

Autorregulação da aprendizagem: construto e perspectivas de intervenção na escola

Autira **Andrea Dias Miglioransa Backes***
Orientadora **Sônia Maria de Souza Bonelli****

Resumo

Este estudo bibliográfico tem como objetivo apresentar o construto da autorregulação da aprendizagem, os indicadores que influenciam o seu desenvolvimento e as perspectivas de intervenção da escola como ambiente de promoção de estudantes autorregulados. Verifica-se a estreita relação da autorregulação da aprendizagem e das crenças de autoeficácia e motivação com o desempenho acadêmico dos estudantes. Os desafios da escola na contemporaneidade passam pela construção de uma cultura da autorregulação da aprendizagem de estudantes, professores e gestores.

Palavras-chave: Autorregulação. Aprendizagem. Desempenho escolar.

1 · Introdução

A contemporaneidade apresenta um cenário que coloca o conhecimento como valor inestimável do nosso tempo. A partir desta premissa, há a necessidade de a escola formar sujeitos aprendentes que, ao fazerem o uso da autorregulação da sua aprendizagem, potencializam a aquisição de novos conhecimentos, atuando de forma assertiva em seus contextos de vida.

* Psicóloga, especialista em Psicologia Clínica pelo Instituto Fernando Pessoa e especialista em Gestão da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Orientadora educacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Colégio Marista Rosário.

**Coordenadora do curso de Pedagogia da Escola de Humanidades da PUCRS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sbonelli@puccrs.br

O presente estudo propõe o tema da autorregulação da aprendizagem dada a sua importância no cenário educacional contemporâneo. A partir da premissa de que o uso da aprendizagem autorregulada interfere no desempenho escolar, a pesquisa busca conhecer o construto da autorregulação da aprendizagem, os fatores que influenciam o seu desenvolvimento e as perspectivas de intervenção da escola como ambiente de promoção da autorregulação.

De acordo com o *ranking* internacional realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos dez países que apresenta o maior número de estudantes com baixo desempenho escolar. Essa pesquisa avaliou a situação educacional de 64 nações e apontou resultados alarmantes quando sinalizou que 1,1 milhão de estudantes brasileiros com 15 anos não têm capacidade básica para a compreensão do que leem e não apresentam conhecimentos essenciais de matemática e ciências. O cenário educacional nacional descrito aponta a relevância do estudo da autorregulação da aprendizagem, na medida em que essa exerce influência sobre o desempenho escolar.

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica, cujo levantamento de informações foi realizado a partir de livros, artigos, dissertações e teses, bem como na base de dados do do Google Acadêmico, com a utilização das palavras-chaves: autorregulação da aprendizagem, autoeficácia, motivação, desempenho escolar.

Atrelada a essas questões, a escolha para o estudo desta temática ocorre pois a autora atua como orientadora educacional no segmento do Ensino Médio e, no cotidiano da práxis, percebemos que os estudantes carecem de estratégias eficientes de aprendizagem, necessitam de autoconhecimento, melhor gerenciamento do seu tempo, e revelam falta de consciência das suas dificuldades (acadêmicas, atitudinais, de relacionamento interpessoal) e falta de motivação. Os estudantes assumem uma postura passiva frente ao seu processo de aprendizagem, o que pode acarretar dificuldades cada vez mais expressivas, além de, na dimensão acadêmica, poder acarretar reprovação.

Nessa perspectiva, de que forma a escola pode intervir como espaço-tempo para potencializar a autorregulação da aprendizagem desses estudantes? Há a emergência da escola, em todos os segmentos da Educação Básica, de construir espaços que promovam a autorregulação das aprendizagens, ressignificando o seu currículo e, portanto, as metodologias, a avaliação, os discursos, as representações, etc., para que, efetivamente, o ofício de estudante seja uma realidade nas escolas.

