



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PSICOLOGIA

**ALBERTO JOAQUIM GOVEIA DINIZ NETO**

**O DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA  
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

SÃO LUÍS-MA

2020

ALBERTO JOAQUIM GOVEIA DINIZ NETO

**O DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA  
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia, com Formação em Psicólogo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Rodvalho Garcia Menescal.

SÃO LUÍS-MA

2020

Diniz Neto, Alberto Joaquim Goveia.

O Desempenho Escolar de Estudantes do Ensino Médio à Luz da Autorregulação da Aprendizagem / Alberto Joaquim Goveia Diniz Neto. - 2020.

99 f.

Orientador(a): Natalia Rodovalho Garcia Menescal.  
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Autorregulação da Aprendizagem. 2. Desempenho Escolar. 3. Ensino Médio. I. Rodovalho Garcia Menescal, Natalia. II. Título.

ALBERTO JOAQUIM GOVEIA DINIZ NETO

**O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA  
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia, com Formação em Psicólogo.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natalia Rodovalho Garcia Menescal – UFMA (Orientadora)

---

Prof. Dr. Lucas Guimaraes Cardoso Sá – UFMA (1º Membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Ribeiro Ganda – FPM (2º Membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane de Sousa Miranda – UFMA (Membro Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Inúmeras pessoas contribuíram para o meu amadurecimento e para o desenvolvimento deste trabalho. Sem a minha família, amigos e professores, nada disso seria possível. Meu, desde já, muito obrigado!

Agradeço a Deus, por estar comigo nos momentos difíceis, nos fáceis e naqueles em que pensava que não iria conseguir.

Agradeço aos meus avós, por proporcionarem o melhor ao alcance deles em minha educação: minha avó Concita, por sempre me apoiar incondicionalmente e ao meu avô/pai Hipólito, por se importar em todas situações, até mesmo aquelas que não compreendia.

Agradeço a minha mãe Roberta, por acreditar no meu potencial e em meus sonhos, e aos meus irmãos, Álvaro e Augusto, por enxergarem em mim um irmão dedicado e atencioso.

Agradeço às minhas tias Heloisa, Rosana e Rosangela, por serem inspirações com os estudos e abrirem os caminhos para a Educação Superior na minha família. Grato a minha prima Rafaelle, por ser uma irmã presente e atenciosa comigo e a minha tia Soledade, por me apoiar em momentos difíceis nos quais tive dúvidas.

Agradeço ao meu afilhado Ridan, por ser uma criança que me motiva a ser uma pessoa melhor e por enxergar em mim um modelo com os estudos. E grato aos meus primos José Hipólito Neto, Pierre Noah, Rebecca e minha afilhada Letícia, por serem crianças inspiradoras.

Agradeço ao meu padrasto Luiz Aldenio, os meus tios Sandro, Pierre, Rafael, Willyam e Leonardo, por me apoiarem sempre que possível.

Agradeço ao meu cachorrinho Osvaldinho, por ter-me escolhido como pai e como cuidador e por tornar a minha vida mais especial, afetiva e feliz com sua lealdade e amor incondicionais.

Agradeço aos meus amigos Orlando, Felipe e James, por me mostrarem que família também é composta por pessoas que escolhemos e eu escolhi ter vocês como irmãos para a vida toda. Obrigado por acreditarem nos meus sonhos e me encorajarem para realizá-los.

Agradeço ao grupo que foi essencial para essa trajetória acadêmica ser inspiradora, divertida e motivadora. Minhas Mimosas Adriana, Renata, Telis, Valentina, Loyane, Thais, Pedro e Laíse, espero que o futuro para vocês seja como foram os esforços nessa Graduação e que esses cinco anos juntos todos os dias fizeram tudo ser mais leve.

Agradeço a meu grande amigo Vagner, que me mostrou um mundo mais humano, amável e capaz de mudar em si o que deseja transformar nas pessoas. Você é uma pessoa que

me inspira e suas conversas, conselhos e autocrítica me moldam para acreditar nas possibilidades.

Agradeço aos amigos Isabela, Thais Campos, Maria Thereza e Vinicius Ruan, pelas conversas e inspirações. A amizade de vocês é muito importante para mim.

Agradeço a todos os membros da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional, que me sinto honrado por fundar e atuar, por demonstrarem interesse na Educação e se esforçarem para transformar o mundo em um lugar mais justo.

Agradeço à professora Natália, por acreditar em mim e por não medir esforços para desenvolver nossos trabalhos, pesquisas e assuntos. Meu muito obrigado, por ser uma referência pessoal, acadêmica e profissional. A Psicologia se tornou mais especial a partir das suas aulas e orientações.

Agradeço aos professores Lucas, Rosana, Tony, Francisca, Rosane, Denise e Rose, por despertarem em mim o amor pela docência. Suas aulas, práticas e ensinamentos me mostraram que é possível mudar a vida de pessoas pela Educação.

Agradeço à psicóloga e supervisora Lourdes, por sempre me receber com um sorriso e me mostrar com muita gentileza e cuidado, o seu incrível trabalho na 1.<sup>a</sup> Vara da Infância e Juventude. Os meses que trabalhamos juntos ficarão para sempre em minha prática profissional e em minha memória, como um estágio enriquecedor.

Por fim, agradeço a todas as professoras, funcionários e alunos das escolas Divina Providência, Educantus e Legolar. Saibam que as experiências que tive nesses lugares durante a Graduação me ajudaram a perceber a importância da Psicologia e o amor que construí e cativei dessa ciência aplicada a Educação.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo das relações entre determinantes na causação recíproca triádica .....	29
Figura 2 Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento .....	32
Figura 3 Fases dos subprocessos da autorregulação da aprendizagem.....	36
Figura 4 Modelo Teórico PLEA.....	40
Figura 5 Modelo Teórico PLEA.....	41

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Estratégias de Aprendizagem Autorreguladas .....	38
-----------------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência escolar de alunos conforme a localização .....	23
Tabela 2	Dados demográficos da amostra.....	51
Tabela 3	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes referente ao Desempenho Escolar.....	54
Tabela 4	Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o sexo.....	55
Tabela 5	Análise comparativa entre Desempenho Escolar e Idade .....	55
Tabela 6	Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o Ano Escolar.....	56
Tabela 7	Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o Tipo de Administração Escolar.....	56
Tabela 8	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes no LASSI .....	57
Tabela 9	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes referente a escala LASSI nos fatores hábitos de estudo na internet .....	58
Tabela 10	Análise comparativa dos escores do LASSI e sexo.....	59
Tabela 11	Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e sexo .....	59
Tabela 12	Análise comparativa dos escores do LASSI e Faixa Etária .....	60
Tabela 13	Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e Faixa Etária.....	61
Tabela 14	Análise comparativa dos escores do LASSI e o ano escolar .....	62
Tabela 15	Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e o ano escolar .....	62
Tabela 16	Análise comparativa dos escores do LASSI e Tipo de administração escolar.....	63
Tabela 17	Análise comparativa dos escores do LASSI e Tipo de administração escolar.....	64
Tabela 18	Correlações do desempenho e dos escores obtidos pelos estudantes no LASSI.....	64
Tabela 19	Correlação entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de estudo na internet.....	66
Tabela 20	Relação das dificuldades relatadas pelos alunos .....	67
Tabela 21	Estratégias de Enfrentamento mencionadas pelos alunos.....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Teste de Atenção Concentrada
APA	<i>American Psychological Association</i>
BDI	Inventário de Depressão de Beck
BVS – Psi	Biblioteca Virtual de Psicologia
ECAP	Escala de Coping de Ansiedade de Provas Escolares
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDPE	Ficha de Dados Pessoais e Escolares
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAT	Inventário de ansiedade traço-estado
IHS-Del-Prette	Inventário de Habilidades Sociais versão reduzida
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAA	Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem
IPE-EM	Inventário de Processos de Estudo do Ensino Médio
IPE-S	Inventário de Processos de Estudo Secundário
LASSI	<i>Learning and Study Strategies Inventory</i> Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PLEA	Modelo de Planificação, Avaliação e Execução
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REDALYC	<i>Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRSI-SR	Inventário Autorrelato de Estratégias de Autorregulação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## RESUMO

O Desempenho Escolar é um construto que representa os resultados do processo de aprendizagem do aluno. Na História da Educação, esse construto foi, por muito tempo, considerado uma responsabilidade do aluno sobre o seu sucesso ou fracasso escolar, todavia, na atualidade, com as mudanças sociais e educacionais, compreende-se que o desempenho escolar é de responsabilidade dos alunos, dos agentes educativos e dos fatores ambientais. No que se refere ao Ensino Médio, o desempenho escolar do aluno é um fator construtivo na formação cidadã, na preparação para o mercado de trabalho e extremamente importante para o ingresso na Educação Superior. Diante dos diversos fatores que influenciam o desempenho escolar, acredita-se que analisar um dos construtos individuais que perpassam esse processo, como a autorregulação da aprendizagem, é uma forma de contribuir para a melhor qualidade da Educação. A Autorregulação da Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo seleciona, organiza e monitora a sua própria aprendizagem. Alunos autorregulados tendem a apresentar características motivacionais, metacognitivas e comportamentais que auxiliam na realização das tarefas escolares. O presente trabalho teve como objetivo investigar as relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de São Luís – MA, identificar e descrever cada um desses construtos e verificar se eles apresentam relações com as variáveis pessoais sexo e faixa etária e com as variáveis educacionais ano escolar e tipo de administração escolar. Participaram da pesquisa 61 alunos matriculados no segundo e terceiro anos do Ensino Médio de escolas. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Caracterização e de Desempenho Escolar, o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI e o Questionário para Avaliação das dificuldades encontradas no ambiente escolar. A análise dos dados foi realizada de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial e as questões abertas foram avaliadas por meio da análise de conteúdo e do levantamento de frequência das respostas nas categorias. Os resultados demonstraram correlação positiva entre o Desempenho Escolar e a Autorregulação da Aprendizagem na escala total e nos fatores. Além disso, os participantes relataram apresentar dificuldades de aprendizagem no que se refere ao conteúdo das disciplinas, à compreensão e adesão à didática de ensino do professor e às atividades avaliativas, ao passo que apontaram utilizar boas estratégias de enfrentamento dessas dificuldades, tais como assistir a videoaulas, mapas conceituais, avaliação de aspectos que não estão em bom funcionamento para reajustes, gerenciamento de tempo e exercícios para avaliar os conteúdos aprendidos. Acredita-se que a promoção de pesquisas e programas de intervenção que auxiliem no desenvolvimento de habilidades autorregulatórias pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos durante o Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Desempenho escolar. Autorregulação da aprendizagem. Ensino Médio.

