

AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL CONTEXTUALIZANDO O ENSINO REMOTO

SELF-REGULATION AND SELF-EFFICACY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF REMOTE TEACHING

AUTOREGULACIÓN Y AUTOEFICACIA DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA REMOTA

Beatriz Silva Zivich

Mestrado em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-0372-8350>

E-mail: beatriz.zivich@uel.br

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Pós-doutorado em Psicologia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>

E-mail: paulaalliprandini@uel.br

RESUMO

Analisou-se a autoeficácia e autorregulação considerando o ensino remoto. Participaram 45 alunos do 5º ano. Instrumentos: Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros et al., 2000) e Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010) adaptados. O coeficiente de Spearman foi usado na análise. Verificou-se correlação positiva significativa entre a autoeficácia relacionada à comparação com os pares e percepção do desempenho, e a ausência de estratégias disfuncionais. Correlação positiva significativa entre a autoeficácia geral e a autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico e a ausência de estratégias disfuncionais. Destaca-se o impacto da persuasão social e da interpretação do desempenho na autoeficácia e no comportamento.

Palavras-chave: autoeficácia; autorregulação da aprendizagem; ensino remoto; ensino fundamental.

ABSTRACT

The self-efficacy and self-regulation were analyzed in the context of remote learning. 45 5th-grade students participated. Instruments: Self-Efficacy Assessment Script (Medeiros et al., 2000) and the Learning Strategies Scale for Elementary Education (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010), adapted. Spearman's coefficient was employed for the analysis. A significant positive correlation was observed between self-efficacy related to peer comparison and performance perception, and the absence of dysfunctional strategies. A significant positive correlation between overall self-efficacy and self-efficacy related to academic performance, and the absence of dysfunctional strategies. The impact of social persuasion and performance interpretation on self-efficacy and behavior is highlighted.

Keywords: self-efficacy; self-regulated learning; remote teaching; elementary education.

RESUMEN

Se analizó la autoeficacia y autorregulación en la enseñanza a distancia. Participaron 45 estudiantes de quinto grado. Instrumentos: Guía de Evaluación del Sentido de Autoeficacia (Medeiros et al., 2000) y Escala de Estrategias de Aprendizaje para la Enseñanza Primaria (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010), adaptados. Se utilizó el coeficiente de Spearman en el análisis. Se encontró correlación positiva significativa entre la autoeficacia relacionada con la comparación con compañeros y la percepción del rendimiento, y ausencia de estrategias disfuncionales. Correlación positiva significativa entre la autoeficacia general y autoeficacia relacionada con el rendimiento académico y ausencia de

estrategias disfuncionales. Se destaca el impacto de la persuasión social y interpretación del rendimiento en la autoeficacia y comportamiento.

Palabras-clave: autoeficácia; autorregulación del aprendizaje; enseñanza remota; educación Primaria.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia refere-se às crenças de uma pessoa sobre suas capacidades de organizar e executar ações necessárias para atingir metas específicas. Essas crenças exercem influência sobre as escolhas que as pessoas fazem em relação à realização de atividades, bem como na forma como elas enfrentam as tarefas, planejam suas ações, agem, dedicam esforço às tarefas e persistem diante das dificuldades - todos esses elementos cruciais para o alcance dos objetivos. (Bandura, 1997).

A Autorregulação refere-se ao processo pelo qual os alunos ativamente exercem controle sobre seus próprios pensamentos, sentimentos e ações durante a aprendizagem. (Zimmerman, 2000.). Um estudante considerado autorregulado demonstra características como autonomia, assumindo a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ele é capaz de fazer escolhas conscientes ao selecionar estratégias específicas para realizar atividades, identificar seus pontos fortes e fracos, e reconhecer sua habilidade com base em sua percepção de autoeficácia (Azzi; laochite; Polydoro, 2015).

Os modelos de aprendizagem autorregulada e as crenças de autoeficácia têm sido utilizados com bastante frequência para compreender o envolvimento dos alunos nos contextos escolares. Fatores como a percepção de eficácia acadêmica, as metas de realização, a persistência para alcançar bons resultados e o uso de estratégias de aprendizagem têm sido explorados em várias pesquisas. (Paulino; Sá; Silva, 2015). De acordo com Schunk (2012), a autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem desempenham um papel crucial no estabelecimento e na conclusão de objetivos educacionais, abrangendo aspectos cognitivos essenciais. Esses aspectos têm sido reconhecidos como ferramentas promissoras para analisar e resolver problemas de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Considerando que a educação passou por transformações decorrentes da pandemia de Covid-19, torna-se necessário realizar estudos que abordem as mudanças ocorridas nesse período. Ao considerar o contexto do isolamento social, buscou-se

investigar os impactos dessa realidade no processo educacional e como a relação entre autoeficácia e autorregulação pode influenciar e promover a aprendizagem dos alunos no ensino fundamental, levando em consideração as alterações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Nesta fase, em que foi necessária uma adaptação pedagógica, ocasionada pelo ensino remoto, a questão que esta pesquisa pretendeu responder é: Quais as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e o processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto?

Partindo do problema da pesquisa, o objetivo geral foi verificar possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de alunos do Ensino Fundamental e seu processo de autorregulação da aprendizagem, contextualizando esse cenário ao momento de isolamento social. Os objetivos específicos foram: verificar as correlações entre os indicadores de autoeficácia e autorregulação dos alunos; indicar possíveis relações que se estabelecem entre o senso de autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem dos alunos no contexto do isolamento social.

Este artigo foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro item aborda a base teórica do estudo, apresentando o Referencial Teórico que se baseia na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. A partir dessa teoria, são derivados os constructos das Crenças de Autoeficácia e da Autorregulação da Aprendizagem, que constituem a base teórica deste estudo. No segundo item, é fornecida uma descrição detalhada do método utilizado, incluindo informações sobre os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. No terceiro item, intitulado "Resultados e Discussão", são apresentados os dados obtidos durante a pesquisa, bem como uma análise e discussão aprofundada sobre esses resultados. Por fim, nas "Considerações Finais", são apresentadas as conclusões deste estudo, destacando suas principais contribuições e possíveis direções para pesquisas futuras.

Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva, apresentada por Albert Bandura em 1986, introduz um marco teórico que explora a ligação entre fatores intrínsecos, comportamentais e contextuais no funcionamento humano (Frison; Boruchovitch, 2020). O que distingue essa

teoria das demais contemporâneas é sua intenção de elucidar o comportamento humano ao reconhecer a influência substancial dos processos mentais sobre tal comportamento. Conforme Bandura argumenta, teorias que descartam a habilidade dos pensamentos em orquestrar ações não logram explicar as complexas manifestações do comportamento humano. Portanto, o autor preconiza a importância de incorporar os processos introspectivos individuais, que moldam as ações, sem negligenciar os fatores externos, também dotados de influência. Logo, para decifrar como os fatores do meio impactam o comportamento humano, faz-se imprescindível discernir como o indivíduo processa e interpreta tais fatores cognitivamente (Pajares; Olaz, 2008).

A Teoria Social Cognitiva ressalta a relevância dos elementos cognitivos na capacidade dos indivíduos de construir sua própria visão da realidade, autogerenciarem-se, interpretar informações e concretizarem ações, ressaltando o papel proativo que os indivíduos desempenham no processo de aprendizado e na interação com o ambiente externo. A configuração ambiental e os aspectos pessoais estão interligados à maneira como os indivíduos dão significado às consequências de suas próprias ações (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

De acordo com essa perspectiva teórica, os indivíduos não reagem passivamente ao ambiente circundante, mas atuam de forma ativa, organizam-se internamente, agem com iniciativa, refletem sobre si mesmos e regulam seu próprio comportamento. Possuem a habilidade de contemplar o ambiente e prever cognitivamente os desdobramentos de suas ações, escolhendo discernidamente aquelas que consideram apropriadas. Tais capacidades facultam à pessoa uma adaptação contínua diante das mudanças. (Pajares; Olaz, 2008).

De acordo com Bandura (2008), por meio das crenças pessoais, é possível antecipar com maior precisão as ações das pessoas do que com base em suas habilidades reais. As percepções de autoeficácia desempenham um papel crucial em determinar como os indivíduos aplicam o conhecimento e as habilidades que possuem. No entanto, no contexto educacional, frequentemente ocorre uma avaliação das capacidades dos estudantes antes mesmo de considerar suas ações, o que pode levar a distorções nessa avaliação. A seguir, será explorado de maneira mais abrangente o conceito de autoeficácia e a formação das crenças individuais.

Crenças de Autoeficácia

Bandura (1997) define crenças de autoeficácia como a convicção de um indivíduo em sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar metas específicas. Ou seja, a autoeficácia refere-se à confiança que uma pessoa tem em sua própria habilidade para enfrentar desafios, superar obstáculos e produzir resultados eficazes. Essas crenças se moldam por meio da interação com o ambiente e desempenham um papel crucial na maneira como tomamos decisões, interpretamos nossas emoções e enfrentamos desafios.

As crenças de autoeficácia se relacionam com as avaliações individuais sobre suas habilidades para planejar e executar ações necessárias visando a obtenção de determinados níveis de desempenho. Essas convicções desempenham um papel de relevância na iniciação, persistência ou renúncia a estratégias e comportamentos, sendo influenciadas consideravelmente pelas percepções de desempenho pessoal para enfrentar desafios. (Azzi; Polydoro, 2006).

Tais crenças impactam em várias esferas da vida humana, como a capacidade de perseverar diante de dificuldades, a vulnerabilidade ao estresse e à depressão, bem como as escolhas que fazemos. É crucial salientar que as crenças pessoais têm a capacidade de afetar tanto os resultados pessoais quanto profissionais dos indivíduos. Aqueles que possuem uma avaliação positiva de eficácia estão inclinados a visualizar situações de sucesso, o que favorece e estimula a conquista de suas metas. Em contrapartida, aqueles com uma avaliação negativa sobre sua eficácia são mais suscetíveis a conceber situações de fracasso, prejudicando assim seu desempenho.

É válido destacar que um alto senso de eficácia contribui para a formação de ações eficazes. Quando uma pessoa percebe que suas ações estão conduzindo a resultados benéficos, isso solidifica ainda mais sua percepção de autoeficácia. Pois um alto senso de eficácia favorece a criação de ações eficazes e, ao reconhecer que suas ações geram resultados positivos, o indivíduo reforçará ainda mais seu senso de autoeficácia.

Segundo as considerações de Azzi e Polydoro (2006), a eficácia percebida exerce um papel fundamental na cadeia causal, influenciando o comportamento não de forma direta, mas sim por meio de sua influência em outros fatores determinantes. Esses fatores abrangem aspirações e metas, expectativas de resultados, inclinações afetivas, percepção

das barreiras socioestruturais e oportunidades disponíveis. As crenças de eficácia têm ramificações em várias áreas, incluindo o pensamento estratégico, a perspectiva otimista ou pessimista, a seleção de cursos de ação, o estabelecimento e comprometimento com objetivos, a dedicação de esforço, as previsões de resultados, a perseverança frente a obstáculos e revezes, a resiliência diante de adversidades, bem como as metas alcançadas. (Azzi; Polydoro, 2006).

A percepção de habilidade associada à autoeficácia está sempre ligada a uma tarefa específica, a um momento particular e a um contexto determinado (Azzi; Polydoro, 2006). No contexto educacional, os estudantes desenvolvem suas crenças de autoeficácia com base em suas avaliações sobre suas competências em relação a cada uma das tarefas apresentadas. Portanto, compreender como as crenças de autoeficácia se formam é essencial para uma compreensão mais profunda desse constructo.

