

Promoção da autorregulação da aprendizagem na formação de professores da Educação Básica em curso no Google Classroom

Ariete Alves de Andrade¹, Seiji Isotani², Laíza Ribeiro Silva³

Resumo

A autorregulação da aprendizagem é um processo ativo no qual os estudantes assumem uma postura agêntica, responsabilizando-se sobre seu próprio processo de aprendizagem. A literatura tem demonstrado que a aprendizagem autorregulada é necessária nos cursos em ambientes virtuais. O contexto de pandemia evidenciou problemas relacionados ao ensino remoto ao qual os estudantes brasileiros foram obrigados a se submeter. Essa situação está suscitando reflexões sobre a importância de se promover a autorregulação da aprendizagem em todos os níveis escolares, para um melhor aproveitamento do aluno nas diversas situações em que ele é exposto. Assim, este estudo propõe oferecer subsídios aos professores da educação básica a partir da criação de um curso de formação sobre autorregulação da aprendizagem, utilizando o Google classroom. A avaliação do curso por três professores da educação básica mostrou a necessidade de se incentivar e promover a autorregulação da aprendizagem em ambiente escolar.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, ensino remoto, formação de professores

Abstract

Self-regulated learning is an active process in which students take an active stance, taking responsibility for their learning process. Studies have shown that self-regulated learning is increasingly necessary for courses in virtual environments. The pandemic scenario has shown problems related to remote education that Brazilian students were submitted. This situation has given rise to reflections on the importance of promoting self-regulated of learning at all school levels for better use of the student in any situation he is exposed to. Thus, this study proposes to offer subsidies to basic education teachers from the creation of a training course on self-regulated learning, using Google classroom. The evaluation of the course by three teachers of basic education showed the need to encourage and promote self-regulation of learning in the school environment.

Palavras-chave: self-regulated learning, remote teaching, teacher training.

¹ Pós-Graduando(a) em Computação Aplicada à Educação, USP, <ariete.andrade13@usp.com>.

² Orientador 1 <ICMC, Universidade de São Paulo>, <sisotani@icmc.usp.br>.

³ Orientador 2, <ICMC, Universidade de São Paulo>, <laizaribeiro@usp.br>

1. Introdução

O desenvolvimento científico e tecnológico proporcionou a evolução dos processos humanos ao longo da história. Produção agrícola e industrial, comunicação, saúde e educação são algumas das áreas que sofreram mudanças profundas com a evolução tecnológica. No Brasil, nas últimas décadas, diversos programas e políticas públicas têm estimulado mudanças propondo a adoção de tecnologias digitais para a aprendizagem (CORDEIRO, BONILLA, 2018). Reflexões sobre como o uso da tecnologia de informação e comunicação afetou, afeta e continuará afetando a mediação da aprendizagem, e, por consequência, a estrutura escolar, a visão de aprendizagem e atuação de seus principais atores – professores e alunos – tem promovido debate constante (NANTES et al., 2016; AYRES, ARAÚJO, KAMIMURA, 2014).

Estudos apontam a importância de a escola brasileira se preparar para a inserção inevitável e urgente do uso de ferramentas tecnológicas em ambiente escolar, a fim de alinhar suas necessidades e competências para o século XXI, ampliando seus serviços, melhorando seu desempenho e formando um cidadão mais pró-ativo (MORAN, 2015; TORI, 2010; BELLANI, 2002).

Lagarto (2012) apregoa que o modelo focado no conteúdo e em metodologias e métodos de ensinar, ainda vigente na maioria dos cenários educacionais brasileiros, deverá ser substituído por práticas que priorizem as formas de aprender. Esse debate foi incentivado em 2020 devido à pandemia provocada pelo Coronavírus. Essa situação impôs mudanças em todos os setores sociais, principalmente o educacional, que se viu diante de novos desafios e funções (PALUDO, 2020).

A pandemia no Brasil obrigou a adoção do ensino remoto em todos os níveis e escancarou deficiências que requerem atenção urgente. Ela trouxe à tona inúmeras dificuldades – de alunos, gestores e professores – em lidar com esse cenário de aprendizagem e gerou uma série de indagações tais como: O aluno conseguirá estudar e, conseqüentemente, aprender em ambiente virtual de aprendizagem? Conseguirá manter a motivação? O professor está preparado para utilizar recursos disponíveis que impulsionem o aprender?

