

Desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento na formação inicial de professores: revisão sistemática da literatura¹

Denise Viana²

Orcid: 0000-0001-7562-1862

Evely Boruchovitch²

Orcid: 0000-0001-7597-6487

Resumo

Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre estudos que investigaram os desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento vivenciados por estudantes de cursos de Licenciatura. Analisou-se ainda a relação dessas variáveis com as dimensões psicológicas do modelo multidimensional da aprendizagem autorregulada (motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e social). A pesquisa foi conduzida em sete bases de dados, seguindo as diretrizes do guia PRISMA. A partir dos critérios estabelecidos, dezesseis artigos foram incluídos, sendo doze trabalhos internacionais com licenciandos e quatro trabalhos brasileiros com licenciandos e bacharelados. Os principais desafios acadêmicos identificados nos estudos da revisão foram relacionados a: gestão do tempo, dificuldades financeiras, atividades de estágio, estresse emocional e psicológico, desafios institucionais, relações professor-aluno e entre pares, expectativas culturais e sociais, desenvolvimento da identidade profissional e adaptação a novas modalidades de ensino e tecnologias. Estratégias adaptativas e desadaptativas de enfrentamento foram registradas, revelando a complexidade das experiências dos estudantes diante das adversidades acadêmicas. Alguns artigos abordaram variáveis da aprendizagem autorregulada, como a autoeficácia e as estratégias de aprendizagem, relacionando-as com desafios acadêmicos e estratégias de enfrentamento. Todavia, nenhuma pesquisa analisou os desafios e as estratégias de enfrentamento em relação às seis dimensões psicológicas da aprendizagem autorregulada. Este artigo examina essa relação, discorre sobre sua plausibilidade e ressalta a necessidade de mais pesquisas, especialmente no Brasil, que contribuam para o fomento de ações voltadas à formação de professores mais estratégicos e melhor preparados para lidar com desafios acadêmicos e da futura profissão docente.

1- Disponibilidade dos dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está publicado e referenciado neste artigo. Apoios: a primeira autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; a segunda autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos nº 402954/2023-8 e nº 305234/2022-6.

2- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. Contatos: denise.viasil@gmail.com; evely@unicamp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652292890por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Estressores acadêmicos – Estratégias de enfrentamento – Formação inicial de professores – Autorregulação da aprendizagem – Revisão de literatura.

Academic challenges and coping strategies in initial teacher education: a systematic literature review

Abstract

This study aimed to conduct a systematic review of the literature on research that has investigated the academic challenges and coping strategies experienced by students enrolled in teacher education programs. It also analyzed the relationship between these variables and the psychological dimensions of the multidimensional model of self-regulated learning (motive, method, time, behavior, and physical and social environment). A search was carried out across seven databases, following the guidelines of the PRISMA statement. Based on the established criteria, 16 articles were included: 12 international studies involving pre-service teachers and four Brazilian studies involving pre-service teachers and bachelor's degree students. The main academic challenges identified in the reviewed studies were related to time management, financial difficulties, internship activities, emotional and psychological stress, institutional challenges, teacher-student and peer relationships, cultural and social expectations, professional identity development, and adaptation to new teaching methods and technologies. Both adaptive and maladaptive coping strategies were reported, revealing the complexity of students' experiences in the face of academic adversity. Some articles addressed self-regulated learning variables, such as self-efficacy and learning strategies, relating them to academic challenges and coping strategies. However, no study analyzed academic challenges and coping strategies in relation to all six psychological dimensions of self-regulated learning. This article examines this relationship, discusses its plausibility and underscores the need for further research—especially in Brazil—to support initiatives aimed at fostering the development of teachers who are more strategic and better equipped to deal with academic challenges and demands of the future teaching profession.

Keywords

Academic stressors – Coping strategies – Initial teacher education – Self-regulated learning – Literature review.

Introdução

Enfrentar desafios de maneira adaptativa e superar obstáculos e contratempos na vida universitária tem sido o objetivo de muitos estudantes que almejam sucesso acadêmico. Múltiplos são os fatores associados aos desafios e às estratégias que os universitários utilizam para enfrentar essas barreiras (Hitches; Woodcock; Ehrich, 2023; Lisnyj *et al.*, 2023). O crescimento da população universitária requer reflexão sobre demandas, que surgiram ao longo dos anos, seja pela maior heterogeneidade das características sociodemográficas dos estudantes, seja pelas necessidades de ordem acadêmica ou psicossocial (Dias *et al.*, 2019). Demandas desafiadoras fazem parte do cotidiano das pessoas e podem colaborar para o seu autoaperfeiçoamento. No entanto, quando elas sobrecarregam ou ameaçam o bem-estar, levam a níveis elevados e contínuos de estresse, trazendo prejuízos à saúde mental e física (Hitches; Woodcock; Ehrich, 2023; Lisnyj *et al.*, 2023).

Diante de tantos desafios, nem sempre os universitários identificam claramente as fragilidades que abalam sua aprendizagem, o que dificulta a busca de apoio e a adaptação ao Ensino Superior (Casiraghi *et al.*, 2022). Embora nem todo desafio seja prejudicial, neste artigo os “desafios acadêmicos” se referem a dificuldades que, segundo os estudantes, atrapalham seus estudos e aprendizagem, sejam de natureza psicológica, comportamental ou ambiental. Essa definição abarca termos semelhantes encontrados em outros trabalhos, como “dificuldades acadêmicas”, “estresse acadêmico” e “dificuldades percebidas” (Dias *et al.*, 2019; Pimienta; De la Cruz; Díaz-Véliz, 2016). De acordo com a literatura os principais desafios acadêmicos incluem ambiente de estudo inadequado, dificuldades de adaptação a novos métodos de ensino, sobrecarga de tarefas, pressão por desempenho e conflitos referentes a processos avaliativos (Renner; Skursha, 2023). Envolvem ainda questões externas à universidade, como falta de apoio social, problemas financeiros, familiares ou de saúde (Dias *et al.*, 2019; Pimienta; De la Cruz; Díaz-Véliz, 2016). Segundo Gustems-Carnicer, Calderón e Calderón-Garrido (2019), entre os discentes de cursos de licenciaturas, o estresse se associa negativamente ao desempenho acadêmico. Nesse público, além dos desafios relacionados aos estudos da graduação, ocorrem também dilemas ligados ao estágio docente.

Dados de uma revisão sistemática da literatura, que abordou os fatores associados ao estresse entre estudantes de ensino superior, em publicações de 2011 a 2018 (Lisnyj *et al.*, 2023) revelaram que diversos fatores estão estatisticamente associados tanto ao estresse percebido quanto ao sucesso acadêmico. Entre esses fatores, destacam-se, no nível intrapessoal, características acadêmicas, demográficas, psicológicas, atitudinais e comportamentais (as habilidades de gerenciamento do tempo, a autoeficácia acadêmica e as atitudes em relação à aprendizagem). Já no nível interpessoal, evidenciou-se a importância do suporte social proporcionado por familiares, amigos, colegas e professores.

Ainda há poucos estudos que reconhecem sinais preocupantes de estresse e que capacitem os futuros professores com estratégias eficientes para seu manejo (Gustems-Carnicer; Calderón; Calderón-Garrido, 2019). O enfrentamento adequado pode auxiliar no ajustamento psicossocial dos estudantes. O gerenciamento eficaz do tempo, a busca de ajuda e a realização de atividades prazerosas são exemplos de estratégias adaptativas de



enfrentamento (Lisnyj *et al.*, 2023). Estratégias como negação ou fuga dos problemas, uso problemático de substâncias e ruminação de pensamentos negativos não se constituem em formas funcionais para lidar com os desafios.

Pesquisas revelam que a perspectiva da aprendizagem autorregulada é promissora, no sentido de ajudar os alunos a se tornarem mais ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Arcoverde; Boruchovitch, 2022; Zimmerman, 1998). Estudantes autorregulados demonstram maior autonomia, capacidade de planejamento, boa gestão do tempo, autoeficácia e autoestima adequadas, persistência e uso de estratégias eficazes, diante de desafios (Anthonysamy; Koo; Hew, 2020; Davis; Hadwin, 2021; Kaiser *et al.*, 2020). A aprendizagem autorregulada (AA) é um construto complexo, destacando-se o modelo de Zimmerman (1998), baseado na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986). Esse modelo cíclico e multidimensional concebe a autorregulação da aprendizagem como um processo que envolve dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais, afetivas, ambientais e comportamentais (Zimmerman, 1998). O motivo, o método, o tempo, o comportamento, o ambiente físico e o ambiente social expressam suas principais dimensões psicológicas (McPherson; Zimmerman, 2011; Zimmerman; Risemberg, 1997; Zimmerman, 1998).