O estudante tem um ofício, um trabalho, uma arte de fazer e um saber fazer. No estudo, torna-se estudante. Pesquisa, trabalha com dados, analisa, lê, escreve, questiona, busca novas informações e desenvolve a capacidade de identificar e solucionar problemas, utilizando diferentes linguagens, mídias e tecnologias. No movimento de produção do conhecimento, vai além das exigências do professor ou de conhecimentos já sistematizados. (PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA, 2010, p. 74)

Destacamos ainda as especificidades do currículo do Ensino Médio, em relação ao Ensino Fundamental, como o acréscimo do número de componentes curriculares, a maior carga horária, os níveis mais altos de complexidade das situações-problema apresentadas, o número expressivo de trabalhos a serem realizados. Ademais, há ainda, o enfrentamento dos desafios que remetem à saída da escola, como projeto de vida, escolha profissional, avaliações externas, os quais são somados às expectativas, aos anseios, aos sonhos, que fazem parte do período do desenvolvimento da adolescência, momento vivido pelos estudantes. Outros aspectos a serem destacados são o planejamento, a tomada de decisão e a responsabilidade dos estudantes por suas próprias ações, como habilidades relacionadas à autorregulação e que pressupõem a autonomia dos estudantes para lidarem com os múltiplos desafios que se apresentam. Frente ao exposto, quais ações a escola pode realizar para promover espaços que desenvolvam a aprendizagem autorregulada?

2 · Autorregulação da aprendizagem

O tema autorregulação da aprendizagem vem sendo estudado por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, trazendo ao âmbito da educação importantes considerações para favorecer uma aprendizagem bem-sucedida dos estudantes nas escolas. Freire (2009) aponta pesquisas sobre processos autorregulatórios as quais sinalizam que estudantes obtêm melhores resultados acadêmicos a partir da compreensão dos conteúdos, da construção de significados pessoais e do controle consciente dos seus processos de aprendizagem.

Bandura (1991 apud POLYDORO; AZZI, 2009, p. 02) refere o conceito da autorregulação como um “processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta”. A partir do pensamento reflexivo, adquirimos maior domínio sobre os agentes externos a que somos submetidos, antecipando cenários, reformulando estratégias, intervindo intencionalmente em nossos contextos de vida, de forma a escolher cursos de ação que julgamos mais apropriados em relação aos nossos objetivos.

Percebemos um significativo avanço nas pesquisas internacionais sobre a autorregulação da aprendizagem, cujos resultados apontam que processos como formulação de metas, autossupervisão, uso de estratégias, autoavaliação e autorreações são movimentos que trazem êxito acadêmico para os estudantes (ZIMMERMAN; KITSANTAS; CAMPILLO, 2005 apud POLYDORO; AZZI, 2009).

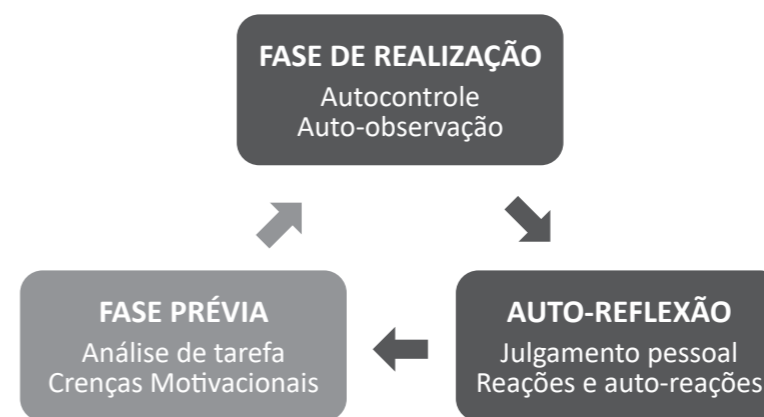
Montalvo e Torres (2004 apud POLYDORO; AZZI, 2009) apontam algumas características do estudante autorregulado, como capacidade de planejamento, controle e avaliação dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais, contextuais, além do autoconhecimento em relação ao seu próprio jeito de aprender, a seus pontos fortes e àqueles ainda em desenvolvimento.

Segundo Schunk e Ertmer destacam (2000 apud POLYDORO; AZZI, p. 03), os processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem são:

estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de autoeficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço.

De acordo com essas premissas, Zimmermann (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009) formulou um modelo de autorregulação da aprendizagem, contemplando as variáveis que compõem a trajetória percorrida para que o sujeito/estudante atinja suas metas pessoais. O autor aponta três fases cíclicas, correspondentes ao que ocorre antes, durante e depois da tarefa a ser realizada (Figura 1).

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem autorregulada descrito por Zimmerman.



Fonte: Polydoro e Azzy (2009, p. 05).

A partir do modelo da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman, o sujeito, na fase prévia, estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas e escolhe um plano de ação para definir as estratégias que utilizará para a realização de determinada tarefa. As crenças relacionadas à motivação e à autoeficácia assumem caráter fundamental neste momento (POLYDORO; AZZY, 2009).