As reflexões que, praticamente, limitavam-se ao meio acadêmico passaram a fazer parte do repertório de todos os envolvidos na educação: pais, alunos, professores e gestores. O tema ensino remoto embasou fóruns, webinários, artigos publicados em jornais e revistas, ou seja, extrapolou o circuito acadêmico e se fez presente na mídia. (PALUDO, 2020).

A fim de delimitar o escopo deste texto, não abordaremos questões relacionadas ao acesso à internet, desigualdade, entre outros que também ficaram latentes com a pandemia e nos ateremos a um tópico frequente nas discussões que abordam ambientes virtuais de aprendizagem: a capacidade agêntica do estudante neste contexto. Embora esse tema esteja presente há tempos também em discussões sobre ensino presencial, apresentou-se com bastante intensidade no contexto de pandemia. Não basta ter acesso à ferramenta ou conteúdo, a eficácia da aprendizagem está diretamente ligada ao como esse conteúdo e/ou ferramenta será explorado.

“Aprender a aprender” é uma expressão bastante usada em discussões sobre as novas demandas da aprendizagem e/ou educação. Trata-se de uma habilidade

extremamente importante a ser adquirida pelas pessoas, pois permite saber identificar problemas e encontrar informação adequada para solucionar o problema (LITTO, 2000).

Diante do contexto exposto e considerando a literatura sobre aprendizagem, mais especificamente, sobre autorregulação da aprendizagem, buscamos, a partir da intersecção da tecnologia e aprendizagem, oferecer subsídios aos professores da educação básica de forma que possa afetar sua prática pedagógica. Com esse intuito criamos no ambiente de aprendizagem *Google Classroom*⁴ o curso denominado “Aprendendo a aprender com a autorregulação da aprendizagem”.

Consideramos os seguintes aspectos para a definição do problema de pesquisa:

(i) Uma aprendizagem de qualidade na modalidade EAD requer alunos que saibam trabalhar de forma autônoma, organizada, com gestão de tempo e escolhas de estratégias que conduzam a um maior aproveitamento dos conteúdos disponibilizados no ambiente. (GOMES-FERNANDES, BATISTELLA BIANCHINI, ZEDU ALLIPRANDINI, 2020; TESTA, LUCIANO, 2009)

(ii) A literatura aponta resistência de professores, principalmente da educação básica, para o uso de recursos tecnológicos, seja por falta de capacitação, de motivação ou até mesmo de tempo. (SCHNEIDER, FRANCO, 2019)

Essas premissas nos conduziram às seguintes perguntas de pesquisa:

(i) Capacitar o professor do Ensino Básico para a promoção da autorregulação da aprendizagem afetar o desempenho do aluno desse segmento de ensino quando em contexto de ensino remoto?

(ii) O processo de aprendizagem em Ambiente virtual de aprendizagem pode potencializar a construção de crenças de autoeficácia positiva em relação ao uso de tecnologia nos professores, atenuando possíveis resistências?

Essas questões, por sua vez, permitiram estabelecer o objetivo geral da pesquisa: apoiar os professores da educação básica a utilizarem os recursos tecnológicos para aplicarem os constructos da autorregulação em sua própria aprendizagem. Espera-se que, posteriormente, possam utilizá-los com seus alunos.

As questões nos permitiram também formular os seguintes objetivos específicos:

(OP1) Identificar as dificuldades e, possíveis, resistências dos professores da educação básica para o uso de recursos tecnológicos.

(OP2) Criar um curso de formação de professores em autorregulação da aprendizagem cujo *design* permita ao cursista aplicar(experienciar) os constructos da autorregulação em sua própria aprendizagem.

(OP3) Implementar o curso de formação de professores em autorregulação no ambiente de aprendizagem *Google Classroom*.

(OP4) Avaliar o curso no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem.

Para melhor compreensão do estudo, este artigo foi organizado em 5 seções. Sendo que, nesta primeira foi feita a contextualização dos aspectos que levaram ao estudo, apresentando seus objetivos e questões a serem respondidas. Na segunda seção, apresentaremos a fundamentação teórica sobre autorregulação da aprendizagem,

⁴ <https://classroom.google.com/u/0/c/MTc1MzkxMdc2ODIy>

contextualizando-a em ambiente virtual de aprendizagem. Na terceira, apresentamos 3 trabalhos relacionados com o estudo em questão a fim de apontarmos a relevância do mesmo e ampliarmos as discussões para possíveis falhas e limitações. A 4ª seção apresenta o curso “Aprendendo a aprender com a autorregulação da aprendizagem” e o instrumento utilizado para a análise de eficácia do curso. A 5ª seção apresenta os resultados e discussão.