As dimensões psicológicas são cruciais para a compreensão e promoção da autorregulação acadêmica (Polydoro; Pelissoni, 2020). A dimensão “motivo” abrange a motivação, as metas, os valores, as atribuições e a autoeficácia, que impulsionam as pessoas a regular a própria aprendizagem. A dimensão “método” refere-se às estratégias e abordagens, cognitivas e metacognitivas, utilizadas pelos alunos para otimizar seu desempenho numa tarefa. A dimensão “tempo” envolve a gestão eficaz do tempo de estudo, norteador quando e por quanto tempo o estudante se dedicará às tarefas. A dimensão “comportamento”, ou realização/desempenho, foca a autorregulação contínua do progresso acadêmico, incluindo o automonitoramento, o autojulgamento e o controle da ação, da volição e do afeto. A dimensão “ambiente físico” se refere à influência do contexto físico e dos recursos disponíveis, como a escolha e as características dos locais de estudo. Por fim, a dimensão “ambiente social” enfatiza as interações sociais e o apoio social no processo de aprendizagem, incluindo a seleção de modelos e a busca de ajuda (Polydoro; Pelissoni, 2020; Zimmerman; Risemberg, 1997).

Diante da complexidade e diversidade das dificuldades acadêmicas experienciadas na formação inicial de professores, da importância das estratégias de enfrentamento para superá-las e da contribuição promissora das habilidades autorregulatórias para a melhoria do desempenho acadêmico e do bem-estar estudantil, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de pesquisas que investigaram os desafios acadêmicos vivenciados por estudantes de cursos de Licenciatura e suas estratégias de enfrentamento, buscando também aquelas que analisaram essas variáveis em relação a alguma das seis dimensões psicológicas da AA (motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social). Esta revisão pautou-se pelas seguintes questões norteadoras: “quais foram os principais desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento de estudantes de Licenciatura em estudos publicados nos últimos anos?” e se os estudos revistos neste artigo examinaram relações entre os desafios acadêmicos dos estudantes de Licenciatura, suas estratégias de enfrentamento e as dimensões psicológicas da AA.

Método

Esta revisão sistemática foi conduzida conforme as diretrizes da PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (Page *et al.*, 2021). As buscas ocorreram entre março e maio de 2024, nas bases de dados: APA, BVS-Psi, ERIC, SciELO, Science Direct, Scopus e Redalyc. Foram consideradas as investigações publicadas nos últimos seis anos e quatro meses, entre janeiro de 2018 e maio de 2024. Os termos de pesquisa foram organizados e combinados com base na população (estudantes de Licenciatura), contexto (desafios acadêmicos e suas estratégias de enfrentamento) e conceito (dimensões psicológicas da abordagem multidimensional da AA). Os descritores em inglês utilizados estão presentes no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores em inglês utilizados na etapa de identificação da revisão sistemática

População	"teacher education" ou "student teachers" ou "preservice teachers" ou "teacher education programs" ou "Teacher Programs Licentiate"	
Contexto	"academic challenges" ou "academic difficulties" ou "learning obstacles" ou "educational barriers" ou "perceived difficulties" ou "faced challenges" ou "Academic conflicts" ou "Socioeconomically challenged" ou "Socioeconomic challenges" ou "experienced problems" ou "Intention to drop out" ou "coping strategies" ou "coping mechanisms" ou "Adaptive Coping Strategies" ou "coping skills" "stressful events"	
Conceito	Motivo	"motivation to learn" ou "goal setting" ou "strategic planning" ou "self-efficacy for learning" ou "self-motivation beliefs" ou "self-efficacy beliefs" ou "self-efficacy for learning beliefs"
	Método	"learning strategies" ou "study strategy" ou "cognitive learning strategies" ou " <i>self-regulated learning strategies</i> " ou " <i>metacognitive learning strategies</i> " ou " <i>study habits</i> "
	Tempo	"time planning" ou "time management" ou "time allocation"
	Comportamento	"self-control" ou "self-observation" ou "metacognitive monitoring" ou "attention focusing"
	Ambiente físico	"environmental structuring" ou "learning environmental" ou "distractors"
	Ambiente social	"help seeking" ou "social support" ou "social factors" ou "social environmental"

Fonte: Elaboração própria.

Termos similares em português brasileiro foram empregados na busca por artigos nacionais. Os descritores específicos referentes à população, ao contexto e ao conceito foram combinados com operadores booleanos *AND* e *OR*. A revisão seguiu três etapas: identificação, triagem e inclusão. Na identificação, ocorreu a busca das pesquisas nas bases de dados, utilizando os filtros disponíveis. Na triagem, títulos e resumos dos trabalhos identificados foram lidos. Caso a busca resultasse em mais de cem publicações, mesmo após filtragem, apenas as cem primeiras eram analisadas, considerando a ordem de relevância³. Artigos excedentes não eram descartados, mas salvos em gerenciador de referências para uso no ASReview (Open Science Lab), um software de inteligência

3- A ordem de relevância posiciona os artigos mais pertinentes no topo dos resultados. Algoritmos de busca determinam essa organização com base na correspondência de palavras-chave, citações e outros critérios, facilitando o acesso primeiramente aos materiais essenciais para a pesquisa.

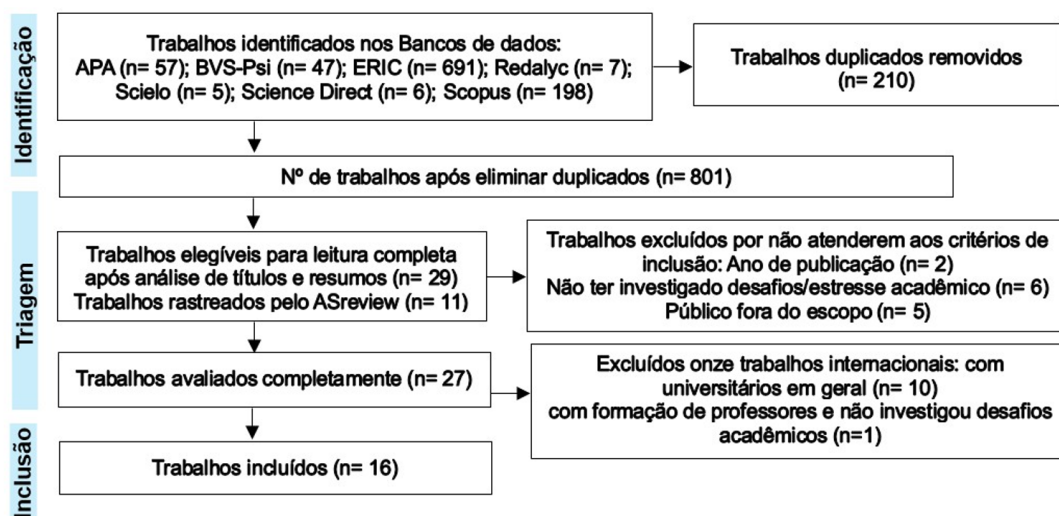
artificial que auxilia na exclusão eficiente de literatura irrelevante no processo de triagem (ASReview Lab, 2022; Van Dijk *et al.* 2023). Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, os artigos considerados pertinentes foram lidos na íntegra, ainda na triagem. Na etapa de inclusão, os artigos que integraram esta revisão sistemática foram selecionados, seguindo os critérios de inclusão e exclusão adotados.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados entre janeiro/2018 e maio/2024; b) artigos que investigaram os desafios/estressores acadêmicos e/ou suas estratégias de enfrentamento e variáveis da AA, mesmo sem abordar diretamente as dimensões psicológicas da AA; c) amostra composta total ou parcialmente por estudantes de Licenciaturas. Caso não fossem localizadas pesquisas com esse público específico, estudantes universitários em geral seriam inclusos. Os critérios de exclusão foram: a) estudos teóricos ou de revisão de literatura; b) trabalhos com públicos diferentes dos estudantes da formação inicial de professores (ou do ensino superior); c) artigos repetidos; d) estudos de construção e validação de instrumentos; e) teses e dissertações; e f) livros ou capítulos de livro. Os resultados dos trabalhos selecionados são apresentados a seguir.

