterior, investigou os fatores que influenciam o estresse percebido durante o estágio dos professores em formação na Malásia. As análises de correlação e a modelagem de equação estrutural realizadas revelaram que a inteligência emocional dos estudantes se relacionou à sua crença de autoeficácia para o ensino, ao seu bem-estar subjetivo e à sua resiliência. A inteligência emocional se associou significativa e positivamente com a autoeficácia, mas não

teve uma relação significativa com o bem-estar subjetivo, que, por sua vez, atuou como mediador entre a inteligência emocional e a resiliência. Os recursos pessoais, como a crença de autoeficácia para o ensino, a inteligência emocional e o bem-estar subjetivo foram considerados importantes preditores da resiliência, mas não do estresse ocupacional. A investigação destacou a importância de os professores em formação desenvolverem sua inteligência emocional, autoeficácia e bem-estar subjetivo para se tornarem mais resilientes, diante das adversidades comuns à futura profissão. Os autores recomendaram que pesquisas futuras abarquem outras variáveis, como apoio social (incluindo apoio do supervisor) e fatores escolares (carga de trabalho), para enriquecer e melhorar a precisão das previsões do estresse no estágio docente.

Pela análise dos artigos revisitados, foi possível identificar que a motivação para aprender esteve relacionada a vários aspectos da qualidade de vida, dentre eles: o bem-estar psicológico, a satisfação das necessidades psicológicas básicas ou bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida (Huéscar Hernández et al., 2021; Kaiser et al., 2020; Suhlmann et al., 2018). Do total das investigações, quatro (Kaiser et al., 2020; Kassis et al., 2019; Ngui & Lay, 2019, 2020) evidenciaram o valor da autoeficácia, que se mostrou relacionada positivamente ao bem-estar subjetivo, à autorregulação e ao sucesso acadêmico. Dois trabalhos destacaram a importância do apoio social aos estudantes universitários, para ajudá-los na satisfação das necessidades psicológicas básicas e a lidarem com os desafios do Ensino Superior (Abdrahim, 2020; Kassis et al., 2019). Tanto o apoio dos colegas como o dos familiares, que são dimensões sociais da QV, foram associados a níveis mais elevados de autoeficácia, satisfação das necessidades psicológicas básicas e bem-estar subjetivo. Em diferentes contextos, a desmotivação foi identificada como um mediador significativo entre variáveis, como perseverança e satisfação com a vida (Huéscar Hernández et al., 2021), bem como entre autodeterminação e desempenho acadêmico (Kim et al., 2021). Um conjunto de estudos (Abdrahim, 2020; Davis & Hadwin, 2021; Kim et al., 2021) ressaltou o modo como os estudantes adaptam estratégias de autorregulação para enfrentar desafios acadêmicos e equilibrar as demandas e as responsabilidades da vida. Outras pesquisas (Kaiser et al., 2020; Ngui & Lay, 2019) exploraram a relação entre Psicologia Positiva e o bem-estar dos estudantes, indicando correlações positivas entre variáveis, como autoeficácia, inteligência emocional e bem-estar subjetivo.

Os trabalhos de Kassis et al. (2019), Kurt et al. (2021), Ngui e Lay (2019; 2020) compartilham um foco comum na avaliação dos fatores psicológicos e de bem-estar de estudantes, em cursos de formação de professores. Todos investigaram a relação entre a autoeficácia e o bem-estar subjetivo dos alunos, enfatizando o papel significativo da autoeficácia para o ensino como um preditor significativo do bem-estar dos estudantes (Kassis et al., 2019; Ngui & Lay, 2019, 2020). Ademais, a resiliência pode beneficiar esses estudantes no gerenciamento eficiente de situações estressantes. Por exemplo, durante o estágio, ser resiliente pode facilitar maior adaptação às mudanças e aos desafios que os estudantes enfrentam, além de influenciar positivamente o seu bem-estar subjetivo e sucesso acadêmico (Ngui & Lay, 2019, 2020). Esses autores enfatizaram ainda a pertinência de compreender e promover os recursos psicológicos dos estudantes em cursos de formação de professores, a fim de melhorar o seu bem-estar e a sua preparação para os desafios futuros da profissão docente.

