

Aprendizagem autorregulada por alunos do curso de Design de Moda: um estudo exploratório

Self-regulated learning by the students of the Fashion Design course: an exploratory study

Aprendizaje autorregulado por alumnos del curso de Diseño de Moda: un estudio exploratorio

Maria Antônia Romão da Silva – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Paula Mariza Zedu Alliprandini – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem autorregulada por estudantes do Curso de Design de Moda de uma Instituição Pública do Paraná. Participaram do estudo 84 alunos, matriculados nas quatro séries do Curso, que responderam à Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). A análise dos dados revelou que os alunos utilizam com maior frequência as estratégias de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, seguidas pelas de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e de Autorregulação Social. Não foram evidenciadas diferenças significativas em função da série, o que sugere que, o Curso não tem promovido melhoria da autorregulação do aluno em relação à sua aprendizagem ao longo da formação acadêmica.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; ensino superior; estratégias de aprendizagem; Design de Moda.

ABSTRACT

The aim of this research was to verify the frequency of the use of self-regulated learning strategies by the Fashion Design Course students of a public Institution in Paraná State. For this study, 84 students, enrolled in each of the four years of the program, answered a Learning Strategies Scale for University Students (EEA-U). Data analysis showed that Cognitive and Metacognitive Self-regulation were strategies that students used most frequently, followed by Internal Resource and Context Regulation and Social Self-regulation. No significant differences were observed as a function of the series, which suggests that the course has not promoted improvement of the self-regulation of the student in relation to their learning throughout the academic formation.

Keywords: self-regulated learning; higher education; learning strategies; Fashion Design.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue verificar la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado por estudiantes del Curso de Diseño de Moda de una Institución Pública de Paraná. Participaron del estudio 84 alumnos, matriculados en las cuatro series del Curso, que respondieron a la Escala de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (EEA-U). El análisis de los datos reveló que los alumnos utilizan con mayor

frecuencia las estrategias de Autorregulación Cognitiva y Metacognitiva, seguidas por las de Autorregulación de los Recursos Internos y Contextuales y de Autorregulación Social. No se evidenciaron diferencias significativas en función de la serie, lo que sugiere que el Curso no ha promovido la mejora de la autorregulación del alumno en relación a su aprendizaje a lo largo de la formación académica.

Palabras-clave: autorregulación del aprendizaje; enseñanza superior; estrategias de aprendizaje; Diseño de Moda.

Introdução

Nas últimas décadas, houve um crescimento exponencial de cursos de Design de Moda, em todo o território nacional. Fatores como o aumento do interesse pela moda brasileira, o desenvolvimento econômico do setor produtivo do vestuário, somados às políticas de exportação, colaboraram com o destaque do setor na economia nacional, conduzindo a indústria têxtil a uma busca por aprimoramento produtivo e projetual, com maior valor agregado por meio da profissionalização, contribuindo diretamente com o aumento da oferta de cursos superiores em moda.

Segundo Pires (2002, 2007), foi ao longo da última década do século XX que se difundiram as reflexões em direção ao reconhecimento da moda como área do conhecimento referente ao campo do Design, convertendo-se em objeto de interesse das esferas social, acadêmica e científica. Apenas com os Pareceres CNE/CES 0146/2002, 67/2003, 0195/2003 e Resolução CNE/CES Nº5, de 8 de março de 2004, a moda foi reconhecida, pelo Ministério da Educação – MEC, como conteúdo curricular específico do Design, passando a ser contemplada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design. Este foi um ponto decisivo que promoveu alterações significativas no projeto pedagógico das instituições, devido ao caráter interdisciplinar do campo do Design. Extrapolando o senso comum da moda restrita à estética, foi atingido o entendimento de que a moda também contempla a atividade projetual na materialização do produto de vestuário, uma forma de expressão singular, carregada de sentidos, empregando estímulos sensoriais e discurso não verbal, transmitindo valores subjetivos por meio de objetos configurados com o objetivo de envolver o corpo e interagir com os espaços que este ocupa.

Pode-se afirmar que o ato projetivo se configura como tessitura totalizante da criatividade e objetividade ao longo de ações estruturadas não lineares, mas marcadas por avanços e retomadas em constante movimento espiralado. Esse processo envolve, segundo Khaidzir e Lawson (2013), variados conhecimentos –

metacognitivos¹, de planejamento, estratégias e esquemas visuais – ou seja, os projetos são como narrativas apresentadas em forma de palavras e imagens que representam um conjunto complexo de conceitos estéticos e operacionais sintetizados, a fim de atingir o objetivo proposto, especificamente, no Design de Moda.