Resultados

Foram localizadas 1.011 produções nos bancos de dados. Após eliminar duplicações, identificaram-se 801 trabalhos. Da leitura de títulos e resumos, foram rastreados 29 artigos para leitura completa. No ASReview foram inseridos os trabalhos, lidos e não lidos (aqueles que ficaram a partir da 101ª posição nos resultados das buscas) e sinalizados quais deles, entre os lidos, eram considerados relevantes ou irrelevantes para esta revisão. Essa marcação serviu para treinar o algoritmo de aprendizado, a fim de que ele pudesse identificar e priorizar as investigações mais relevantes, conforme recomendado no uso desse software (Van Dijk *et al.*, 2023). A ferramenta mostrou onze artigos adicionais. Dentre as quarenta pesquisas elegíveis, foram excluídas duas que estavam fora do recorte temporal; seis que não investigaram desafios/estressores acadêmicos ou suas formas de enfrentamento; e cinco sem estudantes de Licenciatura ou de ensino superior geral em suas amostras.

Assim, 27 estudos foram lidos completamente. Dada a quantidade de artigos com estudantes de licenciatura, foram excluídos onze trabalhos internacionais, dez com estudantes em geral e apenas um com licenciandos, sendo que este não avaliou desafios acadêmicos. Foram incluídos, então, dezesseis estudos que atenderam aos critérios estabelecidos. Entre estes, doze foram pesquisas internacionais, que tiveram como público-alvo (parcial ou total) professores em formação inicial e quatro estudos realizados no Brasil com estudantes de licenciaturas e/ou bacharelados, pois não foram identificadas investigações nacionais que focassem exclusivamente os licenciandos no escopo desta revisão. A Figura 1 sintetiza o fluxo na busca e seleção dos trabalhos em cada uma das etapas da revisão.

Figura 1 – Fluxograma das fases da revisão sistemática


Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2, por sua vez, apresenta as informações que caracterizam os artigos quanto ao ano de publicação, dados dos autores e do país onde ocorreu o estudo, título, objetivo e método.

Quadro 2 – Relação dos artigos incluídos na revisão, organizados por ano de publicação

Ano	Autores e País	Título	Objetivo	Método
2020	Amponsah <i>et al.</i> (Gana)	Estressores e estratégias de enfrentamento: O caso dos estudantes de formação de professores na Universidade de Gana.	Identificar estressores em estudantes de formação de professores da Universidade do Gana e as estratégias de resposta que frequentemente adotam.	Quantitativo
2020	Adasi <i>et al.</i> (Gana)	Diferenças de gênero nos estressores e nas estratégias de enfrentamento entre os estudantes de formação de professores na Universidade de Gana.	Explorar as diferenças de gênero nos fatores de estresse vividos pelos estudantes de formação de professores na Universidade do Gana e as estratégias de adaptação que poderiam utilizar para gerir o estresse.	Quantitativo
2020	Braun, Weiss e kiel (Alemanha)	Como lidar com o estresse? As cognições indutoras de estresse dos estagiários de ensino e as implicações resultantes para a formação de professores.	Investigar as cognições indutoras de estresse em professores estagiários de diferentes tipos de escolas na Alemanha, a fim de identificar um grupo específico de futuros professores que carecem de estratégias de enfrentamento adequadas.	Quantitativo
2021	Tümen-Akyildiz e Donmuş-Kaya (Turquia)	Examinando as estratégias de aprendizagem metacognitiva e os níveis de aprendizagem autorregulada on-line dos futuros professores durante a pandemia de Covid-19.	Examinar as estratégias de aprendizagem metacognitiva e os níveis de aprendizagem autorregulada on-line de licenciandos durante a pandemia de covid-19.	Quantitativo
2021	Guedes-Granzotti <i>et al.</i> (Brasil)	Metodologia de Ensino, Estresse e Estratégias de Estudo e Aprendizagem: Interrelações em Estudantes Universitários.	Investigar as estratégias de estudo e aprendizagem e a prevalência de estresse em estudantes universitários de metodologia ativa e tradicional e verificar a influência do estresse no uso dessas estratégias.	Quantitativo
2022	Gomes, Pedro e Canhici (Angola)	Formação de professores em Cabinda -perspectivas e desafios baseados nos relatos dos formadores e alunos em contexto de formação.	Investigar as perspectivas e os desafios da formação de professores em Cabinda, Angola.	Misto

2022	Hitches, Woodcock, e Ehrich (Austrália)	Construindo autoeficácia sem deixar o estresse derrubá-la: Estresse e autoeficácia acadêmica de estudantes universitários.	Examinar os níveis de estresse e autoeficácia acadêmica de estudantes australianos de formação de professores.	Quantitativo
2022	Geng <i>et al.</i> (Austrália)	Gênero e níveis de estresse entre professores em formação.	Investigar as diferenças e semelhanças nos níveis de estresse entre professores em formação inicial de ambos os sexos.	Misto
2022	Zonta e Zanella (Brasil)	Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos.	Analisar os desafios de estudantes mais velhos em ambientes acadêmicos, na relação com colegas mais jovens e práticas de aprendizagem.	Qualitativo
2022	Paula, Padovani e Batista (Brasil)	O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo.	Analisar as percepções dos alunos sobre a procrastinação acadêmica e um programa de intervenção voltado para a autogestão da experiência universitária como uma estratégia de enfrentamento.	Qualitativo
2023	Altaraweh <i>et al.</i> (Jordânia)	Prática escolar e autoeficácia de professores em formação: Impacto e desafios.	Investigar o impacto da experiência de estágio escolar na autoeficácia de professores em formação inicial em programas de Diploma Profissional em Educação de Professores em universidades jordanianas.	Misto
2023	López-Aguilar <i>et al.</i> (Espanha)	Desenvolvimento de comportamentos resilientes na luta contra a evasão acadêmica universitária.	Analisar a relação entre a resiliência acadêmica e a intenção de abandonar o ensino universitário.	Quantitativo
2023	Osiesi <i>et al.</i> (Nigéria)	Estressores, estratégias de enfrentamento e desempenho durante a prática de ensino em uma universidade pública nigeriana.	Avaliar os estressores dos professores em formação inicial, estratégias de enfrentamento e desempenho durante o estágio de ensino em uma universidade pública nigeriana.	Quantitativo
2023	Bargmann e Kauffeld (Alemanha)	A interação entre gerenciamento de tempo e autoeficácia acadêmica e sua influência no comprometimento de professores em formação no primeiro ano do ensino superior.	Investigar a interação entre a autoeficácia acadêmica e a gestão do tempo, que são consideradas cruciais no primeiro ano, e os seus efeitos no compromisso dos futuros professores com os seus estudos no primeiro ano.	Quantitativo
2023	Teixeira <i>et al.</i> (Brasil)	Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso.	Identificar os fatores que contribuem para a evasão, retenção, assim como para a permanência e o êxito dos discentes da UFMT entre 2013 e 2019.	Misto
2024	Núñez-Regueiro <i>et al.</i> (França)	"Motivados para ensinar, mas estressados com a formação de professores": Uma análise de conteúdo das fontes autorreportadas de estresse e motivação entre os futuros professores.	Compreender os processos de estresse associados à fase acadêmica da formação de professores em serviço, a fim de identificar quais elementos do treinamento podem gerar pressão sobre a vocação dos estudantes para o ensino.	Qualitativo

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no Quadro 2, não foram encontrados artigos publicados em 2018 e 2019 que atendessem aos critérios de inclusão desta revisão. Entre os doze estudos internacionais incluídos, três foram publicados em 2020, um em 2021, três em 2022, quatro em 2023 e um estudo em 2024. Houve predominância do uso de métodos quantitativos (9/16). Métodos mistos foram utilizados em quatro investigações, e a abordagem qualitativa, em três. Entre as quatro pesquisas realizadas no Brasil, duas foram qualitativas; uma, mista; e uma, quantitativa. No âmbito internacional, duas pesquisas foram conduzidas na Alemanha; duas, na Austrália; duas, em Gana; e uma, em cada um dos seguintes países: Turquia, Angola, Jordânia, Espanha, Nigéria e França.