De acordo com a maioria das pesquisas, a satisfação dos estudantes universitários com a vida está positivamente associada à eficácia da autorregulação de sua aprendizagem. Eles tendem a apresentar maior autoestima, otimismo, senso de autoeficácia, afetos positivos e menor propensão a desistir do curso. Essas características podem favorecer comportamentos positivos, como melhor gestão do tempo, definição de metas mais realistas e manutenção da motivação para aprender (Abdrahim, 2020; Davis & Hadwin, 2021; Huéscar Hernández et al., 2021; Kaiser et al., 2020; Kim et al., 2021; Suhlmann et al., 2018). Em síntese, a revisão sistemática da literatura realizada revelou uma gama diversificada de abordagens metodológicas e de enfoque nos artigos avaliados, mas que, consistentemente, enfatizaram a relevância da autoeficácia, do apoio social, do bem-estar psicológico, da motivação e das estratégias autorregulatórias para a experiência acadêmica positiva e bem-sucedida de estudantes universitários. Ademais, é importante destacar a necessidade de considerar o contexto social real nas pesquisas que abarcam variáveis da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Examinar o comportamento em seu ambiente sociocultural, as relações sociais, institucionais e comunitárias, é muito recomendável para o avanço do conhecimento à luz desta perspectiva teórica.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura para conhecer o estado da arte acerca das pesquisas, no mundo e no Brasil, entre os anos de 2018 e 2022, que investigaram variáveis da AA e aspectos da QV em estudantes de cursos de formação de professores e/ou de demais cursos do Ensino Superior. Foram identificadas 10 publicações, sendo apenas uma no território nacional. De modo geral, tais produções indicaram a importância da interação de fatores psicológicos, sociais e acadêmicos para a construção de experiências de sucesso dos estudantes universitários, além de destacarem a complexidade dessas interações. Ainda, observou-se que é essencial que a formação de professores promova em seus estudantes, futuros docentes, o bem-estar subjetivo, o apoio social e a percepção de autoeficácia para aprender e ensinar. O fortalecimento dessas variáveis os ajudará a lidar melhor com as adversidades acadêmicas, as responsabilidades e os desafios que surgirão posteriormente em suas práticas pedagógicas (Kassis et al., 2019; Kurt et al., 2021; Ngui & Lay, 2019, 2020).

Apesar da contribuição deste trabalho para o avanço do conhecimento científico relacionado à interação entre AA e QV, sugere-se que futuras investigações de revisão sistemática de literatura busquem superar algumas limitações presentes nesta, como: a expansão da busca, abarcando um recorte temporal mais amplo e um maior número de publicações, para além dos artigos em periódicos e pesquisas de delineamento descritivo-correlacional.

A identificação de uma única investigação realizada no Brasil nesta revisão, no recorte temporal, e que aponta para existência de relação positiva entre variáveis da Psicologia Positiva com a AA em estudantes universitários (Kaiser et al., 2020), sinaliza a necessidade de se ampliarem os estudos sobre a AA e a QV em estudantes, especialmente nos cursos de formação de professores, público que ainda não foi o foco específico da publicação nacional. Essa lacuna ressalta a demanda por uma compreensão mais aprofundada das implicações da AA para a QV desses estudantes. Portanto, urge que pesquisadores brasileiros explorem mais essa associação no Brasil.

Acredita-se que os resultados desta revisão colaboraram para o avanço teórico da temática, com o mapeamento do estado da arte e apontaram para a necessidade de investimento em mais pesquisas nesta área. Todavia, é necessário ainda que os achados das pesquisas existentes e das futuras possam auxiliar profissionais da educação e formuladores de políticas

públicas no sentido de incorporar essas descobertas em seus métodos de ensino e diretrizes curriculares. Considerando que os cursos de formação de professores são essenciais na preparação dos educadores que estão por vir, a investigação da relação entre aprendizagem autorregulada e qualidade de vida pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias de ensino e apoio, que promovam não apenas o aprendizado eficaz, mas também o bem-estar psicológico e emocional dos estudantes. Ademais, a expansão das pesquisas nesse campo pode fornecer *insights* valiosos para a criação de programas educacionais mais abrangentes que, além de capacitarem os estudantes para suas carreiras em perspectiva, os auxiliem a alcançar melhorias na sua qualidade de vida. Isso é particularmente crucial no contexto dos cursos de Licenciatura, que não só formam os próximos professores, como também influenciam a qualidade da educação que será proporcionado às futuras gerações.