## ABSTRACT

School Performance is a construct that represents the results of the student's learning process. In the History of Education, this construct was, for a long time, considered a responsibility of the student on his success or failure at school, however, nowadays, with the social and educational changes, it is understood that the school performance is the responsibility of the students educational agents and environmental factors. With regard to high school, the student's academic performance is a constructive factor in citizen training, in preparation for the job market and extremely important for entering Higher Education. In view of the various factors that influence school performance, it is believed that analyzing one of the individual constructs that go through this process, such as the self-regulation of learning, is a way of contributing to the better quality of Education. Self-Regulation of Learning is the process by which the individual selects, organizes and monitors his own learning. Self-regulated students tend to have motivational, metacognitive and behavioral characteristics that help with school tasks. The present work aimed to investigate the relationship between school performance and self-regulation of high school students' learning in public schools in the city of São Luís - MA, to identify and describe each of these constructs and to verify whether they present relations with the variables personal gender and age group and with educational variables school year and type of school administration. 61 students enrolled in the second and third years of high school participated in the research. The instruments used were the Characterization and School Performance Questionnaire, the Inventory of Study and Learning Strategies - LASSI and the Questionnaire to Assess the difficulties found in the school environment. Data analysis was performed according to the procedures of descriptive and inferential statistics and open questions were assessed through content analysis and frequency survey of responses in the categories. The results showed a positive correlation between School Performance and Self-Regulation of Learning on the full scale and on the factors. In addition, the participants reported having learning difficulties with regard to the content of the disciplines, the understanding and adherence to the teacher's teaching didactics and the evaluation activities, while they pointed out to use good strategies to face these difficulties, such as attending video lessons, concept maps, evaluation of aspects that are not working properly for readjustments, time management and exercises to evaluate the contents learned. It is believed that the promotion of research and intervention programs that assist in the development of self-regulatory skills can contribute to the improvement of students' school performance during high school.

**Key words:** School Performance. Self-Regulation of Learning. High School.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 O DESEMPENHO ESCOLAR .....	19
3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	29
4 PESQUISAS RELATIVAS AO DESEMPENHO E À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.....	43
5 METODOLOGIA .....	50
5.1 Objetivos .....	50
5.2 Participantes .....	50
5.3 Instrumentos.....	52
5.3.1 Questionário de Caracterização e Desempenho Escolar .....	52
5.3.2 Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI (Weinstein e Palmer, 1987).....	52
5.3.3 Questionário para avaliação das dificuldades encontradas no ambiente escolar (Boruchovitch e Garcia, 2011) .....	53
5.4 Procedimentos .....	53
5.5 Análise dos dados .....	54
6 RESULTADOS .....	54
6.1 Desempenho escolar .....	54
6.1.1 Desempenho Escolar e o sexo .....	55
6.1.2 Desempenho Escolar e a Faixa Etária .....	55
6.1.3 Desempenho escolar e o ano escolar.....	56
6.1.4 Desempenho Escolar e o Tipo de Administração Escolar.....	56
6.2 Autorregulação da Aprendizagem.....	57
6.2.1 Autorregulação da aprendizagem e sexo.....	59
6.2.2 Autorregulação da aprendizagem e a faixa etária .....	60
6.2.3 Autorregulação da aprendizagem e o ano escolar.....	61
6.2.4 Autorregulação da aprendizagem e o tipo de administração escolar .....	63
6.3 Análise correlacional entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem .....	64
6.4 Análise do Questionário de Avaliação das Dificuldades encontradas no ambiente escolar .....	66
7 DISCUSSÃO .....	69

7.1 Discussão dos Dados Quantitativos.....	69
7.2 Discussão dos Dados Qualitativos.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	79
APÊNDICES .....	89
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
Apêndice II - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	91
Apêndice III - Questionário de Caracterização e Desempenho Escolar (Menescal; Diniz Neto, 2019).....	92
ANEXOS.....	93

## 1 INTRODUÇÃO

O Desempenho Escolar é um construto que diz respeito ao aproveitamento do aluno diante das aprendizagens escolares e tem sido foco das investigações conduzidas há várias décadas, devido à importância da qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares para o desenvolvimento do país. Atualmente, sabe-se que diversos fatores pessoais, sociais, culturais e econômicos influenciam o desempenho escolar do aluno, bem como na sua trajetória de vida (OLIVEIRA; SOARES, 2011).

O desafio da Educação é avançar como sociedade educadora e, paralelamente, progredir com as transformações sociais, visto que a democratização do ensino ocorre quando camadas menos favorecidas ingressam nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a diversidade gerada pela democratização do ensino deve ser compreendida como uma riqueza e, com as diferentes demandas emergentes nos contextos escolares, devem-se propor diferentes formas de compreender o desempenho escolar e a avaliação educacional (CALEJON, 2011; FREITAS, 2009).

Nas últimas décadas o acesso à Educação Básica no Brasil avançou rapidamente, sobretudo entre a população de menor renda, de identidade racial preta e parda e de localizações periféricas das cidades. Esse fenômeno acompanhou as modificações na estrutura escolar, o que possibilitou políticas públicas que atendessem a esses grupos e, com enfoque para o Ensino Médio, propusessem um significativo reforço desse período escolar (PEREIRA; ARAÚJO, 2015).

O Ensino Médio tem ocupado um papel de destaque no que se referem as discussões sobre a Educação brasileira, como por exemplo: a estrutura, os conteúdos e as reais condições dos alunos que ingressam nessa etapa da Educação Básica, visto que esse período tem consequências na formação do cidadão e no mundo do trabalho. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são necessárias, pois as exigências educacionais decorrentes da produção de conhecimentos e do acesso às informações requerem novos meios de comunicação e que sejam capacitados os futuros profissionais para o mundo do trabalho, além de estar atreladas ao interesse do adolescente, concomitantemente (BRASIL, 2013).

O fluxo de alunos no Ensino Médio expandiu-se extraordinariamente e esse fenômeno ocorreu devido a dois fatores: o primeiro, o fluxo escolar progressivo do Ensino Fundamental, que diminuiu o número de repetências e de evasões, gerou demanda para o próximo nível escolar. O segundo fator se relaciona às mudanças no mercado de trabalho e às inovações tecnológicas das últimas décadas, que exigem mão de obra qualificada, uma necessidade que

é vinculada aos conhecimentos técnicos e a uma nova demanda social sobre o setor educacional (CASTRO; TIEZZI, 2005).

As políticas nacionais na Educação foram implementadas diante das necessidades vigentes de um Ensino Médio qualificado, o que oportunizou a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma forma de avaliar essa modalidade de ensino. O ENEM começou a ser utilizado em 1998, para avaliar o nível de conhecimento dos alunos de escolas públicas e particulares em caráter não obrigatório. Entretanto, suas configurações mudaram ao longo do tempo e, nos dias atuais, esse exame é o processo seletivo responsável pelo ingresso de estudantes na maioria das universidades públicas do País (BRASIL,2020).

Diante dos processos de seleção para ingresso nas universidades, o foco da Educação no Ensino Médio está voltado ao alcance de um desempenho adequado para as aprovações, com enfoque para as exigências de alta *performance* dos alunos, uma vez que o processo de avaliação requer do indivíduo diferentes habilidades e conhecimentos integrados. Essas habilidades e conhecimentos, por mais que sejam testados no momento da prova, são desenvolvidos e mantidos durante toda a vida escolar. Nessa perspectiva, um olhar para a autorregulação dos estudantes durante os anos do Ensino Médio é de extrema valia, pois resgatará, tanto nos alunos quanto nos professores e demais gestores da escola, o compromisso e a responsabilidade para com as variáveis psicológicas e cognitivas que afetam o processo de ensino aprendizagem e o desempenho acadêmico, sem negar que uma mudança social se faz necessária (LOPES; LOPEZ, 2010).

Nos últimos anos, a autorregulação da aprendizagem tem sido tema de diversas pesquisas na área educacional (BANDURA *et al*, 2003; SAMPAIO; BARIANI, 2011; POLYDORO; AZZI, 2008; DEL CASTILLO; DIAS; CASTELAR-PERIM, 2012; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012; DIAS *et al.*; 2015; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; MENESCAL, 2018). Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida a partir do século XX pelo psicólogo canadense Albert Bandura<sup>1</sup>, a autorregulação é compreendida como um processo consciente e voluntário de governo, que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para a consecução de metas

---

<sup>1</sup> Albert Bandura nasceu em uma comunidade rural a cerca de 80 quilômetros de Edmonton, Alberta - Canadá. Mudou-se para uma região costeira no sul da Columbia Britânica, onde completou a Graduação (*University of British Columbia*). Os primeiros trabalhos e teorizações de Bandura derivaram-se das teorias predominantes na época: as formas de behaviorismo skinnerianas e hullianas. Entretanto, ele tecia críticas a esses modelos e destacava a importância dos pensamentos e das intenções. Formulou a Teoria Social Cognitiva do comportamento humano, em seu livro *A Social Cognitive Theory* (1986), recebeu vários prêmios e honrarias, além de presidir a *American Psychological Association* (APA) (LEFRANÇOIS, 2016).

personais e guiados por padrões gerais de conduta (BANDURA; JOURDEN, 1991a; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACK, 2002).

O processo de autorregulação está presente em todas as pessoas ao longo da vida e, quanto mais desenvolvido, mais complexos e efetivos os repertórios comportamentais e as interações do sujeito com o ambiente (BANDURA, 2008). Educadores defendem que o desenvolvimento da autorregulação é fundamental para a promoção de uma Educação de qualidade (BANDURA *et al.*, 2003; BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Os alunos com um repertório de autorregulação mais desenvolvido tendem a ser organizados, esforçados, interessados e críticos. Além disso, esses alunos evidenciam a capacidade de estabelecer metas de estudo, analisar seu desempenho, persistir diante das dificuldades e identificar os comportamentos e as crenças que afetam sua aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

No que tange ao campo Educacional, a autorregulação da aprendizagem foi analisada por diferentes pesquisadores que buscaram, com base na Teoria Social Cognitiva e nos pressupostos teóricos iniciais de Bandura, definir e explicar como ocorre esse processo. Os dois modelos teóricos mais citados na literatura são o “Modelo de Aprendizagem Autorregulada” elaborado por Zimmerman<sup>2</sup> (1998, 2000) e o “Modelo de Planificação, Avaliação e Execução da Aprendizagem (PLEA) construído por Rosário (2004).

O presente trabalho se fundamentou no modelo de Zimmerman, visto que o instrumento de coleta de dados Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI, tem como base teórica o modelo referido. A elaboração do modelo de Zimmerman permitiu explicar com profundidade o processo de autorregulação da aprendizagem no contexto educacional e ganhou forte repercussão nas pesquisas em âmbitos internacional e nacional (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1994; POLYDORO *et al.*, 2015, GANDA, 2016).