Fontes das Crenças de Autoeficácia

As crenças em relação à própria eficácia derivam de um processo de avaliação interna, no qual o indivíduo processa informações originadas de quatro fontes distintas: experiências diretas, que são as práticas positivas em situações anteriores; experiências vicárias, relativas à observação de outras pessoas em tarefas similares; persuasão social, que se define pela recepção de influências sociais e estados físicos e emocionais, relacionados à percepção da própria capacidade e vulnerabilidade. (Azzi; Polydoro, 2006).

Diversos elementos podem contribuir para a criação e fortalecimento destas crenças, como as experiências diretas, nas quais obter sucesso em determinadas tarefas ou atividades assume um papel crucial na formação das crenças de autoeficácia. Quando as pessoas conseguem repetidamente conquistar êxito em áreas específicas, tendem a construir uma confiança maior em suas habilidades para essas tarefas específicas. Por exemplo, um estudante que obtém bons resultados em avaliações de matemática pode adquirir uma confiança significativa em suas capacidades nesta disciplina (Pajares; Olaz, 2008).

As experiências vicárias correspondem à observação de indivíduos obtendo êxito em situações análogas, exercendo uma influência substancial nas crenças de autoeficácia. Ao testemunhar pessoas semelhantes alcançando resultados positivos, surge a crença de

que também possuem a capacidade de realizar essas mesmas tarefas de maneira eficaz. Exemplos positivos fornecem modelos concretos de superação de desafios e obtenção de resultados desejados. (Pajares; Olaz, 2008).

A persuasão social aborda como as expectativas e convicções sobre as capacidades de um indivíduo, comunicadas por terceiros, podem influenciar a formação das crenças de autoeficácia. Mensagens encorajadoras e de apoio têm o potencial de elevar a autoconfiança de alguém em suas habilidades, enquanto críticas ou desencorajamentos podem minar essas crenças. O feedback positivo e os estímulos construtivos vindos de pais, educadores, colegas e orientadores desempenham um papel significativo na construção das crenças de autoeficácia. (Pajares; Olaz, 2008).

Os estados físicos e emocionais englobam as reações fisiológicas e emocionais que experienciamos ao enfrentar desafios e também podem impactar nossas crenças de autoeficácia. Sentir-se confiante, sereno e capaz durante a execução de uma tarefa tem o potencial de reforçar a crença em nossas habilidades, ao passo que o medo, a ansiedade e a incerteza podem abalar essa crença. Portanto, a gestão das emoções e o desenvolvimento de estratégias eficazes para lidar com o estresse podem exercer um impacto significativo na construção das crenças de autoeficácia. (Pajares; Olaz, 2008).

Vale ressaltar que essas fontes de crenças de autoeficácia podem interagir e influenciar-se mutuamente. Por exemplo, vivências bem-sucedidas anteriores podem reforçar a autoconfiança de um indivíduo em suas habilidades, o que, por sua vez, pode influenciar sua interpretação das informações verbais e modelos sociais. De maneira similar, a persuasão verbal positiva pode ampliar a motivação e o engajamento em atividades, conduzindo a novas experiências de sucesso e, assim, reforçando ainda mais as crenças de autoeficácia. (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Conforme mencionado previamente, o impacto das crenças de autoeficácia no comportamento humano está intrinsecamente ligado à abordagem que os indivíduos adotam diante das tarefas, ao nível de dedicação que investem, à escolha de estratégias e às decisões tomadas para a execução das atividades. Nesse contexto, as crenças de autoeficácia, sejam elas elevadas ou limitadas, moldam de maneira significativa a maneira como as pessoas se conduzem, o planejamento que concebem e a perseverança que

demonstram - fatores essenciais para a autorregulação do comportamento (Bzuneck, 2008).

Autorregulação da aprendizagem

Bandura (2008) aborda o conceito de autorregulação como parte integrante de Teoria Social Cognitiva. A autorregulação refere-se à capacidade dos indivíduos de monitorar, ajustar e controlar seus próprios pensamentos, emoções e comportamentos, a fim de alcançar objetivos desejados e lidar com desafios. O conceito de autocontrole pode ser definido como um processo consciente e intencional para gerir os próprios comportamentos, pensamentos e emoções, visando atingir metas individuais. Nesse procedimento, diversos fatores interagem, tais como os cognitivos, os metacognitivos, os motivacionais, os afetivos, os comportamentais e os sociais. (Polydoro; Azzi, 2009).

Bzuneck (2008) reforça que a influência do ambiente sobre o ser humano é significativa, porém, o indivíduo não é meramente moldado por ele. A pessoa detém a habilidade de assumir um controle mais amplo sobre sua vida através da autoeficácia, do estabelecimento de metas e da autorregulação. Importa reconhecer que o ambiente impõe limitações e desafios, mas a autoeficácia sólida faz uma diferença substancial no alcance das metas.

A autorregulação desempenha uma função crucial na expressão da agência humana. Bandura elaborou um esquema autorregulatório compreendendo os processos de auto-observação, julgamento e reação autorreguladora. As três subfunções presentes no modelo de autorregulação de Bandura operam de modo interligado e interagem com o ambiente, impactando o comportamento (Polydoro; Azzi, 2009). A auto-observação, primeira subfunção, serve como um mecanismo informativo e regulatório permitindo ao indivíduo reconhecer seu próprio desempenho, entender as circunstâncias em que ocorre e avaliar os efeitos produzidos. A subfunção de julgamento envolve a monitorização e reflexão, onde as informações adquiridas são avaliadas, levando em consideração não somente o comportamento, mas também fatores como contexto, valor atribuído à atividade, padrões pessoais e normas sociais. Em seguida, na subfunção de reação autorreguladora, ocorrem as adaptações e mudanças identificadas como necessárias com

base nos resultados e consequências. Essa terceira subfunção retroalimenta o ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação (Polydoro; Azzi, 2009).