2. Autorregulação da aprendizagem: pressupostos teóricos

A autorregulação da aprendizagem é fruto dos estudos advindos da Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Albert Bandura (1986). Essa teoria se propõe a explicar o desenvolvimento e as ações humanas (BANDURA, 1986; AZZI, 2014). Uma das principais abordagens da Teoria Social Cognitiva é a questão da agência humana que se refere à capacidade de o indivíduo fazer escolhas, agir sobre o outro ou sobre o ambiente, modificando-o para atingir os resultados desejados.

Bandura (2008, p.16) apregoa que “ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e circunstâncias da vida”. Para esse estudioso, os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais a fim de monitorar e regular seus atos.

O processo autorregulatório é o responsável por proporcionar ao indivíduo o direcionamento do comportamento. É por meio desse processo que o indivíduo, agenticamente, afeta a sua motivação e ação a fim de alcançar objetivos e resultados anteriormente pré-estabelecidos com projeção no futuro. (BANDURA, 1986)

Segundo a TSC, a autorregulação opera por meio de um conjunto de três subfunções - auto-observação, processo de julgamento e autorreação - que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas para promover a mudança autodirecionada (BANDURA, AZZY, POLYDORO, 2008; POLYDORO, AZZY, 2009, AZZY, 2014). Dessa forma, entende-se que a autorregulação da aprendizagem não ocorre por si só, espontaneamente, mas sim por meio de processos cognitivos que podem desenvolvidos e ensinados aos alunos por meio da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Segundo Lopes Silva, Veiga Simão, Sá (2004) a autorregulação da aprendizagem tem se destacado nos estudos com foco na aprendizagem em contexto escolar. As autoras discorrem sobre a relevância em temas que abordam a promoção da autorregulação da aprendizagem, a fim de que os estudantes possam aprender a exercer controle sobre suas ações, refletindo sobre sua aprendizagem e, conseqüentemente, fortalecendo sua competência para aprender.

A literatura tem mostrado que o ensino sistemático de estratégias de autorregulação de aprendizagem, é um caminho para a superação de dificuldades escolares e para a melhora do desempenho acadêmico. Rosário (2004, p.37) define a autorregulação como “um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar”. Assim, a autorregulação da aprendizagem possibilita que os alunos se tornem sujeitos ativos em suas aprendizagens e alcancem o sucesso esperado.

Polydoro e Azzi (2009) retomam Bandura para discorrerem sobre a relação entre autorregulação e teoria social cognitiva, principalmente no tocante à capacidade de agência dos indivíduos. Essas autoras ressaltam o papel da autorregulação na capacidade de o homem intervir intencionalmente em seu ambiente, escolhendo cursos de ação que consideram mais adequados ou necessários.

Para Zimmerman e Schunk (2001), um estudante autorregulado assume uma postura ativa e responsabiliza-se sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esses estudantes têm metas claras de aprendizagem, implementam estratégias efetivas para aprender (por exemplo, organizam os conteúdos, pesquisam sobre o assunto estudado ou fazem anotações pessoais durante as aulas), criam um ambiente que facilita o aprendizado e mantêm o foco ao longo do processo, demonstrando persistência. Além disso, eles monitoram todo o processo, pedindo ajuda quando preciso, ajustando estratégias e fixando novas metas.

A aprendizagem autorregulada, portanto, envolve aspectos cognitivos - metacognição, compreendida como a capacidade de o aluno refletir sobre os processos cognitivos - motivacionais e comportamentais que podem (e devem) ser ensinados aos alunos.