Muitos dos estudos internacionais abordaram o estresse acadêmico (Amponsah *et al.*, 2020; Adasi *et al.*, 2020; Braun; Weiss; Kiel, 2020; Hitches; Woodcock; Ehrich, 2022; Geng *et al.*, 2022; Osiesi *et al.*, 2023; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024); quatro focaram as estratégias de enfrentamento ao estresse (Amponsah *et al.*, 2020; Adasi *et al.*, 2020; Braun; Weiss; Kiel, 2020; Osiesi *et al.*, 2023); dois, os dilemas das experiências de estágio docente (Altaraweh *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023); e um focou os desafios diversos

da formação de professores em uma província angolana (Gomes; Pedro; Canhici, 2022). Alguns trabalhos focaram os fatores desafiadores do contexto educacional, incluindo a resiliência frente à evasão universitária (López-Aguilar *et al.*, 2023), os desafios do gerenciamento de tempo (Bargmann; Kauffeld, 2023) e as dificuldades acadêmicas no ensino on-line durante a pandemia de covid-19 (Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya, 2021), todos considerados nesta revisão como desafios acadêmicos. O artigo sobre a pandemia foi mantido, dado o seu recorte temporal.

Entre os quatro estudos nacionais, observou-se grande heterogeneidade nas situações e contextos desafiadores. Um estudo abordou o estresse em estudantes universitários (Guedes-Granzotti *et al.*, 2021); outro, a procrastinação acadêmica (Paula; Padovani; Batista; 2022); um analisou os desafios de estudantes universitários com mais de 40 anos (Zonta; Zanella, 2022); e outro, as dificuldades para permanência e conclusão da graduação (Teixeira *et al.*, 2023). As características das amostras dos trabalhos incluídos são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados da amostra dos estudos incluídos por ano de publicação

Ano	Autores e País	Público-alvo	N	Local do Estudo
2020	Amponsah <i>et al.</i> (Gana)	Licenciandos	270	Universidade de Gana em Accra
2020	Adasi <i>et al.</i> (Gana)	Licenciandos	270	Universidade de Gana em Accra
2020	Braun, Weiss e Kiel (Alemanha)	Licenciandos	1.489	Departamento de Educação e Reabilitação da Universidade Ludwig
2021	Tümen-Akyildiz e Donmuş-Kaya (Turquia)	Licenciandos	567	Faculdade de Educação da Universidade Fırat
2021	Guedes-Granzotti <i>et al.</i> (Brasil)	Bacharelados de fonoaudiologia	210	Uma Universidade Federal não especificada
2022	Gomes, Pedro e Canhici (Angola)	Licenciandos e professores formadores	128 e 8	Duas escolas de formação de professores
2022	Hitches, Woodcock, e Ehrich (Austrália)	Licenciandos	305	Uma Universidade metropolitana de Sidney
2022	Geng <i>et al.</i> (Austrália)	Licenciandos	311	Uma Universidade Australiana não especificada
2022	Zonta e Zanella (Brasil)	Licenciandos e Bacharelados de 40 a 60 anos	3	Universidade Federal de Santa Catarina
2022	Paula, Padovani e Batista (Brasil)	Bacharelados da área da saúde	299	Instituto Saúde e Sociedade da UNIFESP
2023	Altaraweh <i>et al.</i> (Jordânia)	Licenciandos	134	Instituições de Ensino da Jordânia
2023	López-Aguilar <i>et al.</i> (Espanha)	Licenciandos	412	Faculdade de Educação da Universidade de La Laguna
2023	Osiesi <i>et al.</i> (Nigéria)	Licenciandos	130	Uma Universidade pública nigeriana
2023	Bargmann e Kauffeld (Alemanha)	Licenciandos	579	Um programa de formação de professores
2023	Teixeira <i>et al.</i> (Brasil)	Licenciandos e Bacharelados (vinculados, evadidos e egressos)	5.041	Universidade Federal no Centro-Oeste
2024	Núñez-Regueiro <i>et al.</i> (França)	Licenciandos	106	Dez locais de formação de professores

Fonte: Elaboração própria.

Como ilustra o Quadro 3, apenas um estudo teve menos de cinco participantes; oito tiveram entre 106 e 299 participantes; cinco, entre 305 e 579; e dois contaram com mais de mil participantes. As pesquisas de Amponsah *et al.* (2020) e Adasi *et al.* (2020) utilizaram a mesma amostra de estudantes, mas cada artigo teve objetivos distintos. Entre os doze trabalhos internacionais, com licenciandos, a maioria (9/12) realizou a pesquisa em uma única instituição de ensino superior, e três desenvolveram seus estudos em duas ou mais instituições. As quatro pesquisas realizadas no Brasil, com licenciandos e/ou bacharelandos, foram em uma única universidade. Alguns em apenas um campus (Paula; Padovani; Batista; 2022; Teixeira *et al.*, 2023; Zonta; Zanella, 2022), outros em campi diferentes (Guedes-Granzotti *et al.*, 2021). Destas, uma pesquisa ocorreu na região Sul do Brasil; uma, na Sudeste; uma, na Centro-Oeste; e uma não especificou a região do país.

Os principais desafios/estressores acadêmicos vivenciados pelos estudantes nos estudos incluídos são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais desafios/estressores acadêmicos identificados nas pesquisas revistas

Desafios	Autores
Gestão do tempo	Altaraweh <i>et al.</i> (2023); Bargmann; Kauffeld (2023); Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya (2021); Gomes; Pedro; Canhici (2022); Teixeira <i>et al.</i> (2023); Paula; Padovani; Batista (2022); Geng <i>et al.</i> (2022); Zonta; Zanella (2022)
Dificuldades financeiras	Teixeira <i>et al.</i> (2023); Gomes; Pedro; Canhici (2022)
Atividades de estágio	Altaraweh <i>et al.</i> (2023); Osiesi <i>et al.</i> (2023); Geng <i>et al.</i> (2022)
Estresse emocional e psicológico	Altaraweh <i>et al.</i> (2023); Bargmann; Kauffeld (2023); López-Aguilar <i>et al.</i> (2023); Núñez-Regueiro <i>et al.</i> (2024); Teixeira <i>et al.</i> (2023); Osiesi <i>et al.</i> (2023); Paula; Padovani; Batista (2022); Zonta; Zanella (2022); Geng <i>et al.</i> (2022)
Desafios institucionais	Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya (2021); López-Aguilar <i>et al.</i> (2023); Teixeira <i>et al.</i> (2023); Osiesi <i>et al.</i> (2023); Paula; Padovani; Batista (2022); Zonta; Zanella (2022); Geng <i>et al.</i> (2022)
Relação professor-aluno e Relação entre pares	Zonta; Zanella (2022); Gomes; Pedro; Canhici (2022); Altaraweh <i>et al.</i> (2023); López-Aguilar <i>et al.</i> (2023); Osiesi <i>et al.</i> (2023); Núñez-Regueiro <i>et al.</i> (2024); Teixeira <i>et al.</i> (2023)
Expectativas culturais e sociais	Teixeira <i>et al.</i> (2023); Geng <i>et al.</i> (2022)
Desenvolvimento da identidade profissional	Gomes; Pedro; Canhici (2022); Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya (2021); Núñez-Regueiro <i>et al.</i> (2024); Geng <i>et al.</i> (2022)
Adaptação a novas modalidades de ensino e tecnologias	Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya (2021); López-Aguilar <i>et al.</i> (2023); Bargmann; Kauffeld (2023); Zonta; Zanella (2022)

Fonte: Elaboração própria.