Conforme Silva, Veiga Simão e Sá (2004), a abordagem da aprendizagem autorregulada desempenha um papel fundamental na educação, fomentando um processo de ensino efetivo e contínuo. Tal perspectiva implica mudanças significativas na interação professor-aluno e na organização institucional, objetivando capacitar os alunos a se tornarem aprendizes autônomos. A aprendizagem autorregulada implica a capacidade dos alunos em controlar, monitorar e regular seus próprios processos de aprendizado. Os educadores desempenham um papel vital nesse contexto, oferecendo orientação e suporte apropriados para os estudantes desenvolverem as competências necessárias para uma aprendizagem independente. Eles devem estimular a autonomia, a autorreflexão, o estabelecimento de metas e fornecer feedback construtivo e motivador (Silva; Simão; Sá, 2004).

As instituições educacionais têm um papel crucial em promover a aprendizagem autorregulada. É fundamental criar um ambiente propício que encoraje a responsabilidade dos alunos por seu próprio aprendizado. Isso implica na disponibilização de recursos e materiais educativos adequados, bem como na adoção de abordagens pedagógicas que incentivem a colaboração, a exploração ativa do conhecimento e a tomada de decisões por parte dos alunos. (Silva; Simão; Sá, 2004). A autorregulação da aprendizagem é concebida como um processo dinâmico, que envolve estabelecer objetivos, valorizar as tarefas, monitorar o progresso e avaliar o desempenho acadêmico. Assim, os estudantes se engajam de maneira ativa e intencional no desenvolvimento das ações que visam potencializar sua aprendizagem (Schunk, 2012). Pode-se afirmar que um aluno é autorregulado quando possui domínio das estratégias e compreende como aprender, visto que tal conhecimento já está internalizado em sua mente (Frison; Boruchovitch, 2020).

A perspectiva da aprendizagem autorregulada destaca a importância de capacitar os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, capazes de conduzir seu próprio processo de aprendizado. Essa abordagem requer a participação ativa dos professores no estímulo à autonomia e na provisão de suporte adequado, assim como a criação de um ambiente educacional que favoreça a autorregulação e a responsabilidade dos alunos por sua própria aprendizagem. (Silva; Simão; Sá, 2004).

METODOLOGIA

Este estudo constitui uma pesquisa empírica, uma vez que fundamenta suas conclusões em dados concretos e verificáveis. Além disso, adota uma abordagem analítica, realizando uma avaliação das informações disponíveis para esclarecer o contexto de um determinado fenômeno. A abordagem também é de natureza quantitativa, permitindo a quantificação dos resultados obtidos. (Silveira; Córdova, 2009).

Os resultados foram derivados de amostras limitadas, porém consideradas representativas da população-alvo da pesquisa. Essas amostras foram empregadas como uma representação que espelha o conjunto. Um aspecto distintivo das pesquisas de abordagem quantitativa é a descrição, por meio de linguagem matemática, das causas de um fenômeno, das interações entre variáveis e de outros fatores relevantes para o estudo. (Silveira; Córdova, 2009).

Cenário da pesquisa

A pesquisa em questão foi conduzida em uma Escola Pública Estadual localizada em um município do Norte do Paraná que oferta ensino regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo tanto ao período matutino quanto ao vespertino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, com uma nota de 7,3 (Brasil, 2020), reflete um bom desempenho da instituição. Essa pontuação sugere um comprometimento com a qualidade do ensino, indicando que a escola tem alcançado metas satisfatórias em relação ao aprendizado dos estudantes. O resultado também pode refletir o engajamento da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais, em busca de uma educação de qualidade.

Devido à propagação da pandemia da Covid-19 e à consequente necessidade de isolamento social, o Governo do Estado do Paraná tomou a medida de suspender as aulas presenciais em 20 de março de 2020, conforme decretado pelo Decreto N° 4230 em 16 de março de 2020. Consequentemente, os estudos foram conduzidos remotamente ao longo do restante do ano letivo (Paraná, 2020). Dentro deste contexto, surgiram demandas de adaptação e modificação para lidar com as diversas exigências que surgiram neste período

em relação à prática pedagógica e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Importante ressaltar que a coleta de dados para esta pesquisa ocorreu no final do ano de 2020, o que significa que os participantes já estavam engajados em aulas no formato online há alguns meses. Em vista disso, todas as etapas do processo de pesquisa tiveram que ser ajustadas para atender às demandas específicas deste período e às mudanças na dinâmica escolar. Isso incluiu modificações nos instrumentos de pesquisa, para que estivessem alinhados com a realidade enfrentada pelos alunos, bem como a adaptação do procedimento de coleta de dados para ocorrer completamente online, assim como todas as interações entre a pesquisadora e os participantes. Estas adaptações, entre outras, serão detalhadas nos próximos segmentos.

Participantes

Participaram da pesquisa 45 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A faixa etária dos participantes variou de 10 a 12 anos, sendo 65% dos participantes do gênero feminino e 35%, do gênero masculino. Quanto à distribuição dos estudantes, 51% frequentavam as aulas no turno matutino, enquanto os restantes 49% no turno vespertino.

Instrumentos

Dado o contexto de isolamento social em que esta pesquisa se insere, todos os instrumentos foram adaptados para que os alunos pudessem responder considerando a nova realidade de ensino e aprendizagem. Foram adicionados termos como "aulas remotas" e "atividades on-line" às questões presentes nos instrumentos, permitindo que os participantes relacionassem os questionamentos com a prática do ensino remoto.

Para a coleta de dados, utilizou-se o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000), composto por 20 questões. Dentre essas, 12 dizem respeito à percepção da capacidade em relação ao desempenho acadêmico, enquanto 8 questões abordam a percepção de desempenho acadêmico, considerando a avaliação de outros ou a comparação com os colegas.

O Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) abrange aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, atitudes em relação às aulas remotas e

a perspectiva futura dos alunos em relação aos estudos. Ao avaliar desde a autoavaliação do desempenho até a percepção da família e professores, o roteiro avalia percepções sobre a dinâmica do aprendizado à distância. Além disso, ao explorar a facilidade em realizar tarefas específicas durante as aulas remotas, como cópias e escrita de palavras ditadas, a pesquisa direciona o foco para as habilidades práticas dos alunos nesse ambiente virtual. A inclusão de perguntas sobre atitudes e metas futuras proporciona uma visão das experiências dos estudantes, permitindo uma compreensão mais profunda de seus desafios, conquistas e perspectivas educacionais.