O cenário hodierno plurifacetado, marcado pela brevidade, evidencia a complexidade dos comportamentos socioculturais e diversidade de códigos que estabelecem diferentes significados no cotidiano do sujeito, interferindo diretamente na pedagogia do Design, expondo a necessidade de uma abordagem sistêmica, flexível e integrada no ensino superior de Design.

Conforme apontado por Sanches (2010), Sanches e Hatadani (2014) e Sanches et al. (2016), a formação acadêmica dos designers deve colaborar para o desenvolvimento de capacidade de síntese integradora, estimulando a postura participativa, fomentando habilidades para interpretar, gerenciar e conectar variáveis, exercitando o pensamento reflexivo, analítico, sintético e crítico. Assim, há necessidade de um exercício pedagógico que conduza os passos dos educandos a “aprender a aprender”, na direção da prática reflexiva, ao longo do processo de projeto, atividade cerne do Design.

No entanto, Boruchovitch (2014) destaca que, mesmo em exercício, professores possuem conceitos vagos sobre o “aprender a aprender”, desconhecem e/ou apresentam concepções equivocadas sobre as estratégias de aprendizagem, oferecendo poucas orientações aos alunos sobre elas. O mesmo é apontado por Karabenick e Dembo (2011), ao afirmarem que os docentes falham ao não fornecer, aos alunos, instruções ou recursos necessários para desenvolverem autorregulação, como forma de promover melhorias no aprendizado. Cabe aos professores colaborar com os discentes, capacitando-os e proporcionando-lhes experiências que lhes permitam tornarem-se autoconscientes e estratégicos no processo de aprendizagem autorregulada (KARABENICK; DEMBO, 2011; ZIMMERMAN, 2002).

Considerando o contexto apresentado, o ensino de Design deve promover uma prática que permita ao aluno refletir ao longo do processo, e sobre o mesmo, articulando grupos de atividades e habilidades, nomeadas por Lawson (2011) e Khaidzir e Lawson (2013) como “formular”, “movimentar-se” e “avaliar”. Segundo os autores, projetar envolve ação cognitiva, organização cognitiva e domínio do conhecimento. Desse modo, para compreender o processo de projeto, a Psicologia

¹ Metacognição pode ser descrita como uma fase de processamento de alto nível, que permite ao indivíduo monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição (JOU; SPERB, 2006).

Cognitiva, embasada na Teoria do Processamento da Informação, apresenta grande contribuição – ao enfatizar como ocorrem a organização e o armazenamento das informações, estabelecendo ligação entre pensamento e percepção (LAWSON, 2011) –, assim como o constructo da autorregulação da aprendizagem – que pode ser definido como um processo autodirecionado pelo qual o aluno transforma, de modo consciente, suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas, exercendo controle sobre sua aprendizagem nos níveis cognitivos, motivacionais, ambientais e comportamentais (ZIMMERMAN, 1986, 1989, 2000, 2001, 2002, 2013; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Segundo Zimmerman (2002), estudos indicam que a autorregulação da aprendizagem envolve processos específicos, que devem ser adaptados pessoalmente, a cada tarefa de aprendizagem. A cada tarefa, deve-se, por exemplo, estabelecer metas específicas para a própria aprendizagem; adotar estratégias adequadas para atingir os objetivos; monitorar o processo, identificando sinais de progresso; adaptar o contexto social para torná-lo compatível com os objetivos estabelecidos; gerenciar de forma eficiente o tempo; avaliar os métodos empregados; atribuir causa aos resultados alcançados; e adaptar os métodos para estudos futuros.

Dessa forma, a autorregulação não se caracteriza como traço individual de um sujeito, mas sim como uma habilidade que pode ser desenvolvida e otimizada, envolvendo processos seletivos que devem ser adaptados, particularmente, para cada aprendizagem. Configura-se como um processo no qual os alunos empregam e desenvolvem estratégias, focados em atingir metas e objetivos acadêmicos, ou seja, utilizam-se de processos específicos que transformam suas habilidades preexistentes em comportamentos relacionados à tarefa, em diversas áreas de funcionamento (ZIMMERMAN, 2013).