Muitos estudantes, nas pesquisas incluídas, relataram a falta de tempo para os estudos como desafio ou fator de estresse acadêmico, devido a compromissos como trabalho e responsabilidades pessoais, além do excesso de atividades acadêmicas exigidas, podendo levar ao estresse e ao esgotamento (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Geng *et al.*, 2022; Paula; Padovani; Batista, 2022; Teixeira *et al.*, 2023; Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya, 2021). No estudo de Zonta e Zanella (2022), a procrastinação, também relacionada à gestão do tempo, foi o desafio acadêmico investigado. Os alunos atrasam tarefas por fatores pessoais e ambientais, que podem aumentar o estresse e prejudicar o desempenho acadêmico. A insuficiência financeira

também foi um fator de estresse (Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Teixeira *et al.*, 2023), afetando a capacidade de concentração dos alunos e forçando muitos a trabalharem em tempo parcial ou integral, agravando problemas de gerenciamento de tempo.

As principais dificuldades nas atividades de estágio recaíram na desatenção e nas questões emocionais dos alunos, realização de atividades fora das suas responsabilidades e interações negativas com professores supervisores e funcionários das escolas (Altaraweh *et al.*, 2023; Geng *et al.*, 2022; Osiesi *et al.*, 2023). O estresse emocional e psicológico também foi um desafio recorrente nas pesquisas examinadas (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Geng *et al.*, 2022; López-Aguilar *et al.*, 2023; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024; Osiesi *et al.*, 2023; Paula; Padovani; Batista, 2022; Teixeira *et al.*, 2023; Zonta; Zanella, 2022), com a pontuação de problemas como estresse, ansiedade, falta de motivação e dificuldade de concentração, impactando negativamente o desempenho acadêmico, a autoeficácia e a persistência.

Os desafios institucionais também emergiram. Envolveram a estrutura do sistema educacional e a ocorrência de greves que, por sua vez, contribuem com o estresse (Geng *et al.*, 2022; López-Aguilar *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023; Paula; Padovani; Batista, 2022; Teixeira *et al.*, 2023; Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya, 2021; Zonta; Zanella, 2022). Atitudes paternalistas no ensino superior também foram descritas pelos autores como obstáculos ao desenvolvimento da autonomia dos alunos (Paula; Padovani; Batista, 2022). Outros desafios englobaram o sentimento de não pertencimento, a vivência de ambientes acadêmicos não inclusivos e a percepção negativa dos alunos sobre os professores (Altaraweh *et al.*, 2023; Gomes; Pedro; Canhici, 2022; López-Aguilar *et al.*, 2023; Osiesi *et al.*, 2023; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024; Teixeira *et al.*, 2023; Zonta; Zanella, 2022).

Ademais, expectativas culturais e sociais também representaram desafios nesta revisão (Geng *et al.*, 2022; Teixeira *et al.*, 2023). Em algumas culturas, instituições ou famílias, há forte pressão por sucesso acadêmico e maior valorização de certas carreiras. Expectativas de gênero também podem influenciar as escolhas acadêmicas dos estudantes, como o desencorajamento de meninas em áreas exatas. Professores que mantêm baixas expectativas em relação a grupos específicos de estudantes, baseadas em estereótipos, foram igualmente considerados como desafios. Para os licenciandos, o desenvolvimento de uma identidade profissional foi percebido como um estressor, exigindo aquisição de conhecimento e adaptação às normas e expectativas profissionais (Geng *et al.*, 2022; Gomes; Pedro; Canhici, 2022; Núñez-Regueiro *et al.*, 2024; Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya, 2021). Dificuldades de adaptação a novas modalidades pedagógicas e tecnológicas também foram salientadas, especialmente entre estudantes do primeiro ano da formação inicial de professores (Bargmann; Kauffeld, 2023; López-Aguilar *et al.*, 2023) e aqueles com mais de 40 anos (Zonta; Zanella, 2022). Tümen-Akyildiz e Donmuş-Kaya (2021) relataram desafios na transição para o ensino on-line durante a pandemia, como falta de familiaridade com tecnologias, problemas de acesso à internet, gestão do tempo, diminuição da motivação, sobrecarga e isolamento social.

Diferenças nos desafios enfrentados por estudantes foram identificadas como associadas à idade, ao gênero e ao período do curso. Zonta e Zanella (2022) indicaram que estudantes com mais de 40 anos enfrentam desafios únicos na adaptação universitária, principalmente na interação com colegas mais jovens e em práticas acadêmicas. Esse estudo

sugere que a idade pode afetar a experiência e o desempenho acadêmico dos estudantes, embora a amostra da pesquisa tenha sido pequena. Geng *et al.* (2022) observaram altos níveis de estresse entre futuros docentes, com maior impacto nos homens mais velhos (acima de 50 anos), que exibiram níveis de estresse significativamente mais altos em comparação com os mais jovens. Em contraposição, não houve uma correlação significativa entre os níveis de estresse e a idade para as estudantes do gênero feminino. Ambos os gêneros conheciam os recursos e auxílios oferecidos pela instituição de formação docente aos estudantes, mas tinham expectativas diferentes quanto ao apoio ofertado, devido ao contraste de horas que cada gênero direcionava às atividades acadêmicas, indicando a necessidade de suporte específico. Adasi *et al.* (2020) não encontraram diferenças estatísticas significativas nos estressores por gênero, mas as mulheres apresentaram maior estresse. Hitches, Woodcock e Ehrich (2022) sugeriram que estudantes mulheres e mais jovens tendem a experimentar níveis mais altos de estresse. No que se refere ao período do curso, Teixeira *et al.* (2023) apontaram que muitos universitários abandonam o curso nos primeiros dois anos, tornando esse período crucial para adaptação e retenção no ensino superior. Os desafios exigem estratégias de enfrentamento. O Quadro 5 organiza os estudos que abordaram essas estratégias relatadas pelos estudantes, identificadas apenas em pesquisas com licenciandos.

Quadro 5 – Principais estratégias de enfrentamento dos desafios/estressores acadêmicos relatadas por licenciandos nas pesquisas revistas

Estratégias de enfrentamento	Autores
Adaptativas	
Enfrentamento ativo, organização e planejamento	Adasi <i>et al.</i> (2020); Amponsah <i>et al.</i> (2020); Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Reformulação positiva (reavaliação construtiva da situação, aceitação) ou bom humor	Adasi <i>et al.</i> (2020); Amponsah <i>et al.</i> (2020); Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Autodistração (assistir TV, filmes, fazer compras e ouvir música)	Adasi <i>et al.</i> (2020)
Gerenciamento eficaz do tempo	Amponsah <i>et al.</i> (2020)
Buscar ajuda e apoio social	Amponsah <i>et al.</i> (2020); Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Manejo eficiente da sala de aula no estágio	Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Meditação, oração ou participação em atividades religiosas	Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Desadaptativas	
Abandono do enfrentamento (desistência de uma tarefa; negação da situação-problema, evasão ou fuga)	Adasi <i>et al.</i> (2020); Amponsah <i>et al.</i> (2020); Osiesi <i>et al.</i> (2023)
Autoculpabilização, internalização do fracasso e autodepreciação	Amponsah <i>et al.</i> (2020); Braun; Weiss; Kiel, (2020)
Pensamentos negativos (ruminação)	Amponsah <i>et al.</i> (2020)

Fonte: Elaboração própria.

Como mostra o Quadro 5, três trabalhos enfatizaram as estratégias adaptativas de enfrentamento ativo e reformulação positiva e a desadaptativa de abandono (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023). O enfrentamento ativo envolve ações diretas para resolver problemas, como busca de soluções e planejamento (Osiesi *et al.*,

2023). A reformulação positiva altera a percepção da situação estressante, adotando uma abordagem construtiva. O abandono refere-se à desistência em lidar com o problema, evitando estresse ou dor emocional, o que pode, segundo os autores, agravar sentimentos de ansiedade e culpa (Adasi *et al.*, 2020; Amponsah *et al.*, 2020). A negação foi usada para evitar a realidade do estresse, oferecendo alívio temporário (Amponsah *et al.*, 2020). Outras estratégias destacadas foram a busca de apoio social (Amponsah *et al.*, 2020; Osiesi *et al.*, 2023) e a autoculpabilização (Amponsah *et al.*, 2020; Braun; Weiss; Kiel, 2020). A busca de ajuda envolve recorrer a amigos, familiares ou colegas, enquanto a autoculpabilização é a atribuição da culpa a si mesmo. A eficácia das estratégias foi relatada de forma variável entre os estudos. Braun, Weiss e Kiel (2020), por exemplo, indicaram que a busca por perfeição pode ajudar ou prejudicar a gestão do estresse.