Alguns exemplos de questões presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) adaptado ao ensino remoto são: Item 1- Eu tenho me saído bem nas aulas remotas? Item 3- Eu consigo ler com facilidade no computador? Item 20- Eu quero continuar estudando por muitos anos?

Além disso, foi aplicada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010). Esta escala tipo Likert de três pontos apresenta três alternativas: "sempre", "às vezes" e "nunca". A EAVAP-EF é composta por 31 itens, os quais avaliam três fatores distintos: o fator 1 - Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais, o fator 2 - Estratégias Cognitivas, e o fator 3 - Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas.

As perguntas que constituem a EAVAP-EF abordam diversos aspectos relacionados aos hábitos de estudo, autoconhecimento, organização, memória, atenção e interação com outros. Ao explorar como os indivíduos abordam o processo de aprendizagem durante aulas remotas, a escala revela nuances desde a forma como lidam com a absorção de conteúdo até a maneira como enfrentam desafios e buscam apoio. Há uma ênfase na reflexão pessoal, destacando a importância de perceber o próprio entendimento, identificar dificuldades e desenvolver estratégias eficazes de estudo. A inclusão de questões sobre hábitos de organização e cuidados com a saúde, como alimentação e descanso, reflete a compreensão da influência desses fatores no desempenho acadêmico.

Alguns exemplos de questões presentes na EAVAP-EF adaptada ao ensino remoto são: item 1- Durante as aulas remotas, você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? Item 6- Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando? Item 23- Depois que você senta para fazer a tarefa,

costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material? Item 25- Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a professora pede? Item 31- Você costuma pedir ajuda a um colega ou alguém da sua casa quando não entende alguma matéria?

Procedimentos

Inicialmente, o projeto passou pelo processo de avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. O parecer número 4.307.326, emitido em 29 de setembro de 2020, atestou a aprovação do projeto.

Para conduzir a pesquisa, foram seguidas as orientações contidas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que oferece diretrizes específicas para pesquisas com componentes realizados em ambiente virtual. No âmbito deste estudo, o ambiente virtual refere-se à utilização da internet, conforme procedimentos adotados (Brasil, 2021).

Posteriormente, foi solicitada autorização aos responsáveis pelos participantes. Apenas aqueles que consentiram em fazer parte do estudo tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ambos disponibilizados na plataforma "Google Formulários". Com a concordância dos responsáveis e dos alunos, e após a apresentação dos TCLEs e TALEs devidamente preenchidos, os instrumentos foram aplicados junto aos alunos.

A coleta de dados foi realizada de forma online por meio de uma reunião no Google Meet, onde a pesquisadora apresentou os detalhes da pesquisa, seus objetivos e importância. Explicou também as questões dos instrumentos e forneceu orientações sobre o uso da plataforma online. Posteriormente, os participantes receberam um link para acessar os instrumentos no Google Formulários.

Durante o período de 23/10/2020 a 20/12/2020, os instrumentos ficaram disponíveis online para preenchimento. A pesquisadora mantinha contato periódico com os responsáveis pelos alunos através de mensagens no aplicativo WhatsApp, solicitando as respostas dos alunos aos questionários da pesquisa. É relevante ressaltar que a coleta de dados teve início sete meses após a implementação do ensino remoto, possibilitando considerar que os alunos já haviam adquirido uma significativa experiência no contexto do processo de ensino-aprendizagem neste novo formato.

Procedimentos para a análise dos dados

Os dados referentes ao Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros et al., 2000) e à Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010) foram obtidos por meio da plataforma Google Formulários. Inicialmente, foram tabulados e atribuiu-se pontuação às respostas dos participantes, seguindo as orientações dos autores dos instrumentos.

Para avaliar a consistência interna das escalas foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach ou KR20 (Kuder-Richardson para variáveis dicotômicas). Para analisar a relação entre as variantes numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para identificar o nível de crenças de autoeficácia dos alunos participantes desta pesquisa, foi realizado o cálculo a partir das suas respostas, relativas aos itens do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros et al., 2000) e para verificar o nível de autorregulação de aprendizagem dos alunos, foi analisada a frequência do uso de estratégias de aprendizagem, por meio da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010). Sobre a análise da consistência interna dos instrumentos, foram extraídos os valores do Alpha de Cronbach, conforme segue na Tabela 1:

Tabela 01: Análise de consistência interna das escalas de crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem (n=45)

Escala/Fator	Nº de Itens	Coeficiente α de Cronbach/KR20
EAVAP/Fator 1	13	0.68
EAVAP/Fator 2	11	0.83
EAVAP/Fator 3	7	0.50
Autoeficácia/Desempenho Acadêmico	12	0.75
Autoeficácia/Comparação Pares	8	0.70
Autoeficácia/Total	20	0.83

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A confiabilidade do Coeficiente alfa de Cronbach normalmente varia entre 0 e 1 (Gliem; Gliem, 2004). O valor mínimo aceitável para o alfa é 0.70. A consistência interna dos itens da escala é considerada baixa para valores abaixo desse limite. Conforme pode ser observado, os valores obtidos na análise da aplicação dos instrumentos, junto aos participantes desta pesquisa, são considerados, em sua maioria, acima do valor mínimo aceitável para o fator 2 da EAVAP-EF (0.830) e para as variáveis do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (0.75 e 0.70), assim como, o valor total de autoeficácia (0,83), o que evidencia que os resultados apresentados atendem ao nível de confiabilidade para a maioria dos fatores/constructos para a amostra apresentada. Os fatores 1 e 3 da EAVAP-EF não atingiram o mínimo aceitável, sendo os valores obtidos 0.68 e 0.50. Esse resultado pode ser atribuído ao número reduzido de participantes da pesquisa ou ainda, ao número de opções de respostas das escalas tipo Likert utilizadas, pois, conforme Dalmoro e Vieira (2013), uma mesma escala do tipo Likert de 5 opções de respostas apresentou maior confiabilidade quando comparada à escala proposta com três opções de resposta.