A aprendizagem autorregulada, segundo Whitebread et al. (2009), envolve três níveis principais: conhecimento metacognitivo, que se refere ao grau de consciência do indivíduo sobre o próprio processo cognitivo; regulação metacognitiva, que envolve monitorar, planejar, controlar e avaliar o processo, para realizar atividades de uma forma estruturada; e regulação emocional e motivacional, referente ao monitoramento e controle de experiências emocionais e motivacionais sobre as atividades a serem realizadas.

Na perspectiva do processamento de informação, a autorregulação e os processos autorregulatórios são descritos “em termos de rotinas de execução, de regras, planos e estratégias que se modificam e que se aperfeiçoam com o desenvolvimento biológico e com a experiência” (BORUCHOVITCH, 2010, p. 61).

O uso de estratégias de aprendizagem é característica essencial na aprendizagem autorregulada (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005), pois desafia o educando a assumir um papel ativo e autônomo, tornando-o autor e gestor da sua aprendizagem, ao criar condições favoráveis para que a mesma ocorra de forma efetiva. O uso das estratégias é considerado elemento essencial, por Karabenick e Dembo (2011) e Zimmerman (1989), para uma aprendizagem eficaz e o sucesso acadêmico.

Estudos em nível nacional apontam que alunos do ensino universitário apresentam deficiências, ao longo do processo de aprendizagem, no que tange ao processamento da informação e ao uso de estratégias, ou seja, baixo nível de autorregulação (CARRELI; SANTOS, 1998; RIBEIRO; SILVA, 2007; SANTOS; OLIVEIRA, 2010; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Em relação ao ensino fundamental e médio, evidências apontam que o processo de autorregulação dos alunos não tem sido desenvolvido e que estes, posteriormente, ingressam no ensino superior com sérias deficiências no processo de aprendizagem significativa e autônoma, acarretando efeitos negativos em sua formação, que exige elevado nível de autonomia. Há evidências de que um número significativo de discentes não apresenta hábitos de estudo e demonstra carência no que tange ao repertório e à seleção de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; RIBEIRO; SILVA, 2007; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

A promoção da aprendizagem autorregulada vem colaborar com a superação do ensino mecânico, restrito e fragmentado, que não contribui com o desenvolvimento do raciocínio projetual e do pensamento crítico-reflexivo, perspectiva que vem ao encontro dos objetivos do ensino e da natureza interdisciplinar do Design. Segundo Bomfim (1997 *apud.* FERREIRA; COUTO, 2012), a interdisciplinaridade é característica da atividade do Design, devido à diversidade de áreas do saber que originaram os conhecimentos que atuam sobre seu campo de ação. A interdisciplinaridade, somada aos objetivos e métodos do Design, conduz à interação efetiva entre os conhecimentos teóricos e a prática.

Nesse contexto, encontra-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Bacharelado em Design de Moda, de uma instituição pública do Paraná, que passou por reformulação baseada nas diretrizes curriculares do ensino em Design e foi implantado em 2005. O foco do Curso passou a ser o “[...] desenvolvimento do raciocínio projetual como o cerne do conjunto de habilidades e competências que foram definidas para o perfil do egresso” (SANCHES; HATADANI, 2014, p. 211), devendo considerar, no Projeto Pedagógico, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL) e o ensino integrado, com uma abordagem centrada na participação discente,

propondo um enfoque sistêmico na concepção do projeto de produto de vestuário, inserido no processo de moda.

No sentido de atender o PPP do referido curso, as ações dos docentes devem considerar o fazer pedagógico em torno da interdisciplinaridade, tendo o eixo central Gestão do Projeto como condutor da integração entre os outros eixos, por via de Projetos Integradores – PI, que ocorrem na 1ª e 2ª séries, somados ao Projeto Experimental – PE, realizado na 3ª série, com o objetivo de promover “uma formação integrada que propicie o desenvolvimento do raciocínio projetual coeso e autônomo” (SANCHES; HATADANI, 2014, p. 211). Assim, o educando do Curso deve ser conduzido a desenvolver a capacidade de autogestão e de “aprender a aprender”, por meio do ensino integrado.

Partindo do que foi discutido, o presente trabalho teve como objetivo verificar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva, autorregulação social e autorregulação dos recursos internos e contextuais, por alunos do Curso de Design de Moda acima mencionado.