No estudo de Adasi *et al.* (2020), a autodistração foi identificada como estratégia adaptativa, aliviando tensão e ansiedade, ao provocar o desvio de situações estressantes, por meio de atividades prazerosas, como assistir a filmes ou praticar esportes. Amponsah *et al.* (2020) mencionaram que o gerenciamento eficaz do tempo ajuda na organização das atividades acadêmicas e na redução da pressão. Esse estudo apontou ainda pensamentos negativos como uma estratégia desadaptativa, indicando que a ruminação sobre situações estressantes aumenta a desmotivação e agrava a situação emocional. Osiesi *et al.* (2023) identificaram que estratégias, como o manejo eficiente da sala de aula e práticas como meditação, oração e atividades religiosas foram utilizadas por estudantes de formação em professores. No caso do manejo eficiente da sala de aula, medidas como delegar tarefas adicionais visam manter o engajamento dos alunos e reduzir o estresse causado pela falta de controle sobre a dinâmica de aula, embora isso aumente a carga de trabalho. Já a meditação e as práticas religiosas foram referidas nesse estudo como formas de promover calma e reflexão, com o potencial de reduzir o estresse e proporcionar um senso de comunidade e apoio social.

Esta revisão também buscou identificar se os artigos investigaram a relação entre os desafios acadêmicos ou as estratégias de enfrentamento com as dimensões psicológicas do modelo multidimensional da AA. Embora nenhum dos estudos tenha feito essa associação direta, alguns utilizaram a Teoria Social Cognitiva, a aprendizagem autorregulada e conceitos relacionados às dimensões psicológicas do referido modelo, como a autoeficácia (Altaraweh *et al.*, 2023; Bargmann; Kauffeld, 2023; Braun; Weiss; Kiel, 2020; Hitches, Woodcock; Ehrich, 2022; Paula; Padovani; Batista, 2022) e as estratégias de aprendizagem (Guedes-Granzotti *et al.*, 2021; Tümen-Akyildiz; Donmuş-Kaya, 2021). Assim, aludiram a certos processos da AA, como os processos motivacionais, cognitivos e metacognitivos.

Segundo Altarawneh *et al.* (2023), o estágio impactou positivamente a autoeficácia dos futuros professores, melhorando sua confiança na gestão de sala e no emprego de metodologias pedagógicas, apesar dos desafios. Bargmann e Kauffeld (2023) identificaram uma relação significativa entre gestão do tempo, autoeficácia acadêmica e comprometimento, sugerindo que a confiança na habilidade de gerenciar o tempo aumenta o engajamento nos estudos. No trabalho de Braun, Weiss e Kiel (2020), os pensamentos mais indutores de estresse foram associados à menor autoeficácia, exceto pelo perfeccionismo, que teve efeitos adaptativos e desadaptativos. A autoeficácia acadêmica e o estresse foram identificados como preditores de sucesso acadêmico e satisfação com a vida dos licenciandos no estudo

de Hitches, Woodcock e Ehrich (2022). Já no estudo de Paula, Padovani e Batista (2022), a participação dos universitários em encontros de reflexão e compartilhamento de experiências sobre procrastinação contribuiu para a melhoria de suas crenças de autoeficácia.

Entre os artigos que investigaram as estratégias de aprendizagem, Guedes-Granzotti *et al.* (2021) mostraram que a metodologia de ensino influenciou as estratégias de estudo dos universitários, mas não os níveis de estresse. O estresse variou entre as metodologias tradicionais e ativas, mas não afetou as habilidades de processar informações, selecionar ideias principais e utilizar recursos de estudo de maneira eficaz, sugerindo que essas habilidades são robustas e não são facilmente impactadas pelo estresse. Tümen-Akyildiz e Donmuş-Kaya (2021) indicaram que a autorregulação on-line e as estratégias metacognitivas variam conforme a área, o período do curso e o tempo diário de estudo, com estudantes em semestres iniciais apresentando maior autorregulação. Estudantes que dedicavam mais horas ao estudo e usavam eficientemente a internet tinham melhores níveis de autorregulação e utilizavam mais estratégias metacognitivas.

Como nenhum estudo incluído associou intencionalmente os desafios acadêmicos ou suas estratégias de enfrentamento às dimensões psicológicas da abordagem multidimensional da AA, optou-se, neste artigo, por ensaiar interpretá-los à luz dessas dimensões, buscando associá-los a uma dimensão predominante, sempre que pertinente. Dessa forma, os Quadros 6 e 7 sintetizam este ensaio.

Quadro 6 – Possíveis relações entre os principais desafios/estressores acadêmicos identificados nas pesquisas revistas e as dimensões da AA

Desafios acadêmicos	Dimensão da AA
Gestão do tempo	Tempo
Dificuldades financeiras	Correspondência não identificada
Atividades de estágio	Comportamento
Estresse emocional e psicológico	Afeto
Relação professor-aluno e Relação entre pares	Ambiente social
Expectativas culturais e sociais	Ambiente social
Desenvolvimento da identidade profissional	Correspondência não identificada
Adaptação a novas modalidades de ensino e tecnologias	Método

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se, pelo Quadro 6, que entre os desafios acadêmicos houve correspondência direta com cinco das seis dimensões da AA: a gestão do tempo foi relacionada à dimensão tempo; as atividades de estágio, à dimensão comportamento; o estresse emocional e psicológico, ao afeto que atravessa todas as dimensões da AA; as relações interpessoais e as expectativas culturais e sociais, à dimensão ambiente social; e a adaptação a novas modalidades de ensino e tecnologias, à dimensão método. Os desafios relacionados às dificuldades financeiras e desenvolvimento da identidade profissional não apresentaram correspondência direta com nenhuma dimensão.

Quadro 7 – Possíveis relações entre as principais estratégias de enfrentamento identificadas nas pesquisas revistas e as dimensões da AA

Estratégia de enfrentamento	Dimensão da AA
Enfrentamento ativo, organização e planejamento	Método
Reformulação positiva ou bom humor	Comportamento
Autodistração	Comportamento
Gerenciamento eficaz do tempo	Tempo
Busca de ajuda e apoio social	Ambiente social
Manejo eficiente da sala de aula no estágio	Comportamento
Meditação, oração e atividades religiosas	Comportamento
Abandono do enfrentamento	Comportamento
Autoculpabilização	Comportamento
Pensamentos negativos	Comportamento

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 7 revela associações possíveis de todas as estratégias de enfrentamento às quatro dimensões da AA. As estratégias enfrentamento ativo, organização e planejamento foram relacionadas com a dimensão método, enquanto o gerenciamento eficaz do tempo foi associado à dimensão tempo. A busca de ajuda e apoio social conectou-se com a dimensão ambiente social. Por fim, destaca-se a dimensão comportamento, que englobou as estratégias de reformulação positiva ou bom humor, a autodistração, o manejo eficiente da sala de aula no estágio, a meditação/oração e atividades religiosas, além do abandono do enfrentamento, autoculpabilização e pensamentos negativos.

Os resultados desta revisão e as possíveis relações dos desafios e das estratégias de enfrentamento com as dimensões psicológicas da AA são discutidos a seguir.

Discussão

Esta revisão sistemática analisou pesquisas sobre os desafios acadêmicos e as estratégias de enfrentamento vivenciadas por estudantes de Licenciatura, com atenção à possível relação entre esses fatores e as dimensões psicológicas do modelo multidimensional da aprendizagem autorregulada (Zimmerman; Risemberg, 1997). Os trabalhos incluídos foram predominantemente com amostras de licenciandos, mas, como descrito na metodologia, algumas pesquisas envolveram amostras heterogêneas. Foi possível identificar desafios variados enfrentados pelos estudantes, incluindo desde dificuldades de gestão do tempo e estresse emocional até questões institucionais, financeiras e sociais. Tais obstáculos corroboram os achados de estudos anteriores analisados por Lisnyj *et al.* (2023), que destacaram a diversidade dos aspectos desafiadores e que geram estresse em estudantes do ensino superior. Estratégias como enfrentamento ativo, reformulação positiva e busca de apoio social foram predominantes, mas estratégias desadaptativas, como o abandono do enfrentamento e a autoculpabilização, também emergiram nas

investigações com licenciandos. Esse dado indica que nem todas as estratégias utilizadas pelos licenciandos são eficientes para o manejo das dificuldades acadêmicas enfrentadas na formação docente inicial (Gustems-Carnicer *et al.*, 2019).