Para verificar a possível relação entre a autoeficácia e o processo de autorregulação dos alunos, considerando as características do ensino remoto, sendo este o objetivo proposto por esta pesquisa, na Tabela 2, apresentada a seguir, observam-se as correlações entre as variáveis numéricas e os escores encontrados a partir da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010) e do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros et al., 2000). Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis.

Tabela 02: Correlações entre variáveis numéricas e os escores dos instrumentos

	FATOR 1 (EAVAP-EF)	FATOR 2 (EAVAP-EF)	FATOR 3 (EAVAP-EF)	AE - DESEMPENHO ACADÊMICO	AE - COMPARAÇÃO COM OS PARES
FATOR 2 (EAVAP-EF)	r= 0.28077 p= 0.0617				
FATOR 3 (EAVAP-EF)	0.09438	0.18462	0.10476		
AE -	0.5374	0.2247	0.4934		
DESEMPENHO ACADÊMICO	0.10430	0.14554			
	0.4953	0.3401			

AE	-	0.56047	0.16944	-0.02960	0.46659	
COMPARAÇÃO COM OS PARES		<.0001	0.2658	0.8470	0.0012	
AE – TOTAL		0.43155	0.17487	0.02429	0.78189	0.90578
		0.0031	0.2506	0.8742	<.0001	<.0001

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Nota: r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de participantes (n=45); AE= Autoeficácia.

De acordo com os resultados, verificou-se correlação significativa positiva entre a autoeficácia tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico ($r=0,47$, $p < 0,001$), ou seja, quanto maior o escore de autoeficácia relacionada à comparação com os pares, maior é o escore de autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico. Esse dado vai ao encontro do que diz a literatura acerca da influência da persuasão social em relação ao senso de autoeficácia geral do sujeito, uma vez que, as crenças positivas de eficácia são alimentadas pelos incentivos dos outros. As falas e o comportamento dos familiares e professores podem influenciar na autoeficácia percebida pelos alunos, assim como, ambientes que estimulam competitividade e individualidade podem prejudicar a percepção de eficácia pessoal, enquanto um ambiente colaborativo pode favorecer esse processo. (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Foi também verificada correlação significativa positiva entre a autoeficácia, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais (EAVAP-EF – Fator 1) pelos participantes ($r=0,43$, $p < 0,001$). A partir disso, pode-se inferir que o senso de autoeficácia influencia as escolhas que os indivíduos fazem, como por exemplo, evitar estratégias disfuncionais, o que possibilita ao aluno otimizar seu processo de aprendizagem. Os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre o comportamento, habilidades, conhecimentos e realizações. A conclusão dos objetivos requer tanto a capacidade, quanto a crença na autoeficácia para ocorrer da melhor forma. (Azzi; Polydoro, 2006).

A análise também evidenciou correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico ($r = 0,78$, $p < 0,0001$). As experiências diretas são consideradas a fonte mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia, pois são os resultados obtidos pelo indivíduo. O senso de

autoeficácia geral do aluno se relaciona com a percepção do seu desempenho, pois ele utiliza seus resultados como fonte para construir sua percepção de capacidade para realizar ou não uma determinada tarefa. Esse resultado vai ao encontro do que explica a literatura: as crenças de autoeficácia de uma pessoa são um dos fatores determinantes de seus pensamentos, comportamentos e motivação, sendo fundamentais no processo de planejamento e execução dos cursos de ação necessários para atingir bons desempenhos. (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Segundo os resultados, houve também correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e a autoeficácia, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares ($r= 0,91, p < 0,0001$). Isso evidencia a relação existente entre a percepção de capacidade geral do sujeito e as fontes de autoeficácia. Nesse caso, especificamente, a fonte da persuasão social diz respeito ao feedback que recebemos de outras pessoas em relação ao nosso desempenho. Essas respostas podem influenciar na autoeficácia percebida pelos indivíduos, positivamente ou não. Quando eles se sentem inseguros sobre sua capacidade, podem observar outras pessoas realizando as atividades em questão, desta forma, o bom desempenho do outro pode contribuir para a percepção positiva de sua própria capacidade. Já a persuasão social consiste nos comentários expressos por outras pessoas, os positivos encorajam o indivíduo e fortalecem suas crenças de autoeficácia. (Pajares; Olaz, 2008). Diante disso e, com base nos resultados, observa-se que a recepção das avaliações externas e a comparação com os colegas influenciam o senso de autoeficácia total dos alunos, isso destaca mais uma vez, a importância das interações no processo de aprendizagem.

Por fim, a análise realizada também evidenciou uma correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e o Fator1 (EAVAP-EF) que se refere à ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais pelos participantes ($r= 0.43, p < 0.001$). A partir disso, pode-se inferir que o senso de autoeficácia influencia as escolhas que os indivíduos fazem e, ao evitar estratégias disfuncionais, o aluno otimiza seu processo de aprendizagem. Os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre o comportamento, habilidades, conhecimentos e realizações. A conclusão dos objetivos requer tanto a capacidade, quanto a crença na autoeficácia para ocorrer da melhor forma. (Azzi; Polydoro, 2006).

Os participantes desta pesquisa, estudantes do 5º ano, estão em fase de transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Anos Finais. Quando essa transição é bem-sucedida, os alunos se sentem motivados, são mais propensos a gostar da escola, se envolver com a aprendizagem e ter um melhor desempenho acadêmico. Este é um aspecto crítico, considerando que os alunos tiveram apenas oportunidades de ensino on-line. O estudo de Uka (2020) teve como objetivo descobrir como os estudantes perceberam sua experiência com a transição da escola primária para a secundária, durante o período de isolamento social e como essa transição influencia a aprendizagem autorregulada e a motivação.