Método

Participaram deste estudo 84 (oitenta e quatro) estudantes matriculados nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Curso, ofertado no período matutino. Do total de participantes, 91,7% eram do sexo feminino e 8,3% do sexo masculino. A faixa etária variou entre 16 e 31 anos, com a seguinte distribuição: 16,7% de 16 a 18 anos, 48,8% de 19 a 21, 32,1% de 22 a 25 anos e 2,4% de 26 a 31 anos. Quanto à série do Curso, os participantes estavam distribuídos da seguinte forma: 25% (1ª série), 25% (2ª série), 27,4% (3ª série) e 22,6% (4ª série).

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015). Trata-se de uma escala do tipo *Likert*, de quatro pontos, composta por 35 itens de múltipla escolha e uma última questão opcional, caso a estratégia empregada pelo aluno não tenha sido contemplada nas questões anteriores. As questões de múltipla escolha possuem quatro alternativas de resposta (*sempre, às vezes, raramente e nunca*), contemplando três fatores: Fator 1 - Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (23 itens); Fator 2 - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais (8 itens); e Fator 3 - Autorregulação Social (4 itens).

Inicialmente, o projeto tramitou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL), sendo aprovado em 10 de agosto de 2016, conforme parecer 1.670.907. Na sequência, ao longo de duas aulas expositivas, foi

apresentado o projeto aos alunos de cada série e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a concordância destes e/ou dos seus respectivos responsáveis, no caso dos menores de idade, por meio da assinatura do TCLE, foi dado início à pesquisa. A coleta de dados foi realizada *online*, pela plataforma *Google Drive*, durante o período de aula no Laboratório de Informática do Curso, sendo a coleta realizada coletivamente, em cada série, separadamente. Foram convidados 120 estudantes, apenas 84 (58%) aceitaram.

Resultados e discussão

A princípio, verificou-se a consistência do instrumento sobre os itens contemplados nos fatores, extraindo coeficiente aceitável do *alpha* de Cronbach². A verificação indicou que os dados coletados permitem interpretações seguras: Fator 1 ($\alpha = 0,8$); Fator 2 ($\alpha = 0,8$) e Fator 3 ($\alpha = 0,6$).

Na Tabela 1, apresentada a seguir, podem ser observadas a Média, os valores mínimo e máximo e o Desvio Padrão (DP), obtidos a partir dos autorrelatos dos alunos, mediante a aplicação da EEA-U.

Tabela 1 – Médias, valores mínimo e máximo e Desvios-padrão (DP) do total de alunos (n = 84)

Fatores	Média	Valor mínimo	Valor máximo	DP
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	3,01	2,09	3,83	0,31
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	2,80	1,38	4,00	0,53
Autorregulação Social	2,73	1,75	4,00	0,50

Fonte: Arquivo próprio.

Como mostra a Tabela 1, as médias e os desvios-padrão das subescalas de estratégias de aprendizagem foram: autorregulação cognitiva e metacognitiva (M = 3,01 e DP = 0,31); autorregulação dos recursos internos e contextuais (M = 2,80 e DP = 0,53) e autorregulação social (M = 2,73 e DP = 0,50), havendo moderada dispersão dos resultados. Tendo como base os dados referentes à amostra total, é possível observar que as estratégias de Autorregulação Social foram as que apresentaram a menor média de utilização (2,73). Dentre elas, as estratégias de pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas; discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu; e estudar em grupo, foram as que apresentaram as menores frequências. Este resultado corrobora os de estudos anteriores (BUTLER, 1998; KARABENICK, 2003,

² São considerados aceitáveis valores acima de 0,6 (PASQUALI, 2011).

2004; KARABENICK; DEMBO, 2011; NEWMAN, 1998a, 1998b, 2000; STEFANOUE et al., 2013).