Esforços já têm sido realizados no Brasil, com o intuito de melhorar a autorregulação da aprendizagem dos alunos, mas ainda são escassos, quando se trata de alunos do Ensino Médio. Acredita-se que a realização de estudos que envolvem essa etapa da Educação Básica seja de extrema importância, pois é um momento no qual são exigidas do adolescente novas habilidades e atribuições, em decorrência das mudanças vivenciadas como a maioridade, a escolha profissional e o vestibular.

---

<sup>2</sup> Barry Zimmerman cresceu na pequena cidade de Wisconsin, com cerca de 6.000 habitantes. Sua carreira acadêmica enfoca a Psicologia Educacional, dedicando-se ao construto da Autorregulação da Aprendizagem (BEMBENUTTY, 2008).

Os fatores identificados como responsáveis pelo nível do desempenho escolar são características pessoais e do meio social, o que corrobora com a visão da Teoria Social Cognitiva, segundo a qual o pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Destaca-se que o desempenho escolar pode ser visto como um produto entre a relação das crenças, dos comportamentos e do meio social no qual o estudante está inserido (PAJERES; OLAZ, 2008).

Face ao exposto, acredita-se que o desempenho escolar seja um fenômeno complexo e que a autorregulação da aprendizagem seja um dos fatores que podem influenciar na otimização do desempenho dos alunos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral verificar as relações entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio de escolas públicas do nordeste brasileiro.

## 2 O DESEMPENHO ESCOLAR

A palavra desempenho é um termo complexo e, pelos seus muitos significados, o sentido precisa estar relacionado à dimensão empregada. Por isso, pretende-se, na primeira parte deste capítulo, caracterizar desempenho segundo as perspectivas presentes no contexto escolar ao longo de suas transformações. De acordo com o dicionário, a palavra “desempenho” se refere ao modo pelo qual alguém ou alguma coisa se comporta, levando em conta a sua eficiência, o seu rendimento, além de ser um modo pessoal de interpretar ou de representar alguma coisa (DICIO, 2020).

No contexto escolar, o desempenho do aluno no processo de aprendizagem tem sido foco de diversos estudos ao longo dos anos e verifica-se que o construto, muitas vezes classificado em fracasso e em sucesso escolar, baixo e alto rendimento, bom e mau desempenho, pode ser analisado sob diferentes perspectivas. A mensuração desse construto é realizada de diferentes formas e pode ser representada por notas, número de reprovações, escores psicométricos em testes padronizados, bem como pela relação entre os anos de estudo e a idade. Além disso, a compreensão das variáveis que influenciam no desempenho escolar também é diversa e abrange aspectos emocionais, motivacionais, metacognitivos e sociais (CASTRO, 2007; MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; MIRANDA et al., 2012; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2008; ENG, 2012; WANG, CHAN; LIN, 2012; GORDON; GUI, 2012; CHIU; CHOW, 2010; NOLE; MORTON, 2013).

Na História das instituições escolares observa-se que as práticas educativas surgiram muito antes que as instituições escolares e que tais padrões ainda são mantidos em comunidades tradicionais, principalmente nos continentes do Hemisfério Sul. As práticas educativas estavam voltadas para a convivência social e para a aquisição de instrumentos e técnicas de trabalho, sem, necessariamente, a presença de um professor ou mediador, sem avaliações sistemáticas, ao passo que se buscava capacitar os membros das comunidades para sobreviverem e repassarem os valores e costumes (HARPER et al., 1987).

A Educação passa a ser produto da escola no continente europeu, inicialmente na Idade Média, quando religiosos buscaram transmitir conhecimentos de forma sistemática e em espaços exclusivos, afastados do meio social. Um modelo educativo que estava ligado à nobreza, visto que buscava ensinar costumes e práticas de atividades para essa camada social, e que não alcançava, por não ser do interesse, as camadas sociais economicamente inferiores (HARPER et al., 1987).

Desde os anos iniciais, no percurso do ensino, entende-se que a escola e a família compartilham funções que contribuem para a formação do aluno, sejam essas sociais, políticas ou educacionais (REGO, 2003). Essas instâncias são responsáveis pela transmissão do conhecimento cultural, que possibilita a modificação das formas do funcionamento psicológico do indivíduo e que leva em consideração os aspectos ambientais (DESSEN; POLONIA, 2007).

As mudanças nas estruturas sociais aconteceram e se adaptaram nas instituições escolares, em que o ensino era ofertado para a elite como bagagem cultural e tecnicista para operários, ainda como um espaço de segregação. O tempo direcionado para esses dois grupos também era diferenciado, visto que enquanto as camadas sociais da nobreza estudavam para alcançar o Ensino Superior, as camadas sociais compostas pelos operários estudavam para se profissionalizar em suas ocupações de trabalho (HARPER et al., 1987).

A Educação formal compreendida como um sistema hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, com foco nos espaços escolares desde o Ensino Básico até a universidade, domina o pensamento político (SMITH, 1996). Assim, a Educação, nessa configuração, orienta as formas pelas quais são ministrados os processos de ensino e a formação, além de influenciar as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem (UNIÃO EUROPEIA, 2000).

À medida que a Educação informal era entendida como um processo realizado ao longo da vida do indivíduo, no qual se adquiriam valores, conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas do seu meio, tais como a família, trabalho, lazer e mídias de massa (SMITH, 1996), o termo Educação Informal não era consolidado, pois não havia uma conceituação homogênea de reconhecer a aprendizagem informal, mas entendia-se que concebia um processo de mudança e de transformação social e que a Educação pode estar inserida nessas visões (GOHN, 2014).

A Educação ganhou espaço em diferentes camadas sociais, que democratizou o ensino e o acesso, todavia ainda com marcas históricas que não oportunizavam às pessoas de diferentes meios sociais e culturais as mesmas possibilidades de êxito. As desigualdades sociais permaneciam, atreladas aos fenômenos da evasão escolar, da repetência e da distinção social de quem seguiria para o Ensino Superior e quem ficaria à margem dos processos formais de Educação (HARPER et al., 1987).

O sistema escolar é composto por práticas e normas que tendem a ser aceitas socialmente pelos seus atores, tais como a comunidade, os pais, os professores e os alunos, que, por sua vez, prezam por valores e hábitos que ressaltam a importância do desempenho

individual, a supervalorização da inteligência e a separação do ensino formal com a realidade social. O desempenho individual é um fator relevante a ser destacado, mas sua identificação descontextualizada do social pode trazer uma conceituação incompleta e interpretação que caminha em direção oposta ao êxito do ensino (HARPER et al., 1987).

A concepção de fracasso escolar é socialmente construída, em razão das expectativas gerais da sociedade e operacionalizadas pelos comportamentos de falha, mau êxito, classificação do aluno que não atende as expectativas de aprendizagem na perspectiva dos professores, dos pais, dos dirigentes escolares e/ou dos sistemas governamentais de avaliação (VOSS, 2014). Esse fenômeno, notoriamente evidenciado quando o desempenho do aluno não ocorre conforme o esperado, deve ser analisado e, na busca por responsabilizar todos os atores da Educação, nomeadamente os alunos, os professores, gestores, psicólogos e demais funcionários, enfim, todas as diversas dimensões existentes como a pessoal, familiar, pedagógica, estrutural e/ou social (BARTHOLOMEU, MONTIEL, PESSOTTO; 2011; BARTHOLOMEU et al., 2016).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os Indicadores Educacionais são atribuições estatísticas acerca da qualidade do ensino, que buscam atender o desempenho escolar dos alunos com relação às variáveis econômicas e sociais em que as escolas estão inseridas. Esse órgão é útil para monitorar os sistemas educacionais, pois considera o acesso à Educação, a permanência dos alunos e a aprendizagem geral.

As pesquisas realizadas pelo INEP possibilitam que sejam pensadas estratégias para melhorar os indicadores sociais referentes à Educação, seja direta ou indiretamente. Portanto, contribuem para a criação das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. Alguns exemplos dos programas elaborados são o Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação (MEC), que busca promover a alfabetização para jovens acima de quinze anos, por meio de cursos promovidos por instituições de ensino por um período de oito meses; o Programa Escola Aberta, também do Ministério da Educação, que possibilita cursos e oficinas durante os finais de semana para crianças e adolescentes com aulas realizadas por jovens.

A Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996, denominada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e comumente conhecida como LDB, estabelece os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A LDB vincula a Educação escolar ao mundo do trabalho e às

práticas sociais que obedecem a um tripé de atuação que relaciona e contextualiza qualquer proposta de intervenção nesses setores (BRASIL, 1996).

A LDB também estabelece a Organização Educacional Nacional e as deliberações pelos setores que afirmam a presença de um regime de colaboração dos sistemas de ensino devem ser articulados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e os demais municípios. Acredita-se, também, que esses setores devam elaborar o Plano Nacional de Educação, além de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005 de julho de 2014 tem vigência de dez anos e faz cumprir diretrizes que visem a melhorar o ensino básico da Educação Nacional. As diretrizes dispostas são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação das formas de discriminação; melhoria da qualidade da Educação; formação para o trabalho e para a cidadania, que considere os valores morais e éticos que fundamentam a sociedade; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do Produto Interno Bruto e que assegure o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014).

No que se refere ao desempenho escolar, em uma visão que valoriza a historicidade como fator do sucesso ou fracasso escolar, os incentivos à Educação infantil podem estar relacionados ao melhor desempenho dos estudantes nas séries mais avançadas, tais como o Ensino Médio. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação tinha por objetivo, até o ano de 2016, universalizar a Educação Infantil pré-escolar até o grupo de crianças com cinco anos, além de ampliar a oferta dessa Educação Infantil em creches de, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência do plano (BRASIL, 2014).

Mesmo diante dos incentivos governamentais para a melhoria na Educação Nacional, os índices vigentes apresentam dados alarmantes sobre o desempenho escolar dos alunos, principalmente das escolas públicas do País. A Síntese de Indicadores Sociais elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) busca analisar a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, das famílias e dos grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, e os acessos a diferentes serviços, inclusa a Educação pública.

A frequência escolar é uma variável importante que ajuda na mensuração do desempenho escolar dos alunos e, em relação às políticas nacionais, buscaram-se alternativas que pudessem captar as crianças e adolescentes para as escolas, com objetivo de melhorar os

indicadores do desempenho escolar, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, ao passo que os programas de transferência de renda no Brasil exigem a frequência escolar mínima para crianças e adolescentes (FONSECA, 2001; SUPPLY, 2004). Os últimos dados da Síntese de Indicadores Sociais são do ano de 2019 e contemplam um panorama geral da Educação em diferentes critérios, desde a Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Com enfoque para as faixas etárias que consideram o Ensino Médio (quinze a dezessete anos), busca-se apresentar a frequência líquida de ensino da população residente do País, ou seja, a frequência que os alunos vão à escola regularmente, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 Frequência escolar de alunos conforme a localização

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais	Ensino Médio (15 a 17 anos)	
	Taxa	CV (%)
Brasil	69,3	0,6
Norte	61,9	1,6
Nordeste	61,3	1,1
Maranhão	64,1	2,0
São Luís	72,7	5,0
Sudeste	76,4	0,9
Sul	71,5	1,4
Centro-Oeste	71,6	1,6

Fonte: IBGE, 2019

Os dados apresentados da frequência escolar mostram que as regiões Norte e Nordeste possuem taxas inferiores às das demais regiões do País. No estado do Maranhão, a taxa de frequência escolar também é inferior às das demais regiões, todavia, a capital, São Luís, apresenta um resultado superior à média nacional e similar às demais regiões do Brasil, constatando que os municípios restantes estão desnivelados em relação à frequência da capital.