²Autoavaliação é um processo diagnóstico e preventivo, que permite ao estudante desenvolver o autoconhecimento, refletindo sobre a sua forma de aprender. É um momento para avaliar estratégias até então utilizadas, revendo percursos utilizados.

A fase de realização caracteriza-se pelo alcance dos objetivos e das metas previstos na fase anterior. De acordo com Simão e Frison (2013), essa fase inclui dois subprocessos: o autocontrole e a auto-observação. O primeiro diz respeito à capacidade de perseverar na tarefa, de manter o foco, minimizando possíveis distrações que possam surgir. A auto-observação relaciona-se ao automonitoramento, ao olhar para si mesmo e às possibilidades do ambiente à sua volta, munido de uma percepção adequada da situação. A respeito dessa fase, Polydoro e Azzy (2009) ainda menciona a importância da realização de autorregistros e autoexperimentação.

A fase da autorreflexão refere-se à possibilidade de avaliação de todo o processo, na medida em que o estudante responde a perguntas como: consegui atingir meus objetivos? Por quê? Essa fase envolve o julgamento pessoal, pois, terminada a tarefa, “o estudante analisa a sua própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condições de corrigi-las em ocasiões posteriores” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 08). Polydoro e Azzy (2009) relacionam o conceito da autoavaliação² a essa fase.

Sobre as fases em questão, Freire (2009) destaca que estas interagem dinamicamente, não existindo um limite rígido entre elas. Dessa forma, o estudante pode operá-las de acordo com as suas próprias características, demandas e necessidades. Zimmermann (2000 apud POLYDORO; AZZY, 2009) destaca o caráter cíclico das fases que compõem o modelo da autorregulação da aprendizagem, em que o feedback de um desempenho anterior exerce influência na fase seguinte, favorecendo o contínuo aprimoramento da autorregulação.

O mesmo autor aponta que a autorregulação não é um processo isolado, pois, além de envolver condições ambientais facilitadoras, associa-se ao julgamento pessoal de capacidade, que é potencializado pela crença de autoeficácia, descrita na fase prévia do ciclo da aprendizagem autorregulada.

É importante ressaltar que, a partir desse ciclo da aprendizagem, foi desenvolvido o Self-Regulation Empowerment Program (Programa de Fortalecimento da Autorregulação), cuja “intervenção envolve a agência pessoal e desenvolvimento de competências de resolução de problemas. Espera-se que os estudantes aprendam como estabelecer objetivos, selecionar e monitorar estratégias eficientes” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 05).

3 · Autoeficácia e motivação

Estudos apontam que o construto da autoeficácia está estreitamente relacionado à aquisição de habilidades relativas à autorregulação da aprendizagem, na medida em que estudantes com bom nível de autoeficácia são mais motivados para utilizar os processos de autorregulação.

[...] a autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. As crenças de autoeficácia influenciam quais padrões de autorregulação serão adotados pela pessoa, o tipo de escolhas diante das decisões necessárias e o nível de esforço a ser investido em determinada meta. (BANDURA; BARBARANELLI; PASTORELLI, 2003 apud POLYDORO ; AZZI, 2009, p. 03)

Rodrigues e Barrera (2007) apontam relações entre a autoeficácia e o desempenho escolar, posto que um exerce influência sobre o outro, trazendo implicações para o desenvolvimento da criança de modo geral. Os autores conceituam a autoeficácia como o “julgamento pessoal das próprias capacidades para executar as ações necessárias para atingir certo objetivo” (RODRIGUES; BARRERA, 2007, p. 42).

Os mesmos autores referem a influência das crenças de autoeficácia e das operações motivacionais no funcionamento cognitivo. Dessa forma, pessoas com elevado senso de autoeficácia possuem crenças otimistas e mostram tendência a persistir na realização de tarefas, uma vez que apresentam maior capacidade de autorregulação, o que permite maior controle dos pensamentos negativos e das emoções.

Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativa, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Esses são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhor consigo mesmos (SKINNER; BELMONT, 1993 apud FREIRE, 2009, p. 282).