2.1. Autorregulação da aprendizagem em ambiente virtual

Inúmeros estudos têm revelado o interesse sobre a autorregulação da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. Esses estudos buscam compreender e explicar como a aprendizagem ocorre, analisando os constructos da autorregulação que são acionados em ambientes virtuais. Além disso, investiga-se também o perfil de estudante, o perfil da aprendizagem autorregulada, as estratégias adotadas pelos alunos ou as adotadas por professores ou designer de curso que possam promover a autorregulação, as crenças de autoeficácia tanto de alunos quanto de professores em relação à aprendizagem e ao uso de tecnologia, entre outros (TESTA, LUCIANO, 2009; GOMES-FERNANDES, BATISTELLA BIANCHINI, ZEDU ALLIPRANDINI, 2020; LYNCH, DEMBO, 2004). Ressalta-se que grande parte desses estudos leva em consideração o público adulto, visto que o ensino em ambiente virtual é predominante no Ensino Superior.

Testa e Luciano (2009) demonstram em seus estudos a importância de se compreender as diferenças individuais dos estudantes que afetam a aprendizagem. Para esses autores, a aprendizagem em ambiente virtual exige dos estudantes maior comprometimento e responsabilidade em relação a sua própria aprendizagem, dado que serão eles os principais responsáveis por gerenciá-la e acionar mecanismos necessários para obtenção do êxito.

Os estudos de Gomes-Fernandes; Batistella Bianchini, e Zedu Alliprandini, (2020) também ressaltam a importância da autonomia dos alunos quando a aprendizagem ocorre em ambiente virtual. Os estudos desses autores apontaram alto grau de autorregulação no que diz respeito a estabelecimento de metas e estruturação do ambiente. Porém, no que diz respeito a gerenciamento de tempo, procura de ajuda e autoavaliação os resultados se mostraram moderados, demonstrando a necessidade de se investir nessa área.

Lynch e Dembo (2004), por sua vez, analisaram a relação entre crença de autoeficácia e desempenho dos alunos em Educação a Distância (EaD). Para esses autores, nível de autoeficácia é preditivo de sucesso e essa pode ser medida pela autorregulação.

Esses estudos apresentam a autorregulação da aprendizagem como contributo determinante para o aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem também em ambientes virtuais de aprendizagem.

2.1.2. Autorregulação no Ensino básico

A literatura aponta como temas da autorregulação da aprendizagem em contexto de educação básica investigações que tratam, principalmente, da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem (GANDA, 2016; GOMES, 2008; TORTELLA, FORNER, 2019), formação de professores (BORUCHOVITCH, MACHADO, 2017; IMBERNÓN, 2011, TORTELLA, 2018) crenças de autoeficácia e motivação (BORUCHOVITCH, 2007; BORUCHOVITCH ET AL., 2010; MACHADO, 2017).

Porém, ao se buscar estudos que tratem da autorregulação da aprendizagem em ambiente virtual, verifica-se o quanto essa abordagem se faz necessária. Uma busca na base Scielo com os descritores autorregulação da aprendizagem, ensino básico e ambiente virtual de aprendizagem resultou em zero ocorrências. O mesmo ocorreu com a substituição de ambiente virtual de aprendizagem por ensino a distância e, posteriormente, ensino remoto.

No Portal periódico Capes, a busca com os descritores autorregulação da aprendizagem e ensino básico resultou em 14 produções sobre o tema. Sendo que nenhuma tratava de contexto de ambiente virtual de aprendizagem.

3. Materiais e Métodos

Nesta seção apresentamos o curso “Aprendendo a aprender a autorregulação da aprendizagem, que teve sua construção seguindo quatro fases propostas pelo modelo ADDIE: análise; design; desenvolvimento e avaliação. A fase de implementação proposta pelo modelo ADDIE não foi possível de ser executada. A pandemia trouxe aos professores envolvidos novas demandas profissionais que impediram a implementação do curso como, inicialmente, havia sido proposto.

Cinco professoras foram convidadas a avaliar o curso. Porém, desse total apenas 3 o fizeram. Uma das que não cumpriu o solicitado apresentou como justificativa “incapacidade para avaliar”. Ela julgou não ter condições de avaliar o curso por desconhecer a autorregulação da aprendizagem e também por nunca ter feito um curso na modalidade a distância.

Em relação ao perfil, as três possuem graduação e uma possui especialização. Duas pertencem à faixa etária de 30 a 40 anos e a outra, acima de 50 e atuam entre dez a vinte anos na Educação básica, no Ensino Fundamental I.

3.1. Análise:

A primeira fase de construção levou em consideração os objetivos instrucionais, público-alvo e recursos necessários.