Camargo (1991) aponta que, culturalmente, crianças e adolescentes de classes econômicas empobrecidas iniciam a vida no mundo do trabalho muito cedo, abandonam a escola e seguem para jornadas pouco qualificadas, com o intuito de aumentar a renda familiar. Todavia, esses grupos familiares permanecem na pobreza mesmo com o trabalho infantil. Para intervir nessa questão social, foram elaborados os programas de transferência de renda que auxiliam no custeio das famílias, enquanto as crianças e adolescentes permanecem com os estudos, o que evita a evasão escolar.

As políticas governamentais incentivaram o ingresso e a permanência dos alunos nas escolas, o que diminuiu o fenômeno da evasão escolar, mas não abarcaram as queixas escolares presentes nesses espaços que todos os agentes diretos (professores e alunos) e indiretos (família e comunidade) enfrentam. As queixas escolares são oriundas desse contexto, trazidas pelos professores, pelos coordenadores pedagógicos ou pela família, acerca das dificuldades e dos problemas que acometem os alunos e prejudicam no processo educativo (DAZZANI et al., 2014).

Cavalcante e Aquino (2013) apontam que as principais queixas escolares presentes na literatura são as dificuldades de aprendizado escolar, os problemas de desenvolvimento e os de comportamento. Os comportamentos externalizantes como, por exemplo, agressões, hiperatividade, desafio, impulsividade e manifestações antissociais e os internalizantes, tais como retraimento, medo e ansiedade, também são vistos como passíveis de originar queixas no contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; GRESHAM, 2009; D'ABREU; MARTURANO, 2010).

A escola é compreendida como um conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que estão presentes do cotidiano dos seus agentes, tais como alunos, professores, funcionários e os responsáveis e que todas essas relações devem ser consideradas para a real compreensão das queixas escolares, principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2008). Proença (2000) busca diferenciar os problemas referentes à aprendizagem que são alvo de encaminhamento a psicólogos e demais profissionais, dos problemas de escolarização, que são reflexos das questões sociais pertinentes em nossa História.

Com enfoque no Ensino Médio, o Governo Federal promoveu, por meio do MEC, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, que busca recursos para a reforma curricular, para a melhoria da qualidade do ensino e pela expansão do Ensino Médio da rede pública, além de promover integração das modalidades de Ensino Médio profissionalizante e a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2000). Isso possibilitou a ampliação de vagas em cursos de Educação profissional para jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental e que tenham no mínimo 21 anos de idade, e que puderam realizar cursos de formação técnica continuada concomitantemente com os anos letivos do Ensino Médio.

Verifica-se que a aplicação dos programas governamentais citados anteriormente possibilitou mudanças significativas na Educação Nacional e no perfil do estudante do Ensino

Médio, devido ao investimento nas problemáticas da evasão escolar, assim como na continuação dos estudos, uma das formas criadas pelo Governo para analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio se originou na criação do ENEM. O projeto foi estabelecido pela Portaria Ministerial n.º 438, no ano de 1998, caracterizado como um exame voluntário que busca avaliar as competências e habilidades dos alunos e que considera uma perspectiva de escola que avalia a Educação eficiente, cidadã e integrada à vida cotidiana (BRASIL, 1998; FREITAS et al., 2009).

Inicialmente o objetivo principal do ENEM era construir um instrumento para autoavaliação que fornecesse subsídios aos concluintes do Ensino Médio e gerasse reflexões sobre a qualidade do ensino realizado e que favorecesse a tomada de decisões para continuar com os estudos por meio dos vestibulares tradicionais ou atuar no mercado de trabalho. Todavia, mudanças na estrutura do exame foram essenciais para sua reformulação e democratização do acesso, principalmente pela isenção da taxa de inscrição para estudantes da rede pública, em 2001, e com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no ano de 2005, com objetivo de conceder bolsas de estudo em instituições privadas aos estudantes de escolas públicas com base nas notas (FREITAS et al., 2009; BATISTA, 2018).

A grande transformação do ENEM ocorreu no ano de 2009, quando o exame passou a ser a principal forma de seleção para o ingresso para as instituições federais, com reformulações na estrutura de questões presentes na prova, com ampliação para dois dias de exame e com as divisões de áreas das Ciências Humanas, Exatas, Linguagens, Matemática e Redação (BATISTA, 2018). Nessa perspectiva, Silva (2003) aponta que, a partir de um sistema de avaliação que acompanha os resultados e sinaliza às escolas, aos participantes e aos demais envolvidos, é possível o diagnóstico e correções, no que se refere ao exame e às práticas pedagógicas no currículo básico.

A reforma no Ensino Médio propôs um diferencial, no que se refere às condições para a elaboração de um projeto de vida, com o aluno como protagonista e com a adoção de características como autonomia e solidariedade, com a capacidade de compreender as exigências da sociedade contemporânea. Com isso, as discussões a respeito do papel do professor e do aluno nos anos escolares do Ensino Médio, assim como os demais agentes que compõem a rede escolar, podem sofrer interferência de teorias que consideram os aspectos sociais e cognitivos do aluno (PEREIRA; ARAÚJO, 2015).

Os fenômenos do sucesso e do fracasso escolar não são atribuições exclusivas ao rendimento do aluno ou como responsabilidade única, mas entende-se que o indivíduo é também responsável pelo seu desempenho escolar (CHARLOT, 2000; 2011). Diante do

exposto, percebe-se o desempenho escolar como um processo complexo e multifatorial, que deve ser entendido como uma produção coletiva e consequente às interações entre os agentes escolares, todavia, sem excluir os aspectos individuais que impactam nesse resultado final (VOSS, 2014).

No Ensino Médio, encontra-se uma população na fase do desenvolvimento da adolescência, uma etapa essencial do crescimento humano em suas diferentes dimensões e que requer atenção. Os adolescentes podem encontrar dificuldades nessa etapa, para construir bons repertórios sociais nos contextos escolares, familiares e afetivos e isso está ligado às exigências sociais, à falta de apoio familiar, às atividades extracurriculares, à falta de condições econômicas, às relações punitivas, entre outros fatores (NOVELLO, 1999).

Holt (1982) propõe uma percepção do desempenho escolar a partir da visão do aluno, que considera o seu rendimento escolar ligado à consciência desse indivíduo e aos processos mentais executados, o que afeta o monitoramento e a compreensão dos temas e assuntos escolares. Por outro lado, os problemas de aprendizagem, oriundos de um desempenho escolar não favorável ou deficitário, são entendidos como dificuldades cognitivas, motoras, de linguagem e em outras dimensões que estorvam os processos de aprendizagem do aluno. Essas podem ser descritas como disfunções cerebrais, problemas psicológicos, problemas neurológicos e/ou dificuldades motoras (PROENÇA, 2000; JESÚS, 2016).

As dificuldades de aprendizagem oriundas de disfunções neuropsicológicas são caracterizadas por distúrbios relacionados aos processos psicológicos básicos e que dificultam o ato de aprender, tais como as discalculias, disgrafias, dislalias e disfasias. (SAMPAIO, 2011). No que se refere aos fatores cognitivos que impactam a aprendizagem, busca-se um incentivo concomitante entre o que se aprende para as capacidades cognitivas reais do indivíduo e que possibilita que esse passe pelos estágios de desenvolvimento de forma saudável e gradual (KIGUEL, 1987).

Sampaio (2011) destaca que as dificuldades de escolarização são impasses correlatos à instituição escolar, que podem ser de ordem pedagógica e/ou administrativa e que são oriundas de métodos de alfabetização inadequados, privação cultural e econômica, má formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos (JESÚS, 2016). No Brasil as circunstâncias que envolvem os problemas de escolarização ocorrem principalmente em segmentos empobrecidos da população, tendo em vista que as desigualdades existentes e impregnadas em nossa sociedade em âmbitos sociais e culturais promovem também essas disparidades no que se refere aos processos educativos (PATTO, 1996).

Diante da percepção dos problemas de escolarização e as dificuldades de aprendizagem, que se diferenciam desde a origem ao processo de ocorrência de ambos os fenômenos, é possível que haja uma relação de ambos mesmo que erroneamente. As avaliações e laudos propostos em contextos escolares geralmente desconsideram as condições institucionais em que são produzidas as dificuldades de aprendizagem, assim como atribuem concomitantemente a noção do fracasso escolar a partir de uma visão racista e preconceituosa com esse perfil de aluno (preto e/ou pobre) e que invalidam os aspectos sociais presentes no cotidiano escolar (ASBAHR; LOPES, 2006).

No intuito de pensar um espaço escolar que proporcione discussões e ações efetivas acerca dos problemas e dificuldades que corroboram para o desempenho escolar do aluno, uma nova noção de avaliação surge como uma perspectiva norteadora de atuação. O ato de avaliar não se configura como uma tarefa simples, visto que seu objetivo é o de proporcionar reflexões geradoras de mudanças, superações, crescimento e evolução, onde o educador e o educando encontrem novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento progressivo (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

A avaliação da aprendizagem ocorre de diversas formas e em diferentes momentos da vida, com o envolvimento de procedimentos que requerem ações conjuntas de todos os agentes diretos e indiretos ao aprendizado, e que se aproximem da realidade social do aluno e representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica mais efetiva, no que se refere o cumprimento das metas no período letivo (BONESI; SOUZA, 2006; ALBERTINO; SOUZA, 2004).

Luckesi (1995) aponta que o enfoque em uma análise centrada na avaliação possibilita desvendar a teia de fatos e de aspectos patentes e latentes que delimitam o fenômeno que se analisa, para que, em seguida, busque-se encontrar um encaminhamento que possibilite uma transformação da situação original. No que se refere ao campo da avaliação da aprendizagem, Sordi (1995) sugere que a avaliação é, entre os elementos que constituem o processo de ensino, a que retrata uma concepção teórica da Educação e, que no mesmo movimento, traduz uma concepção teórica da sociedade.

A avaliação no contexto escolar deve ser compreendida como um meio, ou seja, parte do processo, e não como o resultado de uma prática pedagógica, ao passo que sua fundamentação está endossada em um modelo teórico de sociedade, de homem, de Educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem (CALDEIRA, 2000). Uma avaliação da aprendizagem não deve ser considerada neutra, pois necessita de, em seu processo, abarcar as questões sociais e contextuais, que expressem um juízo de valor e uma concepção de mundo e

de Educação, que releva como os agentes avaliadores interpretam os eventos contextuais escolares (SORDI, 2001; CHUEIRI, 2008).