Bandura (1993 apud JOLY et al., 2016) destaca que esses estudantes estão mais disponíveis para os estudos e mais persistentes mediante os desafios, pois acreditam em sua capacidade e bom desempenho, independentemente de suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, estudantes que possuem crenças de autoeficácia parecem apresentar maior empenho e persistência na realização de tarefas, o que vem a acarretar a aquisição de habilidades e competências. Da mesma forma, as experiências de aprendizagem positivas favorecem o desenvolvimento da percepção de autoeficácia.

Por outro lado, Rodrigues e Barrera (2007) destacam que experiências de fracasso escolar influenciam diretamente na percepção de ineficácia, o que afeta a autoestima do sujeito, trazendo a crença de incapacidade para lidar com os desafios que se apresentam. Pessoas com percepção de ineficácia sobre si mesmas “evitam as situações potencialmente ameaçadoras, não por estarem bloqueadas pela ansiedade, mas porque acreditam ser incapazes de lidar com as mesmas” (BANDURA, 1989 apud RODRIGUES; BARRERA, 2007, p. 45).

Os mesmos autores apontam a importância da comunicação de informações referentes à qualidade do desempenho dos estudantes, pois essas contribuem para que acreditem em suas capacidades intelectuais e sintam-se motivados a buscar bons resultados de aprendizagem. Desse modo, um *feedback* positivo por parte do professor, apontando caminhos do desenvolvimento das atividades escolares, aumenta o sentimento de autoeficácia.

Ainda são poucas as pesquisas que relacionam autoeficácia e desempenho escolar. Uma delas traz a premissa de que “alunos com crenças mais robustas de autoeficácia conseguiram resultados melhores na solução de problemas de matemática e em tarefas de leitura do que outros alunos com crenças mais fracas” (BZUNECK, 2001, p. 119 apud RODRIGUES; BARRERA, 2007, p. 46).

Schunk e Ertmer (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009, p. 03) apontam pesquisas que confirmam a reciprocidade entre a autorregulação da aprendizagem e a autoeficácia, trazendo a ideia de que “programas de promoção da aprendizagem devem contemplar ambos os construtos, incluindo: experiências diretas, exposição a modelos de sucesso, instrução, oferecimento de feedback positivo e disponibilidade de oportunidades para construção e avaliação de estratégias”.

4 · Processos envolvidos no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem

Neste estudo, entendemos que a autorregulação da aprendizagem depende da interação das variáveis pessoais com o ambiente no qual o sujeito está inserido, de forma que “a autorregulação é uma interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais” (BANDURA, 1986 apud SIMÃO; FRISON 2013, p. 04).

Com o objetivo de identificar processos que exercem influência no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, destacamos, inicialmente, o conceito de autorregulação enquanto processo básico da condição humana, relacionado aos desfechos adaptativos ao longo do desenvolvimento (LINHARES; MARTINS, 2015).

Os processos regulatórios ocorrem de forma hierarquizada, com o objetivo de atingir maior organização, complexidade e intencionalidade (FELDMAN, 2009; KLEIN, GASPARDO, LINHARES, 2011; SAMEROFF, 2009 apud LINHARES, MARTINS, p. 02). O desenvolvimento dos processos regulatórios fisiológicos (ciclo de vigília e sono, controle da temperatura corporal) inicia no nascimento. Em seguida, ocorre a regulação emocional (controle de emoções básicas) e, mais tarde, a partir dos avanços no processo de atenção, a regulação comportamental, que pode ser identificada pelo controle de impulsos. Neste momento, idade pré-escolar, surgem perspectivas do processo autorregulatório no desenvolvimento humano, na medida em que o sujeito adquire maior controle sobre suas ações, o que vem a favorecer a adaptação emocional e comportamental nos contextos vividos.

Gradativamente, “do controle externo passa a haver uma regulação interna, decorrente do processo de internalização e controle voluntário mediado pelo próprio indivíduo” (LINHARES; MARTINS, 2015, p. 03). Nesse sentido, Zimmerman (2000, 2002 apud POLYDORO; AZZI, 2009) aponta que o desenvolvimento da autorregulação ocorre entre a maior dependência do apoio social até o seu progressivo decréscimo. Portanto,

envolve condições ambientais facilitadoras que favorecem o avanço de uma regulação externa assistida para a autorregulação interna.

Berger (2011 apud LINHARES; MARTINS, 2015) destaca que o desenvolvimento da autorregulação depende da integração dos processos da regulação cognitiva, da regulação emocional e da regulação comportamental, o que pressupõe que diferentes áreas do desenvolvimento humano estão envolvidas na autorregulação.