O estudo de Stefanou et al. (2013) aponta para o baixo nível do uso de estratégias colaborativas entre os estudantes que vivenciam a aprendizagem baseada em projetos, mesmo ao longo de atividades realizadas em equipe. Segundo Karabenick e Dembo (2011), o pouco uso da estratégia social de pedir ajuda ao colega ou ao professor está presente no cotidiano universitário, devido a crenças erradas, que muitos alunos construíram ao longo da sua experiência acadêmica, sobre pedir ajuda, frequentemente considerada como uma estratégia embaraçosa, que deve ser evitada, por possuir uma estreita relação com a autoestima. Butler (1998, p. 641) destaca que a busca por ajuda configura-se como “comportamento social moldado pelas experiências das pessoas em contextos particulares [...]” e que, provavelmente, “diferentes ambientes de sala de aula possam promover diferentes percepções e padrões de busca de ajuda”. Ainda, segundo o autor, a relutância do educando em aplicar a estratégia ao deparar-se com dificuldades nas atividades acadêmicas, pode estar relacionada com a percepção de capacidade, autonomia e dependência, vista, assim, como estratégia inadequada.

Para o processo de aprendizagem autorregulada, todavia, a estratégia de pedir ajuda apresenta-se como elemento importante na busca por atingir as metas acadêmicas preestabelecidas. Tal afirmação encontra subsídios em Newman (2000), ao destacar que o educando autorregulado apresenta repertório específico de habilidades cognitivas e de compreensão, permitindo-lhe perceber quando precisa de auxílio, como e quando deve solicitar ajuda e pontuar a informação necessária; de habilidades sociais e de compreensão, sabendo reconhecer quem pode ajudar e como realizar o pedido de ajuda apropriado; de recursos afetivos e motivacionais que contemplam objetivos, crença de autoeficácia, atitudes e sentimentos que envolvem tolerância com o nível de dificuldade da tarefa, desejo de interação social e determinação. Desse modo, o aluno apresenta consciência das próprias limitações que o impedem de atingir seus objetivos de forma independente.

Sobre tal aspecto, Karabenick e Dembo (2011) argumentam que pedir ajuda exige habilidades sociais importantes, muitas vezes não desenvolvidas pelos alunos, impedindo-os de estabelecer interações positivas, já que o uso dessa estratégia envolve competências cognitivas e metacognitivas, competências sociais, recursos afetivo/emocionais e recursos contextuais emocionais. Os autores apontam que, por despreparo e desconhecimento, os docentes falham em ensinar aos alunos recursos necessários para o desenvolvimento do comportamento de pedir ajuda, habilidade tão importante para o processo de aprendizagem autorregulada.

Em relação aos itens relativos ao Fator de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais, constatou-se uma média intermediária (2,80), sendo a menor para a estratégia “distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos” (1,51), o que indica que os alunos apresentam alto nível de distração durante as atividades acadêmicas. Outras duas estratégias que apresentaram menores médias foram: administrar seu tempo de estudo (2,65) e manter a calma diante de tarefas difíceis (2,76). Esses resultados aproximam-se dos apresentados por Stefanou et al. (2013), que indicaram o baixo uso de estratégias relacionadas ao gerenciamento do tempo e do ambiente de estudo, por discentes de cursos baseados em projetos.

Vale destacar que as estratégias relacionadas à Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (3,01) apresentaram a maior média. Porém, algumas delas, como criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las (1,65); recorrer a outros textos e livros sobre o assunto (2,26); e ler textos complementares, além dos indicados pelo professor (2,38), apresentaram médias baixas, indicando a necessidade de serem trabalhadas pelos professores.

É consenso entre os estudiosos que a aprendizagem autorregulada demanda, ao longo do seu processo, intencionalidade e raciocínio estratégico para aplicar, de modo consciente, estratégias cognitivas e metacognitivas, de modo a estabelecer controle efetivo dos recursos internos e externos a fim de atingir os objetivos acadêmicos desejados (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004; ZIMMERMAN, 1986, 1989, 2000, 2001, 2002, 2013; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Segundo Zimmerman (2002), as habilidades mentais são convertidas em habilidades acadêmicas por discentes proativos no processo de aprendizagem, conscientes das suas forças e limitações, que direcionam pensamentos autogerados, sentimentos e comportamentos para alcançar as metas de aprendizagem.

O planejamento para realização das atividades acadêmicas, o automonitoramento e a autoavaliação são compreendidos como essenciais para um processo de aprendizagem bem-sucedido, estreitamente guiado por metas e objetivos que determinam o conjunto de estratégias a serem empregadas para atingir o fim proposto (KARABENICK; DEMBO, 2011). Gusmão (2011) salienta que a estratégia de organizar e planejar de forma eficiente o uso do espaço e do tempo disponíveis contribui para uma aprendizagem significativa.