Ainda que nenhum dos trabalhos incluídos nesta revisão tenha associado diretamente os desafios e as estratégias de enfrentamento às dimensões psicológicas da AA (Zimmerman; Risemberg, 1997), percebe-se que a autoeficácia foi a variável da AA mais presente nesses estudos, seguida pelas estratégias de aprendizagem. A autoeficácia integra os processos autorregulatórios da dimensão motivo, relacionados ao gerenciamento da motivação e das emoções durante a aprendizagem (McPherson; Zimmerman, 2011). Já as estratégias de aprendizagem compõem a dimensão método, utilizada para otimizar o desempenho em tarefas e regular as demais dimensões, especialmente em contextos marcados por múltiplas exigências acadêmicas, emocionais e sociais, como os vivenciados por licenciandos (Arcoverde; Boruchovitch, 2022).

A análise interpretativa das relações entre os desafios, as estratégias de enfrentamento relatadas pelos participantes das pesquisas revistas e as dimensões psicológicas da AA revelou que grande parte dos desafios acadêmicos (Quadro 6, seção Resultados) e todas as estratégias de enfrentamento (Quadro 7, seção Resultados) podem ser relacionadas às dimensões psicológicas da AA. O desafio da gestão de tempo, bem como a estratégia do seu gerenciamento eficaz, teve uma correspondência direta com a dimensão tempo da AA. É evidente a importância dessa dimensão para a aprendizagem, pois a capacidade de controlar e alocar o tempo adequadamente pode favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes (Zimmerman; Risemberg, 1997; Zimmerman, 1998).

Os desafios ligados às atividades de estágio foram associados principalmente à dimensão comportamento da AA, que envolve o automonitoramento, o autojulgamento e o controle da ação (Zimmerman; Risemberg, 1997), processos fundamentais para lidar com as dinâmicas práticas do estágio, como gerenciar a sala de aula e aplicar conhecimentos teóricos em situações reais. As estratégias de enfrentamento, como a reformulação positiva ou bom humor, a autodistração, o manejo eficiente da sala de aula no estágio, a meditação, a oração e as atividades religiosas, a desistência do enfrentamento, a autoculpabilização e os pensamentos negativos também foram relacionadas a essa dimensão. A presença dessas estratégias adaptativas e desadaptativas ilustra como os processos de controle, conscientes ou não, das respostas emocionais e comportamentais, podem auxiliar ou prejudicar as habilidades de autorregulação da aprendizagem diante de estressores (Anthonysamy; Koo; Hew, 2020; Gustems-Carnicer *et al.*, 2019; Zimmerman; Risemberg, 1997).

As relações professor-aluno e entre pares e as expectativas culturais e sociais foram desafios considerados alinhados à dimensão ambiente social da AA, já que esses fatores se originam e se desenvolvem nas interações interpessoais e no contexto social em que o estudante está inserido (Bandura, 1986). A estratégia de busca de ajuda e apoio social também é compatível com essa dimensão, permitindo ao estudante acessar suporte emocional e prático, acadêmico ou pessoal, para o enfrentamento das adversidades acadêmicas (Renner; Skursha, 2023). Os desafios ligados à adaptação às novas modalidades de ensino e tecnologias, bem como as estratégias de enfrentamento ativo, organização e planejamento, essenciais para desenvolver os processos cognitivos e metacognitivos

(McPherson; Zimmerman, 2011), que ajudam na adaptação e na aplicação de estratégias de aprendizagem, foram associados à dimensão método, porque se relacionam às abordagens de estudo necessárias para promover a AA.

O estresse emocional e psicológico, como componente afetivo, interage com todas as dimensões da AA, mas suas manifestações podem ser mais visíveis na dimensão motivo, devido à influência das emoções e dos sentimentos na motivação e no valor atribuído à aprendizagem (Davis; Hadwin, 2021). Já os desafios relacionados às dificuldades financeiras e ao desenvolvimento da identidade profissional não tiveram correspondência direta com nenhuma das dimensões da AA. Entretanto, é possível inferir que dificuldades financeiras podem se conectar indiretamente a algumas dessas dimensões, como o ambiente físico, o acesso a recursos didáticos e o ambiente social, como o suporte familiar ou comunitário (Polydoro; Pelissoni, 2020). De modo indireto, o desenvolvimento da identidade profissional poderia se associar à dimensão motivo da AA pela forma como os alunos se veem e se identificam com a profissão e/ou com o ambiente social, pois o apoio e a validação social são fortes elementos para o estabelecimento da autoconfiança profissional (Zimmerman, 1998).

A complexidade dos desafios acadêmicos reflete a interação de múltiplos fatores, incluindo demandas cognitivas, emocionais e sociais, que incitam os estudantes a desenvolverem habilidades, nem sempre adaptativas, para lidar com situações adversas. Embora um desafio ou estratégia tenha sido identificado como provavelmente mais ligado a uma dimensão específica nesta análise, isso não implica que ela seja a única dimensão envolvida, mas aquela que mais se destacou. Mesmo que alguns desafios identificados nos estudos desta revisão não tenham tido relação direta com as dimensões psicológicas da AA, ressalta-se que os processos autorregulatórios não ocorrem isoladamente das condições sociais e ambientais, dado que o comportamento humano está inserido em um contexto social (Bandura, 1986).

Considerações finais

Este artigo de revisão sistemática identificou investigações sobre os desafios acadêmicos, predominantemente em licenciandos, e as estratégias de enfrentamento por eles relatadas. Os resultados evidenciaram dificuldades nos âmbitos cognitivo, emocional, institucional e social dos estudantes, com uso de estratégias variadas (adaptativas ou não), refletindo a complexidade da formação docente inicial. A predominância de estudos internacionais identificados (12/16), por um lado, limita a generalização dos resultados para o contexto brasileiro, no qual as pesquisas nacionais (4/16) apresentaram maior diversidade amostral. Por outro, essa lacuna reforça a necessária ampliação de estudos nacionais, dada a relevância e as implicações psicoeducacionais do tema. Ademais, constatou-se que a relação entre adversidades acadêmicas, estratégias de enfrentamento e as dimensões psicológicas da AA ainda foi pouco explorada. O ensaio de interpretação dessas relações, realizado nesta revisão, mostrou-se promissor e merece ser também abraçado em investigações futuras.

Apesar das contribuições e dos esforços metodológicos empregados, esta revisão apresenta algumas limitações, como: o recorte temporal restrito da busca (de janeiro/2018



à maio/2024); a exclusão de teses e dissertações da análise; e a inclusão de estudos com amostras heterogêneas de estudantes (4/16). Além disso, não foi realizado um exame aprofundado dos instrumentos utilizados nos artigos selecionados. Nesse sentido, recomenda-se que futuras revisões sistemáticas ampliem o período de busca, abranjam outros tipos de produções científicas, como teses e dissertações, utilizem amostras exclusivas de licenciandos e analisem sistematicamente os instrumentos de coleta de dados das pesquisas identificadas.

Acredita-se, pois, que esta revisão sistemática da literatura é valiosa para o campo educacional, ao fornecer uma visão detalhada dos desafios acadêmicos de licenciandos, das suas estratégias de enfrentamento e do potencial promissor da perspectiva multidimensional da AA para interpretá-los (Zimmerman; Risemberg, 1997; Zimmerman, 1998). Essa possibilidade de análise integrada permite identificar padrões autorregulatórios subjacentes às dificuldades e estratégias de enfrentamento dos estudantes. A AA oferece um referencial teórico-organizador para intervenções pedagógicas direcionadas, como o fortalecimento da autoeficácia ou métodos de estudo, e amplia o entendimento sobre como fatores contextuais interagem com processos psicológicos na aprendizagem (Bandura, 1986; Zimmerman; Risemberg, 1997). A compreensão dessas relações pode subsidiar formações psicoeducativas e institucionais voltadas ao fortalecimento de habilidades autorregulatórias, que promovam não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar dos estudantes (Anthonysamy; Koo; Hew, 2020; Davis; Hadwin, 2021; Kaiser *et al.*, 2020; Zimmerman, 1998). É fundamental que as políticas de acolhimento estudantil estejam alinhadas aos desafios acadêmicos contemporâneos vivenciados pelos licenciandos, oferecendo-lhes suporte por meio de ações e estratégias fundamentadas em evidências científicas, como as provenientes dos estudos sobre a perspectiva da autorregulação da aprendizagem.