Os exames estão relacionados a processos de classificação, de aptidão, ao passo que a avaliação da aprendizagem tem como foco a valorização da qualidade e análise dos pontos de melhoria. A prioridade aos exames escolares, em detrimento da avaliação da aprendizagem, é evidenciada nas escolas públicas e participantes, assim como na Educação Básica e na Superior no território brasileiro (CHUERI, 2008).

Luckesi (2003) reconhece a utilização e a necessidade dos exames que exigem a classificação, mas em situações específicas e não como marca cultural na escola. O autor aponta que, na sala de aula, a busca deve ser por predominar diagnóstico como recurso de acompanhamento e de reorientação da aprendizagem, na tentativa de buscar para que todos os alunos possam ter possibilidades de êxito.

Boruchovitch (1999) considera repensar as práticas de atuação profissional na escola, com uma visão crítica no que se refere às formas de ensinar, aos preconceitos e às crenças inadequadas e às adaptações a mudanças sociais que influenciam o ambiente escolar. A preocupação com a aquisição e com a organização do conhecimento que enfatize a promoção de mudanças nos processos internos dos estudantes é uma problemática para a qual a Psicologia Cognitiva aponta contribuições.

A Teoria Social Cognitiva, proposta inicialmente por Albert Bandura, interessa-se pelos aspectos psicológicos que ocorrem no contexto educacional e possibilita construções e aparatos teóricos que podem ampliar o conhecimento nessa área de estudo e atuação. Bandura apresenta conceitos pertinentes, que são aplicados no contexto escolar, tais como a autoeficácia, as estratégias de estudo e aprendizagem e o comportamento social, portanto, busca-se conhecer o construto da Autorregulação da Aprendizagem, também proposto pela Teoria Social Cognitiva e amplamente trabalhado pelos autores que contribuem com esse campo teórico-prático (PEREIRA; ARAUJO, 2015).

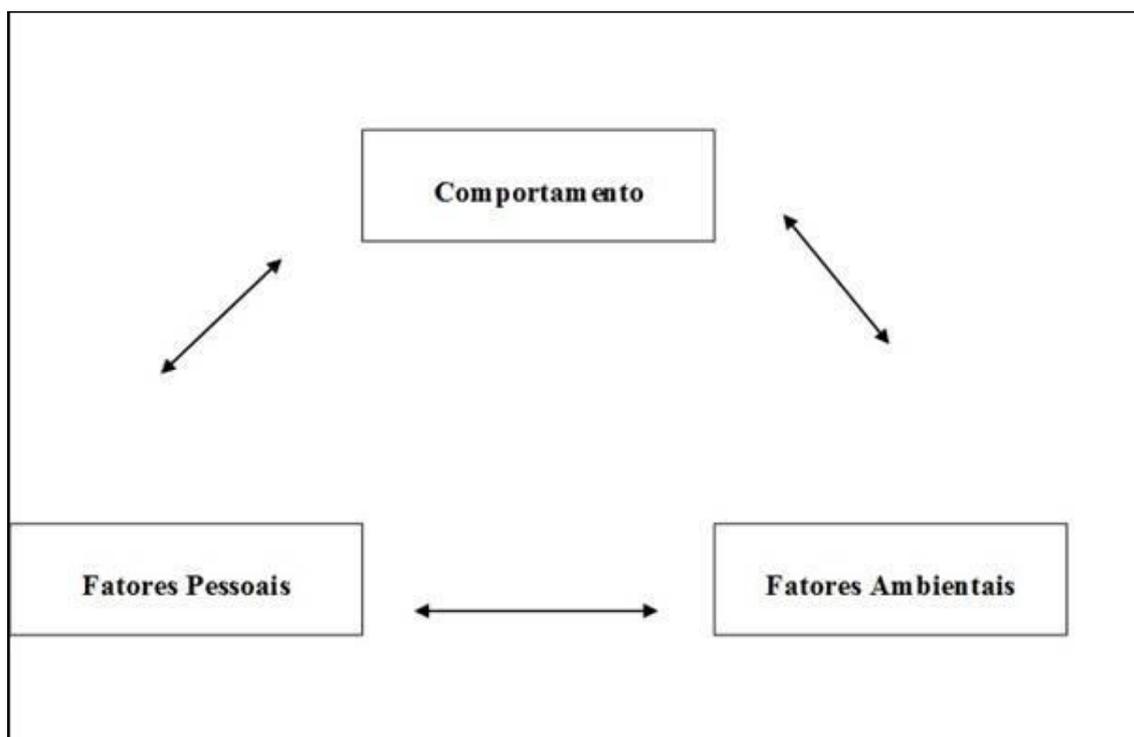
### 3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Teoria Social Cognitiva, originada na segunda metade do século XX, proposta inicialmente pelo psicólogo canadense Albert Bandura, sugere uma abordagem com foco nos processos cognitivos, mas também considera as demandas do meio social. O princípio básico que fundamenta a Teoria Social Cognitiva é a perspectiva da agência humana. O ser humano é considerado um agente, um ser capaz de influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, que contribuem para as circunstâncias de suas vidas e não são apenas produtos dessas condições. Para tanto, a agência humana possui características fundamentais que são a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão (BANDURA, 2008).

Segundo esse autor, a intencionalidade é a capacidade de representação de um curso de ação futuro a ser seguido. É decidir a forma de agir e fazer planos de ação que, possivelmente conduzirão aos objetivos estabelecidos. A antecipação expressa o futuro imaginado pelo indivíduo, a habilidade de prever os resultados prováveis e as consequências das ações no futuro; dessa forma, o pensamento antecipatório serve como guia do comportamento atual. A autorreatividade diz respeito ao autodirecionamento multifacetado que atua por meio da autorregulação, processo responsável por ligar o pensamento à ação. Assim, após adotar uma intenção e um plano de ação, é necessária a capacidade de dar forma a cursos de ação adequados e de motivar e regular a sua execução. Por fim, a autorreflexão é a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações. As pessoas são autoexaminadoras do próprio funcionamento, elas analisam e avaliam sua experiência, seus processos de pensamento, crenças e percepções e fazem ajustes, quando necessário.

Destaca-se que todas as capacidades da agência humana levantadas por Bandura (2008) precisam ser compreendidas a partir do sistema de reciprocidade triádica ou determinismo recíproco. Nesse sistema de funcionamento humano, as influências comportamentais (atos, escolhas, declarações verbais), as variáveis pessoais (cognições, crenças, expectativas, afetos, eventos biológicos) e as variáveis ligadas aos ambientes (físico e social) operam como determinantes interconectados uns aos outros, interativos, e que se influenciam mutuamente (Figura 1).

Figura 1 Modelo das relações entre determinantes na causação recíproca triádica



Fonte: Bandura; Azzi; Polydoro, 2008.

A reciprocidade dos determinantes do funcionamento humano possibilita que as intervenções terapêuticas sejam direcionadas para fatores pessoais, ambientais ou comportamentais. Por exemplo, no contexto escolar, as estratégias usadas pelo professor para promover a aprendizagem e a confiança acadêmica do aluno podem ser voltadas para aperfeiçoar os processos emocionais, motivacionais ou cognitivos como as distorções cognitivas e autocrêças (fatores pessoais), melhorar capacidades e habilidades acadêmicas (comportamento) ou ainda para alterar as condições de estrutura física e social da escola e da sala de aula (fatores ambientais).

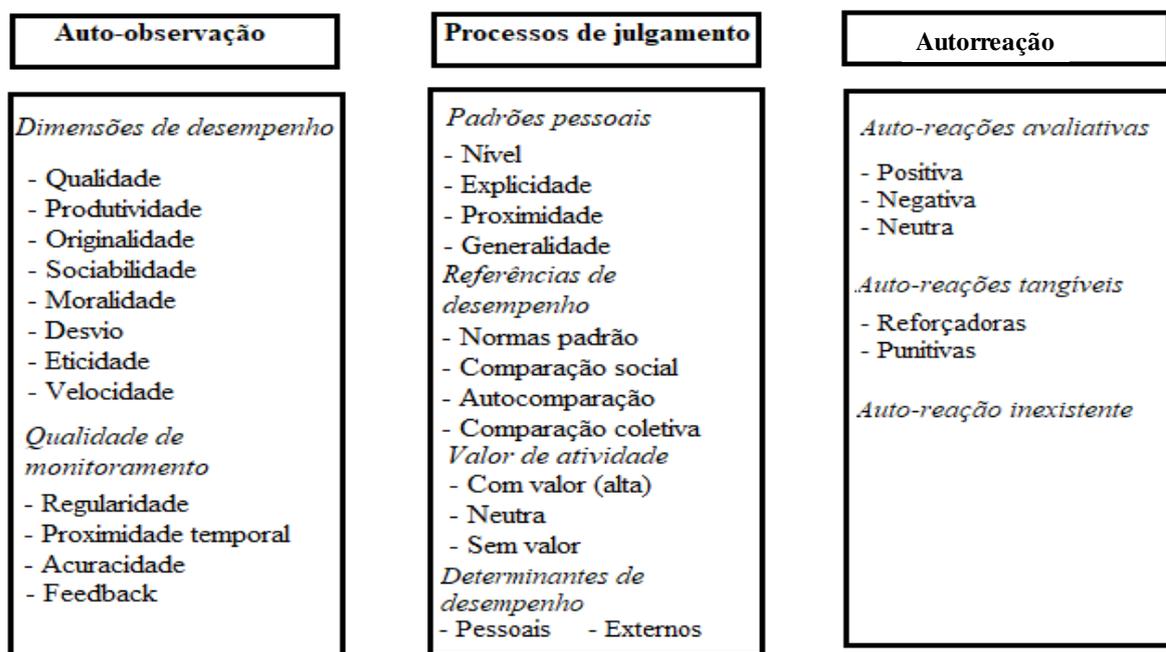
A Teoria Social Cognitiva diferencia três modos diferentes, mas interdependentes de agência humana, denominadas de individual, delegada e coletiva. A individual é a ação do próprio indivíduo para si, da forma mais habitual. Ressalta-se que, em muitas circunstâncias, as pessoas não têm o controle direto sobre as condições sociais e práticas institucionais que afetam suas vidas. Nesse sentido, por meio da agência delegada, pode-se fazer com que indivíduos que tenham acesso a recursos ou conhecimentos ajam em seu nome para garantir os resultados que desejam. A agência delegada baseia-se na percepção de eficácia social para recrutar a intersecção de outras pessoas que facilitariam ou executariam as ações. Por sua vez, a agência coletiva se baseia na crença compartilhada das pessoas em suas capacidades

conjuntas de produzir mudanças no meio social por meio de esforço coletivo (BANDURA, 2000, 2001, 2008).