A regulação cognitiva envolve relevantes mecanismos neurocognitivos, a saber: atenção, inibição, compartilhamento de tarefas e memória de trabalho (LINHARES; MARTINS, 2015). A atenção assume função fundamental pois se envolve no desenvolvimento do controle inibitório, da atenção sustentada, do automonitoramento e da seleção de aspectos relevantes ou irrelevantes (ROTHBART, 2011 apud LINHARES; MARTINS, 2015). A inibição envolve as funções executivas e representa a capacidade do sujeito para inibir uma resposta já automatizada (HOWETER, 2000 apud LINHARES; MARTINS, 2015). Correspondente à atenção executiva a capacidade de dividir a atenção entre tarefas em andamento, o que auxilia na habilidade para lidar com mudanças nas demandas de diferentes tarefas.

O desenvolvimento da regulação cognitiva, representado pela capacidade de prestar atenção à tarefa e associado ao controle inibitório, favorece o bom desempenho escolar (BLAIR; RAZZA, 2007 apud LINHARES; MARTINS, 2015). O controle e o esforço voluntário da atenção também estão associados ao comportamento social apropriado frente a desafios emocionais.

Quanto ao desenvolvimento da regulação emocional, Linhares e Martins (2015) referem que, a partir do primeiro ano de idade, há sinais do desenvolvimento da habilidade de regular a expressão das emoções. Mais tarde, a partir do desenvolvimento da regulação emocional, emoções como alegria, tristeza, surpresa, reserva, medo e raiva, vão sendo moduladas, inibidas, dando suporte à adaptação social da criança.

Para a compreensão da regulação emocional, vale destacar os conceitos de controle de ego e resiliência do ego (CAUSADIAS, 2012 apud LINHARES; MARTINS, 2015). O controle do ego é a habilidade de regular e expressar emoções e sentimentos. Dessa forma, expressões emocionais em alto nível, intensas, estão relacionadas a um baixo controle regulatório em diferentes contextos. Por outro lado, a inibição exacerbada e o excesso de adiamento de gratificação, somados à pouca experiência emocional, estão relacionados ao supercontrole do ego. Para Causadias (2012 apud LINHARES; MARTINS, 2015), a resiliência do ego está relacionada ao fator de proteção para situações de risco, e um alto nível de resiliência do ego está associado ao funcionamento adaptativo no curso do desenvolvimento.

A regulação comportamental é percebida quando o sujeito possui capacidade para manejar seu próprio comportamento, como controlar respostas impulsivas e engajar-se em atividades específicas (COY, 1997 apud LINHARES, MARTINS, 2015). No curso do desenvolvimento, são perceptíveis sinais de regulação comporta-

mental quando a criança consegue sentar para ouvir histórias e andar sem correr, por exemplo. Reiser (2000 apud LINHARES; MARTINS, 2015) destaca que a regulação comportamental está relacionada ao desenvolvimento das habilidades sociais posteriormente.

Segundo Perrenoud (2009), todas as pessoas possuem um certo grau de autorregulação.

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação. (PERRENOUD, 1999, p. 96)

Assim, o autor sinaliza que as experiências propiciadas pelo meio em que o sujeito está inserido, de qualquer forma, o sujeito desenvolve o processo de autorregulação.

5 · **Autorregulação da aprendizagem: perspectivas de intervenção na escola**

Na contemporaneidade, assistimos a uma mudança de paradigmas. O desenvolvimento da tecnologia, por meio da informática, permite que um arsenal de informações circule de maneira desenfreada. Dessa forma, reconhecemos a “incapacidade de o homem consumir toda a informação, sendo, por conseguinte, indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem que lidar” (SIMÃO, 2002 apud SIMÃO; FRISON, 2009). Nesse sentido, a chamada Era do Conhecimento aponta transformações importantes no âmbito da educação, desencadeando reflexões sobre as concepções de aprendizagem vigentes, as práticas pedagógicas adotadas e suas implicações, uma vez que

não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o novo, poder agir com autonomia e saber gerir a informação. A atualidade exige que os indivíduos reflitam, buscando novas soluções e ideias, pois os velhos procedimentos já não atendem às necessidades cambiantes modernas, daí o imperativo do pensamento reflexivo e inovador, capaz de estabelecer soluções. No entanto, essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos e de um ensino-aprendizagem que promova a autorregulação do aluno para aprender (FREIRE, 2009, p. 277).