Tendo como base as reflexões apontadas anteriormente, os resultados apontam, portanto, para o baixo nível do uso de estratégias importantes para processo de aprendizagem autorregulada, o que precisa ser ensinado aos alunos, uma vez que a dificuldade de resistir a distratores; selecionar as ideias principais do

texto; criar perguntas sobre o assunto que estão estudando e tentar respondê-las; buscar informações em bibliografia complementar, bem como gerenciar o tempo, podem interferir no processo de ensino aprendizagem. Tais dificuldades devem ser consideradas, principalmente, pelo fato de o Curso de Design de Moda preconizar uma formação acadêmica baseada no desenvolvimento de projetos, estimulando a postura participativa, fomentando habilidades para interpretar, gerenciar e conectar variáveis, exercitando o pensamento reflexivo, analítico, sintético e crítico.

A Tabela 2, apresentada a seguir, evidencia as Médias e os respectivos Desvios-padrão relativos ao uso das estratégias de aprendizagem por série, de acordo com cada fator da Escala e valor de p.

Pode-se observar, por meio das médias apresentadas, que para a subescala Autorregulação social, as médias obtidas foram as menores em todas as séries, com exceção em relação aos participantes da 3ª. série, havendo moderada dispersão dos resultados, conforme pode ser observado por meio dos Desvios-padrão (DP) apresentados.

Tabela 2 – Comparação das médias obtidas e desvios-padrão por fator da Escala e série dos alunos

Fatores	Séries								p
	1ª (n=21)		2ª (n=21)		3ª (n=23)		4ª (n=19)		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	3,03	0,36	2,95	0,35	2,99	0,19	3,05	0,36	0,76
Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	2,95	0,63	2,84	0,48	2,72	0,54	2,70	0,45	0,40
Autorregulação Social	2,79	0,45	2,73	0,44	2,79	0,44	2,58	0,67	0,51

Fonte: Arquivo próprio.

Por meio da análise de variância aplicada em função das séries que os participantes frequentavam, os dados apresentados na Tabela 2 indicam que não houve diferença significativa entre as mesmas para os três fatores analisados. Isso parece indicar, apesar de não ter sido realizado um estudo longitudinal, que os alunos não se tornam mais estratégicos e autorregulados, ao longo da formação acadêmica.

Estudos apontam que os estudantes universitários adotam estratégias de aprendizagem superficiais – como, por exemplo, decorar conteúdos – por vezes ineficientes, para o desenvolvimento de processos de autorregulação da

aprendizagem (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012; SCOLLER, 1998). O uso de estratégias superficiais resulta na retenção da informação para uma reprodução pontual, não estabelece conexões profundas de aprendizagem. Corroborando tais resultados, fica evidente, nesta pesquisa, que, mesmo o Curso apresentando uma estrutura curricular diferenciada (PjBL), tendo como cerne o ensino integrado, centrado no protagonismo dos discentes, com objetivo de proporcionar desenvolvimento da capacidade de autogestão ao longo do processo de aprendizagem, há necessidade de que algumas estratégias importantes sejam ensinadas aos alunos, ao longo do tempo, de forma sistematizada, de modo a promover a autorregulação de sua aprendizagem.

A promoção da aprendizagem autorregulada no ambiente acadêmico apresenta-se como elemento valioso para a efetiva construção do conhecimento pelo aluno. Zimmerman (2002) aponta que os processos de autorregulação apresentam correlação com o desempenho acadêmico. Tais processos, como planejamento, uso de estratégias e auto avaliação podem ser ensinados, contribuindo para que estudantes possam alterar e adaptar seu caminho de aprendizagem, de acordo com o contexto.

A autorregulação da aprendizagem apresenta recursos que cooperam com as especificidades do ensino de Design a partir de uma abordagem sistêmica, flexível e integrada, na qual o aluno exerce papel substancial, ao longo do processo de ensino e aprendizagem fundamentado no complexo ato projetual. Segundo Lawson (2011), esse processo configura-se como multidimensional, envolto por características pessoais e contextuais, exigindo habilidades adaptativas, pensamento estratégico, avaliação, reflexão e autoavaliação, sendo marcado por ciclos retroalimentados por avanços e retrocessos. O autor enfatiza que o ato de projetar é dependente dos processos de interpretar e entender, estritamente ligados à cognição, dos fatores pessoais e do esforço consciente, que devem ser consideradas no âmbito do ensino. O autor destaca que “se aprende o processo de projeto principalmente na prática, e é muito difícil ensiná-lo bem” (LAWSON, 2011, p. 278).