Os resultados mostraram que os alunos tiveram uma transição bem-sucedida, especialmente quando foram apoiados por seus pais e professores. Vale ressaltar que, muitas vezes, o contexto familiar pode não colaborar para a aprendizagem dos alunos e, no ensino remoto, esse fator é fundamental. As percepções dos alunos sobre sua experiência com a transição da escola primária para a secundária, seu processo de autorregulação da aprendizagem e sua motivação foram significativamente correlacionadas.

Os resultados dessa pesquisa também podem estar relacionados à nota do IDEB 2019 de 7,3 (Brasil, 2020) da escola onde a pesquisa foi realizada. A motivação dos alunos desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, quando os alunos se sentem motivados, é mais provável que desenvolvam uma atitude positiva em relação à escola, se envolvam ativamente na aprendizagem e alcancem um desempenho acadêmico superior. (Pajares; Olaz, 2008).

A nota do IDEB, como indicador de qualidade educacional, sugere que a escola tem conseguido atender às metas estabelecidas para o aprendizado dos alunos. A qualidade educacional refletida no IDEB, pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A correlação positiva entre esses fatores destaca a importância de estratégias educacionais eficazes durante períodos de transição, influenciando diretamente o engajamento dos alunos e, por conseguinte, o desempenho da instituição. (Oliveira, Minori, Frota, 2019).

O uso intencional de estratégias de aprendizagem e o exercício da autonomia podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos no decorrer do ensino básico e

otimizar sua aprendizagem. A autorregulação se refere ao grau em que os alunos ativam seu próprio processo de aprendizagem, agregando a ele, as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos, o uso de estratégias cognitivas e o compromisso na obtenção dos objetivos. (Simão; Frison, 2013).

As crenças de autoeficácia contribuem para o processo de autorregulação, principalmente, em relação ao uso de estratégias de aprendizagem, essas podem ser utilizadas pelos alunos para diferentes propósitos e se referem a todos os procedimentos utilizados para realização das tarefas, são ações que objetivam melhorar o processo de aprendizagem e de autorregulação. As estratégias de aprendizagem, portanto, vão funcionar como reforçadores do aprendizado, facilitando a aquisição, armazenamento e a recuperação de informações, além de instrumentalizar os alunos para diversificarem as formas de estudo, incentivando os processos de autoavaliação e melhora no desempenho escolar. (Boruchovitch; Santos, 2006).

As crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem se relacionam e são importantes mediadores no processo de ensino-aprendizagem, pois envolvem importantes aspectos cognitivos dos indivíduos, tornando-se fundamentais no processo de estabelecimento de objetivos e conclusão deles. Esses fatores afetam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se referem a sistemas que regulam as atividades pessoais, são importantes no processo de planejamento e execução de ações para atingir determinados resultados, pois implica em ser capaz de gerenciar o próprio comportamento em prol da realização de uma atividade e em perceber seu potencial para realizá-la. Ou seja, se relacionam, diretamente, às metas pessoais dos indivíduos, possuem função reguladora no comportamento e funcionam como mediadores entre o processo de planejamento e execução das atividades, e, portanto, irão influenciar os resultados alcançados. (Moreira; Martins-Reis; Santos, 2016).

Como já mencionado, a autorregulação é uma forma de otimizar a aprendizagem e, quanto melhor os alunos percebem sua própria eficácia, maior é o controle sobre seus processos de aprendizagem. Pois, as crenças de autoeficácia irão influenciar o modo como os indivíduos desenvolvem as tarefas, o quanto persistem e se dedicam para atingir suas metas e as escolhas que fazem para realizar as atividades. (Pajares; Olaz, 2008).

Para autorregular seu comportamento, o estudante deve possuir um bom senso de eficácia em relação às suas habilidades e aos seus aspectos a serem melhorados, para que possa selecionar as estratégias que melhor se adaptam às suas necessidades de aprendizagem. Além disso, se um aluno apresentar fracas crenças de autoeficácia, possivelmente, como consequência ele não terá a motivação e disposição necessárias para autorregular seu comportamento em prol da aprendizagem significativa. (Bzuneck, 2008).

Indivíduos com fortes crenças de autoeficácia confiam que serão capazes de realizar os cursos de ação para atingir determinado desempenho e assumem as atividades como desafios. As crenças de eficácia são o que incentivam ou não, os esforços das pessoas para buscarem um determinado objetivo ou simplesmente para não encararem os desafios que encontram. Nesse sentido, o conhecimento acerca das crenças de autoeficácia pode contribuir muito para a elaboração de propostas em relação ao uso de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos alunos, pode, também, favorecer as práticas pedagógicas e auxiliar na identificação de fatores que podem prejudicar este processo e que, portanto, poderiam ser evitados. (Azzi; Polydoro, 2006).

As crenças de autoeficácia juntamente com o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem irão afetar o tipo de reação dos alunos diante das atividades apresentadas a eles, influenciando, assim, seu desempenho no processo de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia e da motivação, conduzindo-os a um papel proativo e a se tornarem mais responsáveis em relação à aprendizagem, tendo um maior controle sobre seus processos cognitivos, suas ações, seu planejamento e seu envolvimento com as atividades pedagógicas, propiciando que os alunos não desistam de seus objetivos, mas utilizem diferentes estratégias para superarem as dificuldades. (Moreira; Martins-Reis; Santos, 2016).

Para Schunk (2012), é importante que se desenvolvam estudos acerca da relação entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem e que os educadores considerem esses aspectos, buscando favorecer as crenças pessoais de capacidade dos alunos e incentivando a aprendizagem autorregulada, pois estes fatores são fundamentais no processo de análise e solução dos problemas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as possíveis relações entre a autoeficácia e o processo de autorregulação de alunos do Ensino Fundamental, considerando o contexto do ensino remoto. Os resultados obtidos indicaram que as crenças de autoeficácia dos alunos afetam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, influenciando sua interpretação e reação às tarefas escolares, bem como o desempenho, autonomia e motivação.