A partir dos princípios de agência humana, verifica-se o papel relevante da autorregulação, que é um processo pelo qual a pessoa exerce controle parcial sobre o seu próprio comportamento e conecta o pensamento à ação. Portanto, no presente trabalho, investigou-se a construção teórica e prática desse construto, principalmente sua ênfase nas ações educativas, denominado de autorregulação da aprendizagem. A autorregulação é um mecanismo interno, consciente e voluntário de controle, que governa os comportamentos, os pensamentos e os sentimentos pessoais e tem como referência metas e padrões pessoais de conduta. Esse processo está relacionado ao desenvolvimento de estratégias de automonitoramento, de avaliação e de gerenciamento das condições que afetam as pessoas, visto como um processo necessário para a mudança comportamental, seja na aquisição seja na transformação do comportamento (POLYDORO; AZZI, 2008).

Para a análise do processo de autorregulação, Bandura (1986) o dividiu em três etapas denominadas como auto-observação, processos de julgamento e autorreação. Cada uma das etapas é composta por subfunções psicológicas que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para o alcance dos objetivos pessoais estabelecidos, conforme apresentado na Figura 2. Ressalta-se que, mesmo diante de subfunções que podem parecer um processo engessado, entende-se que a autorregulação humana opera a partir de guias gerais e não de regras minuciosamente descritas, já que envolve situações complexas que não podem ser completamente descritas (POLYDORO; AZZI, 2008).

Figura 2 Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento



Fonte: Bandura, 1986, 1991.

Como apontam Polydoro e Azzi (2008), o processo autorregulatório é compreendido como dinâmico. O sucesso da autorregulação depende da qualidade da primeira etapa do processo, a auto-observação, pois é o momento de prover a informação necessária e também de avaliar as mudanças em curso do comportamento. Na segunda etapa, processos de julgamento, considera-se que cada indivíduo seleciona, resgata e utiliza diferentes referenciais, que são construídos em suas trajetórias de troca social e comportamental e personalizados como padrões sociais. Assim, o indivíduo é capaz de observar seu desempenho, atribuir um valor às atividades realizadas, identificar os determinantes do seu desempenho entre outros aspectos. Por fim, na terceira etapa, autorreação, o indivíduo avalia o impacto das atividades realizadas, ao comparar com os padrões referenciais e realiza mudanças autodirigidas no comportamento, por meio das consequências reforçadoras, punitivas ou indiferentes.

No que tange ao campo Educacional, a autorregulação da aprendizagem pode ser compreendida como uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do estudante, pela qual ele seleciona, organiza e monitora o próprio aprendizado em direção à aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a melhores resultados acadêmicos (ZIMMERMAN, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). A autorregulação da aprendizagem apresenta relação

com quatro dimensões básicas do processo de aprendizagem que são a cognitiva e metacognitiva; a motivacional; a emocional e afetiva; e a social (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; BORUCHOVITCH, 2014; WOLTERS; BENZON, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

As dimensões cognitiva e metacognitiva estão relacionadas às estratégias de aprendizagem, aos procedimentos que o estudante utiliza para aprender um conteúdo específico ou para realizar uma atividade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; PERASSINOTO, BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Os processos cognitivos são usados para facilitar o processamento e o armazenamento da informação. Alguns exemplos desses processos são a percepção, a atenção, a antecipação, a memória e o pensamento. Já a metacognição é a consciência que o sujeito tem dos processos cognitivos. Refere-se ao conhecimento sobre o modo pelo qual as atividades cognitivas interagem e envolve também a avaliação, o controle e a organização da atividade cognitiva. Os sujeitos que apresentam eficiência na execução de tarefas acadêmicas demonstram, também, a competência metacognitiva desenvolvida, pois compreendem a finalidade da tarefa (FLAVELL; WELLMAN, 1977).

A dimensão motivacional pode ser compreendida como um conjunto de fatores que movem uma pessoa à ação, ou seja, são os motivos pelos quais um indivíduo inicia e prossegue em uma tarefa (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009). A motivação, no processo de aprendizagem, é um aspecto importante, pois influencia a intensidade e a qualidade do envolvimento do aluno nas atividades escolares. Portanto, compreende-se que a relação entre o desempenho escolar esperado de um aluno e o desempenho real apresentado por ele é influenciada pelos fatores motivacionais que podem ter um direcionamento intrínseco ou extrínseco ao sujeito. Por exemplo, o interesse pessoal e o prazer espontâneo em aprender um assunto ou na realização de atividades é considerado motivação intrínseca; já a busca por recompensas externas, que pode ser exemplificada por tirar uma boa nota e pelo reconhecimento social, é denominada de motivação extrínseca (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Ressalta-se que a compreensão da dimensão motivacional tem forte relação com as crenças pessoais dos estudantes, tais como o construto da autoeficácia, a atribuição de causalidade e as teorias implícitas de inteligência (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). Bandura (2003) define a autoeficácia como a percepção de uma pessoa sobre a sua capacidade em aprender certo conteúdo ou de realizar uma tarefa específica. As crenças de autoeficácia, na visão sociocognitiva, proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as

realizações, visto que a crença no êxito na atividade se relaciona com o incentivo para agir ou para perseverar frente a dificuldades (PAJERES; OLAZ, 2008). A atribuição de causalidade refere-se às causas que os alunos atribuem aos resultados acadêmicos obtidos, seja o sucesso ou o fracasso escolar (WEINER, 2010). Por fim, as teorias implícitas de inteligência têm relação com as crenças pessoais acerca da origem da capacidade intelectual, que pode ser compreendida como biologicamente inata e imutável ou desenvolvimental (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; SIMMONS; LEHMANN, 2013).

A dimensão emocional e afetiva também é relevante no processo de autorregulação da aprendizagem, pois diz respeito às alterações nos componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais que ocorrem antes, durante e após a realização da atividade, devido às diferentes formas de relação do indivíduo com o ambiente (GROSS; RICHARDS; JOHN, 2006). As estratégias de regulação emocional podem diminuir a probabilidade de apresentação dos comportamentos considerados inadequados ou comportamentos-problema e auxiliar no desenvolvimento saudável do indivíduo (GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2009).

Por último, a dimensão social contempla o conhecimento co-construído entre os diferentes agentes, alunos e professores, e que podem interferir diretamente na relação ensino-aprendizagem, por meio dessa relação ensino-aprendizagem direta ou indiretamente, por intermédio da comunidade, da família, do contexto econômico e cultural, ao passo que os problemas são partilhados e a motivação e a emoção são reguladas nas diferentes relações (VOLET, VAURAS; SALONEN, 2009). Nessa dimensão, há uma busca investigativa no que se refere às oportunidades e às limitações que emergem das interações e do contexto social, que entendem como esse espaço tem forte influência na conduta do indivíduo durante o processo da aprendizagem autorregulada (PINTRICH, 2004; WOLTERS; BENZON, 2013; ZIMMERMAN, 2000).

As quatro dimensões básicas dos processos de aprendizagem anteriormente descritas e identificadas como cognitiva e metacognitiva, motivacional, emocional e afetiva, e social, apresentam-se como centrais nos diferentes tipos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos. Segundo Catania (1999), a aprendizagem é processo em que um comportamento é instalado no repertório do indivíduo. Há diferentes meios pelos quais a aprendizagem ocorre, entre eles por meio da experiência direta, da modelagem e da modelação.

A compreensão inicial dos processos de aprendizagem está na teoria do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner, uma abordagem psicológica externalista e relacional,

que compreende o comportamento por meio da análise de contingências filogenéticas, ontogenética e culturais (SKINNER, 1981). A aprendizagem por experiência direta abrange o condicionamento respondente e o condicionamento operante ou aprendizagem pelas consequências (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

O condicionamento respondente se refere a uma forma de aprendizagem em que um estímulo previamente neutro passa, após o emparelhamento com um estímulo incondicionado, a eliciar uma resposta. Por exemplo, após o emparelhamento da palavra “errado” em situação de castigo da professora, essa palavra pode passar a eliciar respostas de medo como suor frio, tremor etc. Já o condicionamento operante diz respeito à aprendizagem de comportamentos a partir das consequências produzidas no ambiente, seja reforço ou punição. As consequências de nossos comportamentos vão influenciar suas ocorrências futuras. Por exemplo, fazer bagunça em sala de aula e ter como consequência a atenção do professor; “fazer birra” e obter o brinquedo que desejava (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A aprendizagem por modelagem envolve o reforçamento diferencial de comportamentos que se aproximem do comportamento-alvo, sendo um poderoso instrumento para o aperfeiçoamento de determinada resposta que se deseja instalar. Na modelagem, a resposta final esperada pode ser dividida em partes menores que possibilitem ao indivíduo aprender paulatinamente as habilidades, das mais simples às mais complexas, seguidas de reforço até chegar à resposta final. Na infância, por exemplo, a aquisição de uma palavra não ocorre de imediato, mas por aproximações da palavra desejada até o resultado final esperado, uma demonstração de como pode funcionar a aprendizagem por modelagem (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A aprendizagem por modelação ou observação caracteriza-se pela imitação de comportamentos. O observador, em situações semelhantes, tende a emitir o mesmo comportamento do modelo quando reforçado e a inibi-los em casos em que o modelo é punido (SKINNER, 2003). O papel da imitação no processo de aprendizagem foi objeto de vários estudos realizados por Bandura na década de 1960 e ponto de partida para a teorização sobre a aprendizagem social (COSTA, 2008).

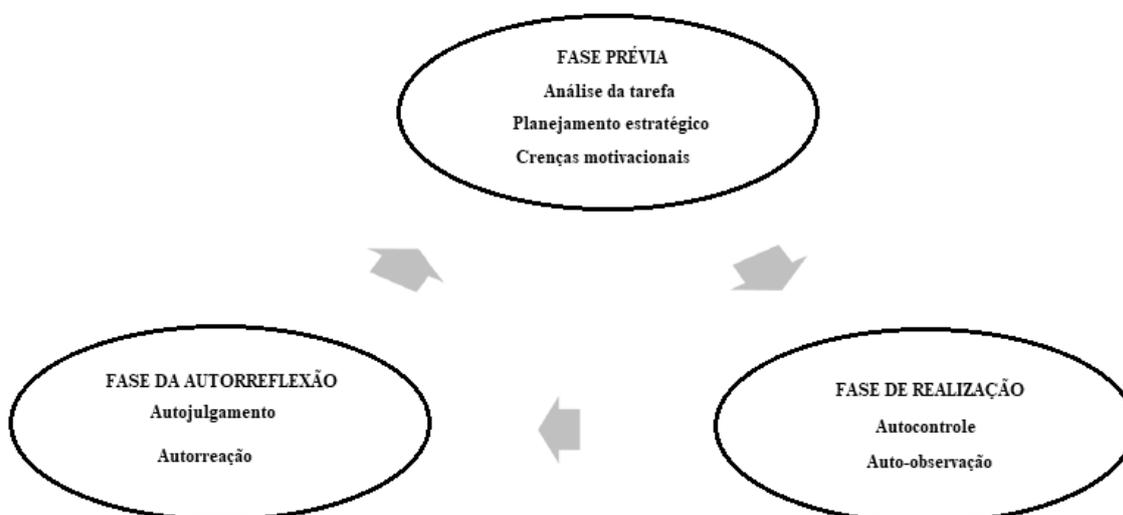
Segundo Bandura (2008), a modelação é o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos como família, amigos, professores e programas de televisão, seja ele programado ou incidental. Entretanto, não deve ser interpretada como uma imitação, uma vez que ela implica a abstração de informações transmitidas por certos modelos. Portanto, quando o indivíduo observa a experiência de outros que estão na mesma condição, ele se torna agente, à medida que, ativamente, codifica o princípio condutor e pode usá-lo para produzir novas

versões do comportamento, que vão além do que viu ou ouviu, e pode adaptar o comportamento para adequá-lo a mudanças em determinadas circunstâncias. Na proposta da modelação social, os processos internos, cognitivos, são vistos como mediadores que possibilitam gerar comportamentos, condições de estímulos e respostas (COSTA, 2008).