Nesse sentido, considerou-se os estudos sobre promoção de autorregulação da aprendizagem e o contexto de pandemia que forçou professores de todos os segmentos a adotarem o ensino remoto.

As preocupações e dificuldades amplamente divulgadas na mídia e no meio acadêmico, mostraram a necessidade de se promover a autorregulação da aprendizagem como uma alternativa de superação dos problemas detectados. Ficou claro também que professores da escola pública e do ensino básico estavam enfrentando as maiores dificuldades. Assim, escolheu-se como público-alvo professores da educação básica e elegeu-se o *Google classroom* como ambiente pela abrangência, acessibilidade e facilidade de uso da ferramenta. Neste último caso, teve-se a intenção também de apresentar ao professor uma ferramenta educacional que pode ser explorada em suas práticas.

3.2. Design

O curso foi concebido com a intenção de unir teoria e prática, ou seja, o professor cursista deverá aplicar estratégias de autorregulação enquanto estuda os conceitos da autorregulação.

A duração do curso foi definida para 3 meses, estimando-se 2 semanas para o estudo de cada tópico e o intervalo de um mês para a execução da atividade final.

Tabela 1. Estrutura do curso

Conteúdo	Recursos	Constructo da autorregulação e/ou utilização de estratégia autorregulatória
Introdução Bem-vindo Planejando os estudos	Vídeo Vídeo Tutorial (preenchimento do plano de estudo)	Organização de plano de estudo. Gestão de tempo.
Módulo 1: Autoconhecimento Começando a aprender a aprender Como sou enquanto estudante? Que estudante quero e posso ser? Como você definiria um bom estudante?	Videoaula Questionários	Metacognição Elaboração de metas
Módulo 2: Teoria Social Cognitiva Conhecendo a TSC, de Bandura Teoria Social Cognitiva – parte 1 Teoria Social Cognitiva – Parte 2	Videoaula Leitura Fórum	Avaliação da aprendizagem Reestabelecimento de metas Gestão de recursos Busca de ajuda/compartilhamento Uso de estratégia de síntese

Atividade de fixação: O que é a TSC. Autoavaliação da aprendizagem Para aprofundar		
Módulo 3: Autorregulação da aprendizagem Conceito Principais modelos Promoção no ambiente escolar Atividade de fixação: O que é a TSC. Autoavaliação da aprendizagem Para aprofundar	Videoaula Leitura Questionário Chat	Avaliação da aprendizagem Reestabelecimento de metas Gestão de recursos
Módulo 4: Estratégias de autorregulação da aprendizagem Atividade de fixação: O que é a TSC. Autoavaliação da aprendizagem Para aprofundar	Leitura	Avaliação da aprendizagem Aplicação de estratégias autorregulatórias de leitura. Gestão de recursos Busca de ajuda social.
Atividade Final O que farei para promover a autorregulação da aprendizagem de meus alunos? Meu planejamento para o curso foi eficaz?		

Para cada módulo, além do conteúdo relacionado ao conceito o professor cursista é convidado a analisar a sua própria aprendizagem, identificando o quanto o planejamento e a utilização das estratégias estão sendo eficazes no resultado de seu estudo. A partir dessa análise, ele é convidado a interferir no curso de ação de seus estudos, adaptando, revendo conceitos e estratégias ou buscando ajuda, se necessário.

3.3. Desenvolvimento

Após a construção do conteúdo, o curso foi apresentado para duas orientadoras pedagógicas da rede municipal de ensino do município de Campinas. O objetivo dessa etapa era identificar possíveis falhas para corrigi-las, tornando o curso mais interessante para o público-alvo. Essa reunião realizada pelo Team⁵ (plataforma de videoconferência da Microsoft) durou cerca de duas horas, devido à explanação sobre autorregulação da aprendizagem, visto que as profissionais não conheciam o conceito. Foi sugerida a supressão de alguns artigos que foram considerados longos e muito teóricos. Além disso, solicitou-se a inserção de um material mais prático (tipo “Guia”) com exercícios e sugestões de atividades e textos que pudessem ser aplicados e/ou adaptados pelos professores para a utilização com os alunos. No final, uma das orientadoras solicitou que o curso pudesse ser disponibilizado aos professores de sua escola.