Tal dificuldade pode estar ligada às demandas cognitivas e metacognitivas do processo projetual, que exigem contextos específicos de aprendizagem circundados pela autorregulação. Esse processo está, também, relacionado ao modo como os professores atuam e o tipo de instrução que empregam em sala de aula. Para Zimmerman (2002), poucos professores preparam os alunos para atuarem de modo consciente no próprio processo de aprendizagem, para que possam gerir suas limitações e tornarem-se autoconscientes.

A partir do ponto de vista dos pesquisadores da área da autorregulação da aprendizagem, cabe ao docente capacitar os alunos no que tange ao uso correto das estratégias de aprendizagem, possibilitando-lhes vivenciarem diferentes estratégias para o enfrentamento de desafios específicos, como apontado por Silva, Simão e Sá (2004). Esses autores afirmam que o exercício da autorregulação está ligado à estruturação do ambiente escolar e às práticas educativas adotadas pelos docentes, o que demonstra a necessidade de, também, discutir a formação de professores em termos da promoção da aprendizagem autorregulada, no âmbito acadêmico

Considerações Finais

Tendo como objetivo verificar a média de uso de estratégias de aprendizagem de alunos do Curso de Design de Moda de uma instituição pública do Paraná, os resultados indicaram baixas médias de uso de algumas estratégias importantes para o processo de aprendizagem, sendo as menos utilizadas as de Autorregulação Social, seguidas pelas estratégias de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais. O estudo também apontou não haver diferenças entre as médias de uso de estratégias de aprendizagem ao comparar os resultados dos alunos das quatro séries do Curso, sugerindo que, apesar deste estar embasado em um Projeto Político Pedagógico com foco na Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL), não tem promovido melhoria da autorregulação do aluno em relação à sua aprendizagem, ao longo do tempo.

Por se tratar de um estudo exploratório, os resultados encontrados indicam a necessidade de que haja novas investigações relacionadas ao uso de estratégias de aprendizagem ao longo de Curso, que utilizem de abordagens qualitativas, de forma a complementar as análises aqui apresentadas. Pensa-se que propostas que contemplem a intervenção no uso de estratégias de aprendizagem, no contexto das disciplinas do Curso, poderão contribuir para o desenvolvimento do pensamento estratégico do aluno e enriquecimento do seu repertório de estratégias.

Ao considerar que a proposta pedagógica adotada não tem promovido a formação de um aluno estratégico e autorregulado, a oferta de um programa de formação docente, nesta perspectiva teórica, poderia levar os professores a um processo reflexivo acerca das próprias práticas pedagógicas, favorecendo uma mobilização em prol da estruturação de um ambiente educacional que colaborasse com o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, contribuindo para que os educandos tenham mais autonomia e reflexão ao gerir o próprio conhecimento.

Referências

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. pp. 55-88.

_____. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 18, n. 3, pp. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis R.; NEVES, Edina R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLLY, Maria Cristina R. A.; SANTOS, Acácia A. A. dos; SISTO, Fermino F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 239-260.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia A. A. dos. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, pp. 19-27, 2015.

BUTLER, Ruth. Determinants of help seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 90, n. 4, pp. 630-643, 1998.

CARRELI, Maria J. G.; SANTOS, Acácia A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 3, 265-278, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000300006&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CES. *Parecer Nº CES/CNE 0146/2002*. Brasília: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. *Parecer Nº CES/CNE 67/2003*. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. *Parecer Nº CES/CNE 0195/2003*. Brasília: 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. *Resolução nº 5, de 8 de março de 2004*. Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

FERREIRA, Patrícia C.; COUTO, Rita M. S. Sob o olhar do design: a construção de um ponto de vista. *Estudos em Design*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, pp. 1-14, 2012. Disponível em: <<https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/view/84>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, pp. 627-644, 2013.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM*, Florianópolis, v. 17, n. 2, pp. 121-140, 2011.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 19, n. 2 (2006), p. 177-185, 2006.

KARABENICK, Stuart A. Help seeking in large college classes: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, Calif., v. 28, n. 1, pp. 37-58, Jan. 2003.