A partir dos princípios de agência humana, sistema de reciprocidade triádica e modelação social, verifica-se o papel relevante da autorregulação, que é um processo pelo qual a pessoa exerce algum controle sobre o próprio comportamento. O interesse pelos estudos sobre a autorregulação no contexto educacional foi crescente e a Teoria Social Cognitiva de Bandura foi utilizada por muitos pesquisadores com a intenção de explicar com maior profundidade o processo de autorregulação da aprendizagem. A seguir, é apresentado o Modelo de Aprendizagem Autorregulada elaborado por Zimmerman (1998, 2000), bem como a sua atualização realizada por Rosário (2004) e denominada Modelo de Planificação, Execução e Avaliação (PLEA) da Aprendizagem Autorregulada.

O modelo de Autorregulação da Aprendizagem proposto por Zimmerman refere-se ao processo utilizado pelos alunos para ativar e manter cognições, emoções e comportamentos direcionados à aprendizagem significativa. O processo de autorregulação da aprendizagem é composto por três fases principais: prévia, realização ou controle volitivo e autorreflexão, como demonstrado na Figura 3. Cada fase compreende diferentes subprocessos. A autorregulação é descrita como cíclica, pois os resultados de cada fase fornecem informações que influenciarão o desempenho do indivíduo na fase subsequente (ZIMMERMAN, 2000).

Figura 3 Fases dos subprocessos da autorregulação da aprendizagem



Fonte: Zimmermann, 2001; 2000, adaptado

A fase prévia é o momento que antecede a realização da atividade e envolve dois subprocessos: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. Na análise da tarefa, o sujeito deve estabelecer suas metas gerais e específicas, o que pretende alcançar com a realização da atividade. Além disso, deve fazer o planejamento estratégico que se refere à seleção, dentro do seu repertório, das estratégias adequadas à execução da atividade e ao alcance das metas estabelecidas. Nas crenças motivacionais, estão as variáveis do sujeito, como a autoeficácia, as expectativas de resultado e o interesse intrínseco na atividade, que influenciam a análise da tarefa.

A autoeficácia se refere às crenças que o indivíduo tem acerca das próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar um determinado desempenho. Esse conceito é considerado como um dos principais nessa fase, pois é determinante da iniciação de um novo comportamento, do esforço que pretende dispendir para desenvolvê-lo e da persistência ao enfrentar as dificuldades (BANDURA, 1982).

As expectativas de resultado são definidas como crenças acerca das consequências fundamentais do desempenho. O interesse intrínseco, relacionado à motivação para aprender, representa o processo de realização de uma tarefa impulsionada pela curiosidade, reconhecimento da relevância e pela satisfação pessoal experienciada na atividade, sem almejar alguma consequência ou recompensa exterior (ZIMMERMAN, 2000).

O aluno autorregulado, na fase prévia, estabelece metas, objetivos a serem alcançados, dos mais simples aos mais complexos, seguindo etapas que oferecerão o resultado final esperado, tendo a iniciativa e direcionamento de seus próprios esforços para adquirir conhecimento e habilidade (ZIMMERMAN, 1989). Em contrapartida, um aluno que não apresenta as habilidades autorregulatórias desenvolvidas, na fase prévia, não reserva um tempo para estabelecer as metas e, muitas vezes, precisa de outros para se sentir motivado (ZIMMERMAN, 2001; 2000; 1998; SCHUNK; ERTMER, 2000).

A fase de realização ou controle volitivo refere-se ao momento de execução da atividade e inclui os subprocessos de autocontrole e auto-observação. No autocontrole, o sujeito deve utilizar estratégias específicas para direcionar a aprendizagem, tais como a autoinstrução, na qual ele realiza a atividade autoverbalizando; as representações mentais auxiliadas pela autorrecordação; os processos de atenção para enfoque e eliminação de distrações entre outras (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 1998; COSNEFROY; 2013; ZIMMERMAN, 2013).

As estratégias de aprendizagem são descritas como partes do processo de autorregulação da aprendizagem e estão presentes nos estudos do campo teórico-prático da Teoria Social Cognitiva (RIPAR; EVANGELISTA; PAULA, 2008). Zimmerman (2013) enumera algumas categorias das estratégias de aprendizagem e propõe definição para cada uma, conforme apresentado no Quadro 1. Enfatiza-se que as categorias das estratégias de aprendizagem podem ou não ser aplicadas pelos estudantes, a depender do tipo de atividade a ser realizada.

Quadro 1 Estratégias de Aprendizagem Autorreguladas

<b>Categoria das Estratégias</b>	<b>Definição</b> Declarações que indicam:
<b>Autoavaliação</b>	Avaliações iniciadas pelo aluno sobre a qualidade ou o progresso do seu trabalho.
<b>Organização e Transformação</b>	Rearranjo aberto ou encoberto iniciado pelo aluno de materiais instrucionais para melhorar o aprendizado.
<b>Estabelecimento de Metas e Planejamento</b>	O estabelecimento de metas ou subobjetivos educacionais iniciados pelo aluno e planejamento para sequenciamento, tempo e concluir atividades relacionadas a esses objetivos.
<b>Buscar informações</b>	Os esforços iniciados pelo aluno para garantir mais informações sobre tarefas de fontes não sociais quando realizando-as.
<b>Manter registros e Monitoramento</b>	Os esforços iniciados pelo aluno para registrar eventos ou resultados.
<b>Estruturação Ambiental</b>	Os esforços iniciados pelo aluno para selecionar ou organizar a configuração física para facilitar o aprendizado.
<b>Autoconsequências</b>	O arranjo do aluno ou a imaginação de recompensas/punições por sucesso/fracasso.
<b>Ensaio e Memorização</b>	O esforço iniciado pelo aluno para memorizar material pela prática aberta ou encoberta.
<b>Apoio Social</b>	Que o aluno foi iniciado para solicitar ajuda de colegas, professores, adultos, etc.
<b>Rever registros</b>	Os esforços iniciados pelo aluno para reler testes, notas ou livros didáticos.
<b>Outros</b>	O comportamento de aprendizagem iniciado por outras pessoas (professores ou pais) e todas as respostas verbais pouco específicas.

Fonte: Adaptado de Zimmerman, 2013

Na auto-observação, o sujeito utiliza autorregistro e autoexperimentação para monitorar o seu desempenho. Assim, obtém informações sobre seus avanços e retrocessos na realização da atividade. De acordo com Zimmerman (2000), a qualidade da auto-observação é aferida por meio de referências qualitativas e é influenciada pela proximidade temporal entre a observação e o registro dos dados, pela valência atribuída ao comportamento e pelo detalhamento das informações registradas. Devido a auto-observação, pode surgir a necessidade de adaptação das estratégias em face de seus padrões avaliativos e das metas traçadas.

O aluno autorregulado, na fase de realização, tende a ser mais concentrado, além de adaptar suas capacidades e estratégias sistematicamente, que considera as condições pessoais e contextuais, que mantém a motivação por meio de suas metas pessoais e fortalecido pelas

crenças de autoeficácia (ZIMMERMAN, 1998; SCHUNK, 2001). Ao contrário, o aluno com pouca habilidade autorregulatória, nessa fase, apresenta-se distraído, disperso e com diversos erros de aprendizagem, que utilizam estratégias de ensaio e de erro e, geralmente, sem rede de apoio para solicitar ajuda e adota uma postura mais reativa e menos proativa de agência humana (ZIMMERMAN, 2001; 2000; 1998; SCHUNK; ERTMER, 2000).

Por fim, a fase da autorreflexão refere-se ao que ocorre após a realização da atividade e contempla dois subprocessos: autojulgamento e autorreação. No autojulgamento, o sujeito deve fazer uma autoavaliação dos resultados, com a verificação das metas, se foram alcançadas ou não. Além disso, há a atribuição de causalidade aos resultados obtidos, isto é, a interpretação individual do sujeito sobre os fatores responsáveis pelo desempenho alcançado, seja ele sucesso ou fracasso (ZIMMERMAN, 2000). Na autorreação, o sujeito apresenta reações emocionais e expressa a sua satisfação ou insatisfação em relação aos resultados do processo. Essa última fase influenciará a preparação para a próxima atividade, no modo pelo qual o sujeito se engajará em tarefas futuras, no processo de retroalimentação do ciclo da autorregulação (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 1998; BANDURA, 1991).

O aluno autorregulado, na fase da autorreflexão, quando avalia o seu desempenho na tarefa, não depende do *feedback* externo, pois logo faz reajustes nas suas metas e esforços e tende a atribuir os resultados negativos ao uso inadequado das estratégias de aprendizagem adotadas (ZIMMERMAN, 1998). De modo geral, o aluno autorregulado aprende mais, ao passo que descobre quais processos funcionam melhor para ele, na justificativa do papel de seu automonitoramento e outros processos autorregulatórios (ZIMMERMAN, BONNER; KOVACH, 2008). Em contrapartida, o aluno com déficits nas habilidades autorregulatórias tende a evitar oportunidades de autoavaliação ou a utilizar da intuição e da adivinhação devido à falta de informação ou de erros nas interpretações dos seus resultados, e que se apresenta a evitação de novas atividades ou mesmo na desistência delas (ZIMMERMAN, 2000; 1998).