⁵Disponível em: < <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/microsoft-teams/free>>

3.4. Avaliação

Após as adaptações sugeridas pelas orientadoras - com exceção do “Guia”, pois tínhamos a intenção de colocar material publicado em livro, mas ainda não recebemos autorização das autoras para a utilização no curso – solicitou-se a cinco professoras da educação básica que analisassem o curso e respondessem a um questionário de avaliação. Essa etapa atende ao objetivo: (OP4) Avaliar o curso no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem.

Esse questionário, formado por 20 questões, divididas em quatro seções, foi criado com a ferramenta Google Forms. Ele foi concebido como instrumento para coleta de dados que contemplem os objetivos do estudo, conforme demonstrado no quadro:

Tabela 2. Seções do Questionário

Seção	Objetivo
Caracterização	(OP1) Identificar as dificuldades/resistências dos professores da educação básica para o uso de recursos tecnológicos
Relevância do tema	(OP2) Criar um curso de formação de professores em autorregulação da aprendizagem cujo <i>design</i> permita ao cursista aplicar(experienciar) os constructos da autorregulação em sua própria aprendizagem. (OP3) Implementar o curso de formação de professores em autorregulação no ambiente de aprendizagem <i>Google classroom</i>
Recursos didáticos	(OP2) Criar um curso de formação de professores em autorregulação da aprendizagem cujo <i>design</i> permita ao cursista aplicar(experienciar) os constructos da autorregulação em sua própria aprendizagem
Crenças autoeficácia em relação ao uso de tecnologia para as aulas em contexto remoto.	(OP1) Identificar as dificuldades/resistências dos professores da educação básica para o uso de recursos tecnológicos.

A tabela 3 apresenta as questões elaboradas por bloco. Cada bloco apresenta uma instrução solicitando que o cursista avalie o item e estabeleça uma nota na escala linear de acordo com a pergunta

Tabela 3. Distribuição das perguntas do questionário

Seção	Questões
Caracterização	Qual sua formação? Quanto tempo de experiência profissional na área de educação? Faixa etária
Relevância do tema	1- Sobre a relevância do tema do curso para formação continuada de professores, você considera: Irrelevante/ pertinente 2- Você avalia seus conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem como: Solidificados (tenho domínio do assunto) /insuficientes (não conheço o assunto) 4- Enquanto estudante, faço uso consciente de estratégias de autorregulação da aprendizagem: Sempre/nunca 3- Ajudar a desenvolver habilidades de autorregulação da aprendizagem dos meus alunos: Faz parte da minha prática (intencional)/Não faz parte de minha prática 5- Considero que promover a autorregulação da aprendizagem dos alunos é Essencial /desnecessário
Recursos didáticos	1-Sobre a divisão do conteúdo (separação dos temas nos tópicos) dentro do ambiente Google Classroom você considera Satisfatório/insatisfatório 2- Sobre o conteúdo Irrelevante/relevante 3- Quanto ao nível de interatividade entre pares e/ou tutor (e-mail; fórum; comentário; feedback) Insuficiente/ suficiente

	<p>4- Sobre a compreensão das atividades e enunciados, você classifica como: Satisfatório/insatisfatório</p> <p>5- A linguagem utilizada nas vídeo aulas e tutoriais pode ser considerada Confusa, inadequada/ clara, adequada</p> <p>6- Você considera a diversidade das atividades: Boa(motivadora)/ ruim(desmotivadora)</p> <p>7- O ambiente do curso é adequado para favorecer a autonomia de aprendizagem do aluno? Muito/Pouco</p> <p>8-Em relação ao Google classroom: Conheço e utilizo em minha prática/ conheço/ não conheço e não utilizo</p>
<p>Crenças autoeficácia em relação ao uso de tecnologia para as aulas em contexto remoto.</p>	<p>1-O uso de recursos tecnológicos em minhas aulas é: Constante/Inexistente</p> <p>2- Considero a inserção de recursos tecnológicos nas aulas da Ed básica Imprescindível/ Desnecessária</p> <p>3- Diante desse contexto de pandemia, organizar minhas aulas para a modalidade remota foi Muito tranquilo/ Muito difícil</p> <p>4- Consegui planejar minhas aulas para o contexto remoto e percebi que meus alunos aproveitaram bem o conteúdo fornecido para estudo.</p>

As três primeiras questões do questionário buscaram traçar perfil do público-alvo, com a identificação de faixa etária, formação e tempo de atuação profissional na Educação básica.