A partir do estudo do construto da autorregulação da aprendizagem, é possível levantar algumas perspectivas de intervenção que podem ser realizadas na escola, uma vez que este ambiente pode contribuir ou não para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Freire (2009) ressalta a importância do ensino que privilegia a autonomia dos alunos, na medida em que favorece estudantes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o autor sinaliza as crenças e as atitudes de professores e pais como influência direta para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Simão e Frison (2013) destacam a orientação, o apoio do professor e as metas de aprendizagem utilizadas em sala de aula como fatores de grande impacto para o desenvolvimento da autorregulação, da motivação intrínseca às metas sociais e escolares, bem como ao desempenho escolar. Os autores trazem a prerrogativa de que, para ajudar os estudantes a autorregular suas aprendizagens, faz-se necessário que o professor seja capaz de aprender estrategicamente. Assim, em seu processo formativo, professores e gestores devem ser estimulados para o conhecimento “dos princípios subjacentes ao construto da autorregulação da aprendizagem e à concepção das estratégias de aprendizagem, que implicam consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 13). Os autores defendem que o desenvolvimento profissional deve estar atrelado a ciclos instrucionais que favorecem o contínuo aprimoramento e a promoção da aprendizagem autorregulada de professores e estudantes.

Conforme Simão e Frison (2013), os desafios para a promoção da autorregulação da aprendizagem se dão a partir de três perspectivas: das práticas educativas, dos professores e da formação de profissionais. Em relação às práticas educativas, os autores sinalizam o desafio de “integrar o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos anos de escolaridade, que possa contribuir para desenvolver a autorregulação dos estudantes e, também enfatizar a autonomia e o controle que o estudante pode desempenhar na aprendizagem” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 14). Na perspectiva dos professores,

Ensinar os alunos a autorregular as suas aprendizagens e os processos utilizados (nas mesmas), através do conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo. Estruturar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 14).

Os autores apontam que os desafios do professor estão pautados na premissa de que estes devem orientar os estudantes no processo de pensar como se aprende a partir dos conteúdos ministrados. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos deve ser contextualizada, para que o estudante possa valorizá-los, sa-

ber como utilizá-los: quando, onde e por quê. No âmbito da formação de profissionais, os mesmos autores trazem a perspectiva da promoção da autorregulação da aprendizagem dos profissionais que trabalham com a educação.

Paris e Winograd (2003 apud SIMÃO; FRISON, 2013) salientam alguns princípios da aprendizagem autorregulada que podem ser trabalhados pelos formadores de professores e pelos próprios professores junto aos seus estudantes.

a) Autoavaliação (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão e modelar a monitorização cognitiva; b) autogestão (os professores podem promover orientações do objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos...); c) estratégias/método para ensinar a autorregulação... a autoavaliação do progresso; d) maneiras de como ajudar os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais e darem forma à sua identidade como estudantes e ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendentes. (SIMÃO; FRISON; ABRAHÃO, 2012 apud SIMÃO; FRISON, 2013, p. 15)

Sendo um construto estreitamente relacionado à autorregulação da aprendizagem, a percepção dos estudantes sobre a autoeficácia pode ser desenvolvida a partir da intervenção dos professores na escola. Para atingir esse objetivo, o professor deve ter presente crenças positivas acerca da sua competência como docente, recebendo feedbacks que valorizem o seu trabalho, o que favorecerá sentimento de segurança (RODRIGUES; BARRERA, 2007).

Segundo Bzuneck (1996, 2006 apud RODRIGUES; BARRERA, 2007), estudos têm corroborado a premissa de que a autoeficácia docente está relacionada ao bom desempenho acadêmico dos estudantes, ao uso de estratégias mais assertivas para lidar com estudantes que apresentam maior dificuldade, além de contribuir para a internalização das crenças de autoeficácia dos próprios estudantes. Nesse sentido, é importante propiciar aos estudantes experiências positivas sobre as suas trajetórias de aprendizagem, oferecendo *feedbacks* assertivos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sua motivação e, em consequência, para a qualidade do seu desempenho. “As crenças de autoeficácia dos estudantes podem ser incrementadas pelo professor se ele trabalhar com tarefas que apresentem objetivos ou metas específicas, bem definidas, que possam ser cumpridas num curto espaço de tempo e com nível adequado de dificuldade” (SHUNK, 2001 apud RODRIGUES; BARRERA, 2007, p. 52)

Shunk (apud RODRIGUES; BARRERA, 2007) destaca a relevância de um clima emocional de segurança e afetividade em sala de aula que estimule o estudante a construir a percepção de que é capaz de resolver as atividades solicitadas na escola. Em contrapartida, se o estudante sentir-se incapaz de realizar os desafios solicitados, poderá sentir-se inseguro, ansioso e desmotivado.