Ademais, é importante reconhecer que nem todas as estratégias são universalmente adaptativas, uma vez que sua eficácia varia conforme o desafio, a pessoa e o contexto envolvido (Lisnyj *et al.*, 2023). Nesse sentido, é recomendável que cursos de licenciatura fomentem reflexões teóricas e práticas sobre a autorregulação da aprendizagem. Essas iniciativas, aliadas a outras políticas educacionais e integradas ao currículo formativo, podem favorecer o desenvolvimento de estratégias que beneficiem a autoconfiança e a motivação dos licenciandos – tanto para aprender quanto para ensinar. Medidas como essas têm potencial para gerar impactos sociais relevantes na permanência e no engajamento dos futuros professores, preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais.

Referências

ADASI, Grace. S. *et al.* Gender differences in stressors and coping strategies among teacher education students at University of Ghana. **Journal of Education and Learning**, Toronto, v. 9, n. 2, p. 123-133, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1248297>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ALTARAWEH, Awad Faek *et al.* School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. **International Journal of Education and Practice**, Karachi, v. 11, n. 2, p. 308-319, 2023. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1390628>. Acesso em: 20 mar. 2024.



AMPONSAH, Kwaku Darko *et al.* Stressors and coping strategies: The case of teacher education students at University of Ghana. **Cogent Education**, Abingdon, v. 7, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1727666>

ANTHONY SAMY, Lilian; KOO, Ah-Choo; HEW, Soon-Hin. Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one decade review. **Education and Information Technologies**, New York, v. 25, n. 5, p. 3677-3704, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10134-2>

ARCOVERDE, Ângela Regina dos Reis; BORUCHOVITCH, Evelyn. **Autorregulação da aprendizagem nos cursos de formação de professores**: por que ensinar estratégias de aprendizagem aos futuros docentes? Teresina: IFPI. 2022.

ASREVIEW LAB DEVELOPERS. **Asreview LAB** – A tool for AI-assisted systematic reviews. Zenodo. 2022. Disponível em: <https://zenodo.org/records/6625304>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BANDURA, Albert. Models of human nature and causality. *In*: BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986. p. 1-38.

BARGMANN, Carina; KAUFFELD, Simone. The interplay of time management and academic self-efficacy and their influence on pre-service teachers' commitment in the first year in higher education. **High Education**, Dordrecht, v. 86, 1507–1525. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00983-w>

BRAUN, Annika.; WEISS, Sabine; KIEL, Ewald. How to cope with stress? The stress-inducing cognitions of teacher trainees and resulting implications for teacher education. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 2, p. 191-209, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686479>

CASIRAGHI, Bruna *et al.* O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. **Revista E-Psi**, Braga, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2022. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/80520>. Acesso em: 10 set. 2023.

DAVIS, Sarah K.; HADWIN, Allyson F. Exploring Differences in Psychological Well-Being and Self-Regulated Learning in University Student Success. **Frontline Learning Research**, Utrecht, v. 9, n. 1, p. 30-43, 2021. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.581>

DIAS, Ana Cristina Garcia *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 19-30, 2019.

GENG, Gretchen *et al.* **Gender and stress levels among pre-service teachers**. Australian Journal of Teacher Education, Joondalup, v. 47, n. 11, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.136922352022695>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GOMES, João Maria Bazonga; PEDRO, Lando Emanuel Ludi; CANHICI, Maria Helena. Formação de professores em Cabinda – perspectivas e desafios baseados nos relatos dos formadores e alunos em contexto de formação. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 8, n. 9, p. 63245-



63269, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-188>

GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso *et al.* Teaching Methodology, Stress and Study and Learning Strategies: Interrelationships among University Students. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, p. e3121, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3121>

GUSTEMS-CARNICER, José; CALDERÓN, Caterina; CALDERÓN-GARRIDO, Diego. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 42, n. 3, p. 375-390, 2019. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>

HITCHES, Elizabeth; WOODCOCK, Stuart; EHRICH, John. Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. **International Journal of Educational Research Open**, v. 3, p. 100124, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124>

HITCHES, Elizabeth; WOODCOCK, Stuart; EHRICH, John. Shedding light on students with support needs: Comparisons of stress, self-efficacy, and disclosure. **Journal of Diversity in Higher Education**, Washington, D.C., v. 16, n. 2, p. 205, 2023. <https://doi.org/10.1037/dhe0000328>

KAISER, Vanessa *et al.* Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2980, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02980>

LISNYJ, Konrad T. *et al.* Factors associated with stress impacting academic success among post-secondary students: A systematic review. **Journal of American College Health**, v. 71, n. 3, p. 851-861, 2023. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909037>

LÓPEZ-AGUILAR, David *et al.* Development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. **Educación XX1**, v. 26, n. 2, p. 91-116, 2023. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>

MCPHERSON, Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter R. (ed.). **The new handbook of research on music teaching and learning**: A project of the music educators national conference: applications. v. 2. New York: Oxford University Press, 2011. p. 130-175.

NÚÑEZ-REGUEIRO, Fernando *et al.* "Motivated To Teach, but Stressed Out by Teacher Education": A Content Analysis of Self-Reported Sources of Stress and Motivation Among Preservice Teachers. **Journal of Teacher Education**, Aurora, v. 75, n. 1, p. 76-91, 2024. <https://doi.org/10.1177/00224871231181374>

OSIESI, Mensah Prince *et al.* Stressors, coping strategies, and achievement during teaching practicum in a Nigerian Public University. **Higher Learning Research Communications**, v. 13, n. 1, p. 1, 2023. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v13i1.1356>

PAGE, Matthew J. *et al.* **PRISMA 2020 explanation and elaboration**: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n. 160, 2021. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

PAULA, Yara Aparecida de; PADOVANI, Ricardo da Costa; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo. **Educação em Revista**, Belo



Horizonte, v. 38, p. e26629, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>

PIMIENTA, Carlos Castillo; DE LA CRUZ, Tomás Chacón; DÍAZ-VÉLIZ, Gabriela. Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. **Investigación en Educación Médica**, v. 5, n. 20, p. 230-237, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PELISSONI, Adriane Martins Soares. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino superior – análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. *In*: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 215-236.

RENNER, Blake J.; SKURSHA, Elizabeth. Support for adult students to overcome barriers and improve persistence. **The Journal of Continuing Higher Education**, v. 71, n. 3, p. 332-341, 2023. <https://doi.org/10.1080/07377363.2022.2065435>

TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus *et al.* Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, p. e0233338, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103338>

TÜMEN- AKYILDIZ, Seçil; DONMUŞ-KAYA, Vildan. Examining prospective teachers' metacognitive learning strategies and self-regulated online learning levels during Covid-19 Pandemic. **International Journal of Contemporary Educational Research**, v. 8, n. 4, p. 144-157, 2021. <https://doi.org/10.33200/ijcer.912897>

VAN DIJK, Sanne HB. *et al.* Artificial intelligence in systematic reviews: promising when appropriately used. **BMJ Open**, London, v. 13, n. 7, p. e072254, 2023. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-072254>

ZIMMERMAN, Barry J. Academic studying and the development of personal skill: a selfregulatory perspective. **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 22, n. 1, p. 73-101, 1997. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

ZONTA, Grazielle Aline; ZANELLA, Andréa Vieira. Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos. **Psicologia em Eestudo**, Maringá, v. 27, p. e48550, 2022. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.48550>

Recebido em: 20.12.2024

Revisado em: 13.05.2025

Aprovado em: 04.08.2025

Editora: Profa. Dra. Ana Luísa Paz



Denise Viana é doutora 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). Especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicologia. Psicóloga pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP/UNICAMP).

Evely Boruchovitch é Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles. Professora titular do Departamento de Psicologia Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP/UNICAMP). Pesquisadora 1B do CNPq.