O segundo bloco, com 5 questões, procurou identificar aspectos relacionados ao assunto abordado – autorregulação da aprendizagem – tanto no que diz respeito ao domínio do assunto enquanto conceito, quanto a presença intencional na prática com os alunos.

O terceiro contou com 8 questões que objetivam identificar aspectos relacionados aos recursos didáticos oferecidos tanto no curso quanto no ambiente *Google Classroom*.

O quarto bloco com 4 questões buscou elementos para compreender as crenças em relação ao uso de ferramentas tecnológicas e o quanto estão presentes nas práticas desses professores.

4. Resultados e discussão

No que diz respeito ao tema, 100% das avaliadoras alegaram desconhecer o assunto, mas consideraram importante que esteja presente no âmbito escolar. Como não conhecem o tema, as respostas relacionadas à promoção, intencional, da autorregulação em suas aulas, foram negativas. Esse dado reforça os estudos de Ganda e Boruchovitch (2019) que mostram pouca presença do tema nas licenciaturas e defendem a importância de se promover cursos de autorregulação de aprendizagem nos cursos de formação de professores, bem como nas formações continuadas. Essas autoras, embasadas na literatura, ressaltam que a autorregulação de professores possibilita maior habilidade de identificação e análise de componentes cognitivos, afetivos e motivacionais nos processos de aprendizagem de seus alunos. Isso pode funcionar como fator de estímulo para a inserção do ensino de estratégias de autorregulação em suas práticas.

Em relação às atividades que propõem a autorregulação, 2/3 das avaliadoras consideraram interessantes, motivadoras e 1/3 julgou apenas interessante, excluindo o fator motivação da resposta. A aprovação das atividades que promovem autorregulação presentes no curso agregada ao fato de todas as avaliadoras demonstrarem interesse em participar do curso, caso seja disponibilizado, mostra que o tema é de interesse do professorado. A aprovação das atividades autorregulatórias ratifica os estudos de Reis, Battini e Straing (2014) que defendem a necessidade de os cursos em EaD apresentarem proposta curricular que possibilite ao aluno a possibilidade de estudar e aprender sozinho com eficiência

Em relação aos recursos didáticos, 100% das profissionais que avaliaram o curso consideraram o conteúdo apresentado no curso bastante abrangente; porém com diversificação regular.

Também foi considerada boa a organização do curso em tópicos e seções por 66% das avaliadoras.

Do total, 1/3 das avaliadoras conhecia o Google Classroom, mas ainda não o utilizava como ferramenta para as aulas.

No que diz respeito às crenças em relação à utilização de ferramentas tecnológicas em suas práticas, 100% das profissionais consideraram imprescindível a inserção nas aulas da Educação básica; porém esse mesmo percentual respondeu que “não é uma prática constante” em suas aulas. Uma avaliadora alegou que teve muita dificuldade em organizar as aulas remotas neste contexto de pandemia e as outras duas “um pouco de dificuldade”. E, para finalizar, em relação à percepção do desempenho dos alunos em relação às aulas remotas 100% classificaram como “ruim”.

Diante dos resultados expostos, podemos inferir que a falta de conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem pode indicar uma deficiência nos cursos de formação de professores, dado que a autorregulação é construto importante para a compreensão de como se constrói o conhecimento.

A percepção de que há necessidade de inserção de recursos tecnológicos na educação básica mostra uma preocupação latente que pode ter sido ocasionada pela pandemia e que pode trazer profundas mudanças na educação brasileira.

A aparente desmotivação em relação ao uso de ferramentas tecnológicas em suas práticas corrobora os estudos de Schneir e Franco (2019) que constataram baixa fluência digital no ambiente educacional Moodle⁶, utilizado em sua investigação, pois os professores participantes da pesquisa demonstraram resistência ao uso da tecnologia, alegando, inclusive falta de tempo para maior exploração dos recursos.

5. Conclusão

Os problemas levantados pelas investigações apontadas neste artigo e a literatura sobre autorregulação da aprendizagem justificam a pertinência deste estudo que visa colaborar com a formação de professores da educação básica em autorregulação da aprendizagem.