O contexto educacional dos participantes mostrou uma mudança significativa na forma como realizavam as atividades e tinham contato com os conteúdos escolares, com a maioria relatando alguma dificuldade no aprendizado durante o ensino remoto. O ambiente virtual também interferiu nas interações entre alunos, professores e amigos, afetando a rotina de estudos e o processo de aprendizagem.

Ao buscar identificar possíveis relações entre o senso de autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem dos alunos, no contexto do isolamento social, verificou-se correlação significativa positiva entre a autoeficácia tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico e entre a ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais; entre o senso total de autoeficácia e a autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico, assim como, entre a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais.

Estes resultados destacam a influência das interações sociais na percepção de autoeficácia dos alunos. A maioria dos participantes relatou receber avaliações positivas de familiares e professores em relação ao seu desempenho, o que pode afetar sua crença em sua capacidade de aprender. Essas constatações reforçam a importância da interpretação do próprio desempenho e da persuasão social como fontes que moldam o senso de autoeficácia, o que, por sua vez, influencia o comportamento dos alunos ao escolherem evitar o uso de estratégias prejudiciais à aprendizagem.

Com base nessas descobertas, pode-se inferir que o senso de autoeficácia impacta nas decisões dos indivíduos em relação às suas metas pessoais de aprendizagem. As experiências diretas, as experiências vicárias (ou seja, observar outras pessoas) e a persuasão social são elementos importantes para a construção de um senso de

autoeficácia sólido. Nesse sentido, os professores têm um papel significativo, pois podem criar oportunidades para trabalhar com essas fontes, criando situações de sucesso acadêmico e social, para que os alunos aprendam a interagir de forma mais eficiente com seus colegas e professores, fortalecendo suas crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, melhorando seu desempenho acadêmico.

Fortalecer as crenças de autoeficácia pode levar os alunos a se tornarem mais autorregulados, ou seja, mais proativos e responsáveis em relação à aprendizagem. Essa autorregulação possibilita que eles tenham maior controle sobre seu planejamento de estudos e a forma como se envolvem nas atividades pedagógicas. Isso os instrumentaliza para enfrentarem desafios sem desistir de seus objetivos e utilizar diferentes estratégias para superar as dificuldades.

Os resultados da pesquisa também podem se relacionar à nota do IDEB 2019 de 7,3 da escola (Brasil, 2020). Fatores como a autorregulação e autoeficácia positiva dos estudantes contribuem para uma atitude positiva em relação à escola, promovem o envolvimento na aprendizagem e melhoram o desempenho acadêmico. A qualidade educacional refletida no IDEB sugere que a instituição tem alcançado metas significativas no ensino, favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos.

Em vista disso, é recomendado a realização de mais estudos que abordem as crenças de autoeficácia e o ensino das estratégias de aprendizagem, enfatizando que a autorregulação não deve ser uma abordagem esporádica, mas sim, integrada à rotina de estudos dos alunos. Isso permitirá que eles adquiram consciência de suas capacidades e limitações, desenvolvam ações para superar obstáculos e alcancem um aprendizado otimizado. O papel dos professores é essencial nesse processo, fornecendo orientações adequadas e oportunidades para que os alunos pratiquem as estratégias autorregulatórias.

REFERÊNCIAS

AZZI, Roberta Gurgel. IAOCHITE, Roberto Tadeu. POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Teoria social cognitiva na Educação: contribuições e direções futuras. In: Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate, 1., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. A. (ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 253-273.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, Ana Paula Porto; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; SISTO, Fermino Fernandes. **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais por escolas**. Brasília, DF: DEED, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/divulgacao_anos_iniciais_escolas_2019.zip. Acesso em: 15.dez.2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, 24 fev. 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

BZUNECK, José Aloyseo. Prefácio. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DALMORO, Marlon.; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 17-30.

GLIEM, Joseph; GLIEM, Rosemary. Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. In: Midwest research to practice conference in adult, continuing, and community education, 2003, Ohio. **Proceedings** [...]. Ohio: Ohio State University, 2004. p. 82-88. Disponível em:

<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTURANO, Edna Maria. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

MOREIRA, Bárbara Bruna Godinho; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; SANTOS, Juliana Nunes. Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 21, p. 1-6, 2016.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. (org.). **Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, Manoel Carlos; MINORI, Américo Matsuo; FROTA, Marcelo Souza. Recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb de uma capital brasileira. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, jul.-set. 2019

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PARANÁ. **Decreto nº 4230**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2020. Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em 13 abr. 2021.

PAULINO, Paula; SÁ, Isabel; SILVA, Adelina Lopes da. Autorregulação da motivação: crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 574-582, set. 2015.

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

SCHUNK, Dale H. **Learning Theories: an educational perspective**. 6th ed. Boston: Pearson, 2012.

SILVA, Adelina Lopes da; SIMÃO, Ana Margarida Vieira Veiga; SÁ, Isabel. A Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio: Revista do mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-74. 2004.

SILVEIRA, Denise Tolfo.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMÃO, Ana Margarida Vieira Veiga.; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas nos contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2013.

UKA, Ana.; UKA, Arban. The effect of students' experience with the transition from primary to secondary school on self-regulated learning and motivation. **Sustainability**, v. 12, n. 20, p. 1-16, 2020.

ZIMMERMAN, Barry. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. **Educational Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 3-17, 2000.

NOTA SOBRE A AUTORIA

O presente artigo foi elaborado por Beatriz Silva Zivich, pesquisadora, sob a orientação e revisão de Paula Mariza Zedu Alliprandini. Beatriz foi responsável pela coleta de dados, análise e redação do artigo. Paula atuou como orientadora, oferecendo direcionamento ao longo do processo e contribuindo para a revisão crítica do conteúdo. A colaboração entre ambas as autoras se reflete na integridade e qualidade final deste trabalho.

REVISÃO DO ARTIGO

Mayara Schiavinato Fernandes Paliarini, especialista em Linguística pela Universidade Estadual de Londrina.

Recebido em: 25/09/2023

Parecer em: 06/12/2023

Aprovado em: 09/01/2024