Desse modo, a escola deve estar atenta, pois pode promover condições ambientais facilitadoras dos processos de autorregulação e, por conseguinte, aumentar o desempenho acadêmico dos seus estudantes.

Em contrapartida, a escola também pode adotar práticas superficiais de ensino, a exemplo da memorização como um fim em si mesma. A esse respeito, segundo Simão (2002, p. 13 apud FREIRE, 2009, p. 279), é exigida “uma nova forma de entender a escola que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender”. Nessa perspectiva, torna-se emergente a avaliação das práticas de ensino e aprendizagem no espaço educativo, junto à concepção de sujeitos ativos que permanecem em constante aprendizado.

7 · Considerações finais

O presente estudo oportunizou o aprofundamento teórico do construto da autorregulação da aprendizagem, apresentando indicadores importantes acerca da aprendizagem autorregulada, seja do ponto de vista do seu desenvolvimento como um processo básico da condição humana, seja na perspectiva de possíveis intervenções que podem ser realizadas na escola para potencializar a autorregulação e, em consequência, o desempenho acadêmico dos estudantes.

O problema inicial da pesquisa trouxe inquietações eminentes quanto à intervenção da escola junto aos estudantes do Ensino Médio. A esse respeito, ressaltamos a relevância da atuação do espaço educativo nos primeiros anos escolares, período ímpar para o desenvolvimento das nossas representações acerca do mundo, do outro e de nós mesmos. As experiências vividas nesse momento são fundamentais para a construção das nossas crenças relacionadas à nossa capacidade de aprender, à autoeficácia, à motivação, indicadores previstos no processo do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Dessa forma, a atuação da escola como ambiente promotor da autorregulação da aprendizagem deve acontecer a partir das primeiras experiências vivenciadas nesse espaço coletivo, para que, ao final da trajetória na Educação Básica, os estudantes estejam imbuídos de sentimentos e representações positivas acerca de sua capacidade para aprender e de autonomia no seu processo de aprendizagem e no gerenciamento dos desafios da vida que segue.

Assim sendo, torna-se fundamental a interlocução das equipes educacionais (orientadores educacionais e pedagógicos) de todos os segmentos da escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para orientar os professores para a construção e implementação de estratégias de autorregulação da aprendizagem nas salas de aula. Tais intervenções devem ser realizadas pensando nas características de desenvolvimento da faixa etária dos estudantes, bem como nos níveis crescentes de complexidade em que devem ocorrer.

O estudo apontou o clima emocional de segurança e afetividade na escola, a orientação aos estudantes no processo de pensar sobre como se aprende a partir dos conteúdos ministrados, a premissa de integrar ao ensino o uso de estratégias de aprendizagem, o uso de objetivos e metas a curto prazo, a realização de feedbacks assertivos sobre a trajetória de aprendizagem dos estudantes e a autoavaliação como fatores de grande impacto no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa reiterou a importância do espaço escolar como ambiente que pode fomentar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes e a compreensão de que, para isso, professores e gestores devem rever seus itinerários formativos, desenvolvendo, da mesma forma que os estudantes, recursos internos que promovam a sua aprendizagem autorregulada.

Por fim, o estudo trouxe um olhar prospectivo para a construção de uma cultura educacional que fomente a promoção da autorregulação da aprendizagem de todos os atores envolvidos no processo educativo. Para que esse propósito se efetive, há a necessidade da continuidade do estudo desta temática por parte dos profissionais da educação, inclusive nos cursos de licenciatura, para a implementação de um currículo permeado pelo aprender a aprender.

Referências

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**. v. 14, p. 276-286, jul. 2009.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 73-82, abr. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTINS, Carolina Beatriz Savegnago. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 281-293, Jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2015000200281&script=sci_abstract>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009.

RODRIGUES, Luciana Cantarino; BARRERA, Sylvia Domingos. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 41-53, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista: **nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília, DF: Umbrasil, 2010.