Esses estudos apresentam a autorregulação da aprendizagem como contributo determinante para o aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem também em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que a proposta de um curso em que o professor-cursista estuda os constructos da autorregulação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, autorregula a sua aprendizagem pode colaborar com o sucesso da aprendizagem dos alunos deste professor-cursista, pois um professor autorregulado tende a promover a autorregulação em seus alunos. (ROSÁRIO, 2014)

Um dos constructos da autorregulação da aprendizagem diz respeito à modelagem. Espera-se que, ao finalizar o curso, o professor possa sentir-se motivado a incorporar a autorregulação em sua prática e que possa, inclusive aproveitar-se de atividades oferecidas no curso como modelo adaptável a seus alunos.

Espera-se também que, a partir das contribuições teóricas e empíricas disponibilizadas no curso, o professor sinta-se capacitado para adotar a autorregulação em seus projetos pessoais e profissionais, pois a autorregulação está presente em várias esferas da vida e não apenas na aprendizagem.

Como continuidade desta pesquisa, sugere-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas a respeito dessa temática, para criação de design de cursos a distância que promovam a autorregulação da aprendizagem, contribuindo assim com a tão necessária autonomia do estudante neste contexto.

Referências

- AYRES, M.A. C., ARAÚJO, E. A. S., KAMIMURA, Q. P. Influência e inclusão das tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem. *Latin American Journal of business management*, 2014
- AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. V. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

⁶Disponível em :< https://moodle.org/?lang=pt_br>

- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: a social cognitivetheory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S(orgs).. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELLONI, M. L. (2002). **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. *Educação & Sociedade*, 23(78), 117-42.
- BORUCHOVITCH, E. **Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem**. Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 156-167, jun. 2007
- BORUCHOVITCH, E., MACHADO, A.C.T.A. Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada dos professores – Como intervir para desenvolver? In: POLYDORO, s (org) Promoção da autorregulação da aprendizagem – Contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre. Letra I, p.89-104. 2017.
- BORUCHOVITCH, E, et al. Estratégias de regulação emocional: conceituação e instrumentos de medida. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010, p 271-292
- 7 CORDEIRO,S.; BONILLA, Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. Anais do 5º SENID_Culturas digitais na educação, 2018.
- GANDA, D.R. autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: um programa de intervenção. Campinas. Unicamp, 2016 (Tese)
- GANDA, D.R; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores. In BORUCHOVITCH, E., GOMES, M.A. M (orgs) **Aprendizagem autorregulada: como promove-la em contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019
- GOMES-FERNANDES, J., BATISTELLA BIANCHINI, L. G., Y ZEDU ALLIPRANDINI, P. M. (2020). **Análise do perfil da autorregulação da aprendizagem de alunos de pedagogia EaD**. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 269-286.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.
- LAGARTO, José Reis. Inovação, TIC e sala de aula. Universidade Católica Portuguesa, 2012. Disponível em< <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10560>>.
- LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010
- LYNCH, R., Y DEMBO, M. (2004). **The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning contexto**. *International Review of Research in Open and Distance Learning*,1-16.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2.ed. Campinas: São Paula, Papirus, 2007
- NANTES, et al. Novas tecnologias e ensino: uma análise da influência da internet na aprendizagem dos alunos da educação básica. **Educare Revista de Educação**, vol 11, n 21, 2016.
- PALUDO, **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. Revista Em tese. v. 17 n. 2 (2020): Seção Especial COVID-19 . Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>>
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção**. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 29, p. 75-94, dez. 2009.
- Reis, S. R., Battini, O., e Strang, B. S. (2014). Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância. *RIED. Revista IberoAmericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 17-35.
- ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto, Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014

SCHNEIDER D; FRANCO S.R. K. **Fluência tecnológica digital: necessidade emergente da docência na Educação a Distância** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 60, p. 76-96, jan./mar. 2019

TESTA, M. G., Y LUCIANO, E. M. (2010). **A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet**. *Revista Eletrônica de Administração*, 16(2), 481-513.

TORI, R. **Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TORTELLA, J. A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. *Revista Educação PUCC*, vol 23, n3, 2018

TORTELLA, J; FORNER, V. Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 3, p. 815-832, 4 set. 2019.

VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, A; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.) **Autorregulação da aprendizagem: das Concepções às Práticas**. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui& dCE, 2007.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos**. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, n.45, jul/ago, p.2-20, 2013

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives**. New Jersey, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001