_____. Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 96, n. 3, pp. 569-581, Sep. 2004.

KARABENICK, Stuart A.; DEMBO, Myron H. Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 2011, n. 126, pp. 33-43, 2011.

KHAIDZIR, Khairul A. M.; LAWSON, Bryan. The cognitive construct of design conversation. *Research in Engineering Design*, London, v. 24, n. 4, pp. 331-347, 2013.

LAWSON, Bryan. *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 296 p.

NEWMAN, Richard S. Adaptive help seeking: a role of social interaction in self-regulated learning. In: KARABENICK, Stuart A. (Ed.). *Strategic help seeking: implications for learning and teaching*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998a, pp. 13-37.

_____. Students' help seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 90, pp. 644-658, 1998b.

_____. Social influences on the development of children's adaptive help seeking: the role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, New York, v. 20, n. 3, pp. 350-404, 2000.

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 392 p.

PIRES, Dorotéia B. A história dos cursos de design de moda no Brasil. *Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação*. Especial Moda, Ano VI, nº 9. São Paulo: Anhembi Morumbi, pp 1-13, 2002.

_____. Design de moda: uma nova cultura. *dObra [s]Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 66-73, out. 2007.

RIBEIRO, Iolanda. S.; SILVA, Carla. F. Auto-Regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 4, pp. 443-448, out. 2007.

SAMPAIO, Rita K. N.; POLYDORO, Soely A. J.; ROSÁRIO, Pedro S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, pp. 119-142, maio/jun./jul./ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151/1968>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANCHES, Maria. C. F. Projeto integrador: uma reflexão para a evolução. *Projetica*, Londrina, v. 1, n. 1, pp. 101-114, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/7707/6859>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANCHES, Maria. C. F.; HATADANI, Paula. S. A prática interdisciplinar como diretriz do projeto pedagógico do curso de design de moda da Universidade Estadual de Londrina. *Projética*, Londrina v. 5, n. 1, pp. 197-212, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/19051>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANCHES, Maria. C. F. et. al. Bases para o ensino/aprendizagem de projeto no design de moda: conectando diretrizes didáticas e estratégias metodológicas. *Moda?Palavra*, Florianópolis, v. 9, n. 17, pp. 119-144, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/1982615x09172016119/4764>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

SANTOS, Acácia A. A.; OLIVEIRA, Katya L. A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A.

(Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. pp. 119-148.

SCOULLER, Karen. The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, Toronto, v. 35, n. 4, p. 453-472, 1998.

SILVA, Adelina L.; SIMÃO, **Ana M. V.**; SÁ, **Isabel**. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação -UFMS*, Campo Grande, v. 10, n. 19, pp. 58-74, 2004. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

STEFANO, Candice et al. Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, Thousand Oaks, v. 14, n. 2, pp. 109-122, 2013.

WHITEBREAD, David et al. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, New York, v. 4, n.1, pp. 63-85, 2009.

ZIMMERMAN, Barry J. Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, Calif., v. 11, n. 4, pp.307-313, 1986.

_____. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, Calif., v. 25, n. 1, pp. 82-91, 2000.

_____. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical, perspectives*. New York: Springer-Verlag, 2001. pp. 1-37.

_____. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, Arlington, v. 81, n. 3, pp. 329-339, 1989.

_____. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, pp. 64-70, 2002.

_____. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v.48, n.3, pp.135-147, 2013

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Taylor & Francis, 2011. 500 p.

Recebido em: 05/08/2017.

Aceito em: 21/06/2018.

Maria Antônia Romão da Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – PPEDU/UEL (2016). Especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (2013). Especialista em Gestão do Design pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Graduada em Design de Moda pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Atua, desde 2013, como professora do Curso de Design de Moda desta mesma universidade nas áreas de Projeto, Composição Visual, Ilustração e Modelagem. Membro do grupo de pesquisa Cognitivismos e Educação, certificado pelo CNPq.

Contato: maria.antonio.romao@gmail.com

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Pós Doutora em Psicologia pela “Cornell University” – Ithaca – USA. Mestre e Doutora em Psicobiologia pela Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto/Brasil). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina/Londrina/Paraná/Brasil. Líder do grupo de pesquisa Cognitivismos e Educação, certificado pelo CNPq. Linhas de investigação: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, percepção, memória e motivação no contexto escolar.

Contato: paulaalliprandini@uel.br