Agradecimentos

A primeira autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro (Código de Financiamento 001). A segunda autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro (processo n.º 305234/2022-6).

Referências

- Abdrahim, N. A. (2020). Weaving School and Life Involvements: Exploring Self-Regulatory Process of Adult Students in Online Distance Education Courses. *Journal of Educators Online*, 17(2), 1-14.
- Arcoverde, A. R. dos R., & Boruchovitch, E. (2022). *Autorregulação da Aprendizagem nos cursos de Formação de professores: por que ensinar estratégias de aprendizagem aos futuros docentes?* – Teresina, PI: IFPI.
- Arcoverde, A. R. dos R., Boruchovitch, E., Acee, T. W., & Góes, N. M. (2020). Self-Regulated Learning of Brazilian Students in a Teacher Education Program in Piauí: The impact of a self-regulation intervention. *Frontiers*. Vol. 5, p. 571150.
- Bandura, A. (1986). Models of human nature and causality. In: A. Bandura. *Social foundations of thought and action* (pp. 1-38). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 401-410.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Catunda, M. A. P., & Ruiz, V. M. (2008). Qualidade de vida de universitários. *Pensamento Plural: Revista Científica da UNIFAE*, 2(1).
- Cerchiare, E. A. N. (2004). *Saúde Mental e Qualidade de Vida em Estudantes Universitários* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Davis, S. K., & Hadwin, A. F. (2021). Exploring Differences in Psychological Well-Being and Self-Regulated Learning in University Student Success. *Frontline Learning Research*, 9(1), 30-43.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Fleck, M. P. A. (2008). A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde. In *A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde* (Monografia). CidSaúde – Cidades saudáveis. 228 p.
- Huéscar Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2021). Examining the dark side of motivation on life satisfaction in college students: does grit matter? *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 29(1), 111-125.
- Kaiser, V., Reppold, C. T., Hutz, C. S., & Almeida, L. S. (2020). Contribuições da psicologia positiva na aprendizagem autorregulada: um estudo com estudantes universitários brasileiros. *Frente. Psicol.*, 10, 2980. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02980.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K., & Rohlf, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 391-409.
- Kim, Y., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Anderman, E. M. (2021). Academic, social, and well-being goals in the classroom: The dynamic interplay between multiple goals and self-regulatory processes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102018. doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.102018.
- Kurt, G., Demir, B., & Atay, D. (2021). An exploratory study on Turkish EFL pre-service teachers' subjective wellbeing. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*, 53(1).

- Lopes, F. M., Lessa, R. T., Carvalho, R. A., Reichert, R. A., Andrade, A. L. M., & De Micheli, D. (2022). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(1), 1-23.
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner - A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/educ.2017.00006.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2019). The predicting roles of self-efficacy and emotional intelligence and the mediating role of resilience on subjective well-being: A PLS-SEM approach. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 27.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291.
- Organização Mundial da Saúde (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science and medicine*. v.41, n.10, p.403-409.
- Pádua, V. L. M., Moraes, L. S., & Souza, G. K. A. (2021). Desafios para o ensino superior diante de um caso de periferia social institucional. In H. Vargas, C. Zuccarelli, & F. Waltenberg (Orgs.), *Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica* (pp. 49-69). Curitiba: CRV.
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *bmj*, 372.
- Reppold, C. T., Serafini, A. J., & Menda, S. C. (2014). Psicologia Positiva e Avaliação da Qualidade de vida. In: Hutz, C. S. (Org.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp. xx-xx). Porto Alegre: Artmed.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In: Schunk, D. H. & Greene, J. A. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-15). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Seli, H., & Dembo, M. H. (2020). *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. London: Routledge.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychological Association*. Vol. 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5.
- Semesp. (2022). *Risco de Apagão de Professores no Brasil*. São Paulo: Semesp.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*. Vol 49(1), doi: 10.1027/1864-9335/a000325.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, 48, 135-147.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Recebido: 18/09/2023

Aceito: 27/11/2023

Publicado: 20/12/2024

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