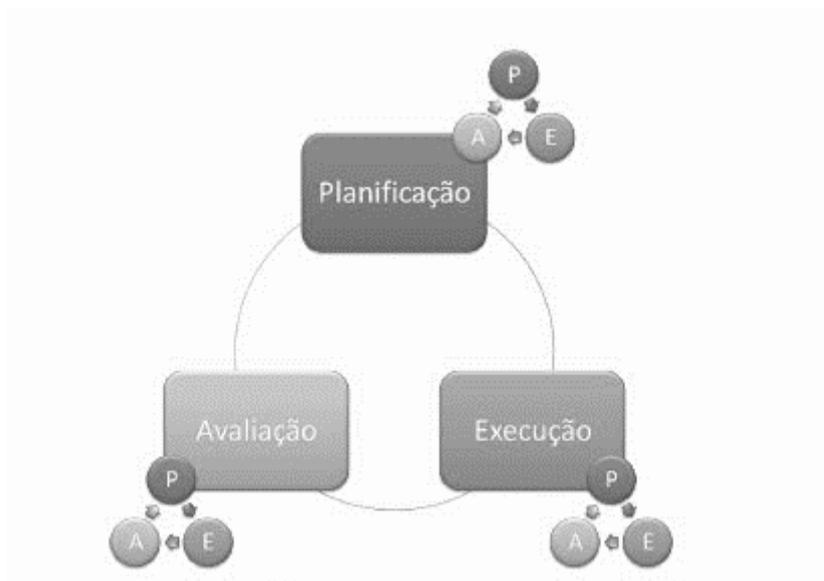
O processo de autorregulação da aprendizagem, por ser cíclico, fornece *feedback* ao aluno e isso permite que ele se adapte às mudanças físicas e sociais que afetam o ambiente, gere mudanças comportamentais, dos pensamentos e dos sentimentos a partir da aprendizagem envolvida no processo autorregulatório. As formas comportamentais da autorregulação se referem à auto-observação do desempenho e à adaptação estratégica, ao passo que as formas ambientais envolvem o monitoramento dos efeitos das múltiplas condições ambientais possíveis e o controle estratégico dessas condições, a proporção que as

formas ambientais de autorregulação envolvem monitorar os efeitos de diferentes condições ambientais e controlá-las estrategicamente (ZIMMERMAN, 2013).

Para desenvolver a autorregulação, o aluno precisa discernir deficiências nas diferentes fases do processo. Por exemplo, no reconhecimento das falhas em suas estratégias de estudo ou nas técnicas para auto-observação, ou ainda na atribuição de causas aos resultados alcançados. Em seguida, o aluno busca aprimorar a abordagem, concomitantemente ao esforço despendido para obter o sucesso na atividade (ZIMMERMAN, 2013).

A partir do modelo de Zimmerman (1998, 2000), Rosário (2004) realizou uma atualização e apresentou o modelo de autorregulação da aprendizagem denominado Planificação, Execução e Avaliação das tarefas (PLEA), conforme a Figura 4. Para essa autora, a autorregulação da aprendizagem constitui-se pelas fases interdependentes de Planificação, Execução e Avaliação e o processo do PLEA se apresenta internamente em cada uma das suas fases.

Figura 4 Modelo Teórico PLEA



Fonte: Rosário, 2004

Na fase de planificação, o aluno analisa a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defronta, envolvendo o estudo dos recursos pessoais e ambientais, o estabelecimento de objetivos e a elaboração de um plano para reduzir a distância que o separa da meta final. Na fase de execução, ocorre a implementação da estratégia selecionada anteriormente, para atingir a meta desenhada. Assim, durante a execução, o aluno automonitora a sua eficácia, tendo como parâmetro a meta final estabelecida. Na fase de avaliação, o aluno analisa a

relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta previamente estabelecida para si próprio, redesenha as estratégias utilizadas para conquistar novos objetivos (ROSÁRIO, 2003).

Para Rosário (2004), os estudantes podem apresentar disfunções em seu processo autorregulatório nas diferentes fases, uma vez que muitos deles desconhecem os passos de cada fase e acreditam que suas abordagens vigentes funcionam bem, mesmo sem apresentar resultados satisfatórios, processo detalhado apresentado na Figura 5. Isto é uma problemática que não compete apenas ao aluno, mas aos agentes envolvidos na Educação, tais como professores, gestores e pais (ROSÁRIO, 2001, 2002).

Figura 5 Modelo Teórico PLEA



Fonte: Rosário, 2004

Nessa perspectiva e com enfoque em programas de intervenções, no ano de 2012, Rosário propôs uma coleção intitulada “As travessuras do Amarelo”, constituída por um livro de narrativas autorregulatórias para crianças do pré-escolar, quatro e cinco anos, até ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Posteriormente, elaborou a coleção *(Des)venturas do Testas*, direcionada aos estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Por fim, no ano de 2015, foi lançada a coletânea “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, voltada para os estudantes do Ensino Superior. Todas as obras têm o intuito de auxiliar o estudante nas práticas escolares, a partir de reflexões das experiências concretas de aprendizagem.

Em uma visão geral da aprendizagem autorregulada, os modelos teóricos propostos por Zimmerman e por Rosário, embora possuam mecanismos diversos, apresentam semelhanças em alguns aspectos. Os modelos compartilham a concepção ativa do aluno em seu processo de aprendizagem, o estabelecimento de objetivos, a atribuição de significados próprios e a seleção de estratégias de aprendizagem. Acreditam na capacidade do aluno de monitorar, controlar e regular determinados aspectos de sua cognição, metacognição e comportamento, bem como alguns fatores do ambiente. Ressalta-se que os modelos consideram as limitações de origem biológica, contextuais ou individuais que interferem nessas capacidades. Além disso, consideram que sempre existirá algum tipo de parâmetro, critério, nos quais o sujeito se baseie para se comparar e determinar as necessidades de mudanças (POLYDORO *et al.*, 2015).

Diante dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva e dos modelos de autorregulação da aprendizagem elaborados, conclui-se que o indivíduo é agente no seu processo de aprendizagem e que esse processo pode ser expressivamente aprimorado com o domínio das habilidades autorregulatórias (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2003). Entre os modelos de autorregulação da aprendizagem apresentados, o presente trabalho se fundamentou no modelo de Zimmerman, devido à existência de um instrumento de mensuração da autorregulação da aprendizagem adaptado e validado para a população brasileira. Este fato fez com que o modelo ganhasse forte repercussão nas pesquisas em âmbito nacional (POLYDORO *et al.*, 2015, GANDA, 2016; BARTALO, 2006).

A revisão da literatura em autorregulação da aprendizagem demonstra a implicação desse construto no desempenho escolar, revela um esforço dos pesquisadores em estudar as correlações do construto com outras variáveis e apresenta uma dedicação dos estudiosos para a elaboração de programas de desenvolvimento das habilidades autorregulatórias nos estudantes. No próximo capítulo, são apontadas as pesquisas nacionais e internacionais que envolvem o Desempenho Escolar e o construto da Autorregulação da Aprendizagem, e que consideram as principais variáveis comuns nas pesquisas com esses construtos.

#### 4 PESQUISAS RELATIVAS AO DESEMPENHO E À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Conhecer as relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Médio consiste em um dos objetivos do presente trabalho. Na primeira parte, os fundamentos teóricos de cada construto foram apresentados e, a seguir, são descritas as pesquisas sobre o tema, nacionais e internacionais. Na revisão sistemática da literatura, utilizaram-se os descritores desempenho médio (*school performance*), Ensino Médio (*high school*), autorregulação (*self-regulation*) e autorregulação da aprendizagem (*self-regulation of learning*). A consulta foi realizada nas seguintes bases de dados: *American Psychological Association* (APA), *Scientific Library On Line* (SciELO), *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal* (REDALYC) e Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS – Psi).

Em uma análise correlacional entre ansiedade, depressão e desempenho escolar, Guiland, Korbes e Hernandez (2000) investigaram se os lutos pelos quais os adolescentes passam influenciam a intensidade da ansiedade e da depressão nesse período e se interferem na aprendizagem. Participaram da pesquisa 332 alunos do Ensino Médio de ambos os sexos e de nível socioeconômico elevado. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o Inventário de ansiedade traço-estado – IDATE construído por Spielberger, Gorsuch e Lushene em 1970 e o Inventário de Depressão de Beck – BDI desenvolvido por Beck et al., em 1961, além de uma planilha escolar com as notas dos alunos. Os resultados demonstraram que há uma correlação negativa entre ansiedade/depressão com a aprendizagem/desempenho escolar. Dessa forma, quanto melhor o desempenho escolar e os índices de aprendizagem, os alunos apresentaram menos traços de ansiedade e depressão. Percebeu-se também que há uma diferença significativa entre ansiedade-estado e ansiedade-traço entre os estudantes, sendo a primeira um estado comportamental e a segunda, um traço presente na personalidade dos indivíduos.

A pesquisa realizada por Baptista, Lima; Capovilla (2006) examinou as relações entre depressão, atenção e desempenho escolar. A investigação foi realizada com 62 estudantes do Ensino Médio, de 15 a 24 anos de idade, de ambos os sexos. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Atenção Concentrada – AC desenvolvido por Cambraia em 2009, o Inventário de Depressão de Beck – BDI elaborado por Beck et al., em 1961, e as notas escolares. A análise dos dados demonstrou uma correlação negativa entre a depressão e a

capacidade de atenção dos alunos, assim quanto mais presentes os sintomas depressivos, maior é a dificuldade de atenção dos alunos. Encontraram, também, correlação negativa entre a depressão e o desempenho escolar, o que indica que, quanto melhor o desempenho escolar dos alunos, menor é a presença de sintomas depressivos nessa população.

Rossato (2013) estudou a relação entre violência doméstica, problemas de aprendizagem e desempenho escolar. Participaram da pesquisa 376 jovens regularmente matriculados no Ensino Médio de escolas públicas do município de Santa Maria – RS e os instrumentos utilizados foram questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas, para avaliar diferentes aspectos pessoais e escolares dos alunos. Os resultados apontaram que os jovens que relataram sofrer violência doméstica apresentaram problemas de aprendizagem na escola e, também, rendimento menor, quando comparados aos jovens que não foram expostos a esse tipo de violência. Além disso, o índice de reprovações era significativamente maior no grupo de jovens que sofriam violência doméstica.

O desempenho escolar foi tema do estudo realizado por Grassi et al (2017), que teve como objetivo identificar o desempenho dos estudantes das redes pública e particular do Ensino Médio no Distrito Federal e comparar com os resultados obtidos dos inscritos no ENEM. Participaram da pesquisa 17.699 estudantes do Ensino Médio, sendo significativa maioria da rede pública. O instrumento utilizado foi o Simulado DF que analisa as áreas do conhecimento demarcadas pelo ENEM, exceto a Redação. Os dados encontrados demonstraram que os participantes do Simulado DF obtiveram resultados superiores, quando comparados aos estudantes que realizaram a prova do ENEM nos anos de 2011 e 2012. Portanto, o Simulado DF apresenta ser um instrumento que auxilia na aquisição de metas e objetivos individuais, além de levar o estudante a refletir sobre o seu próprio desempenho.

Gonzaga e Enumo (2018) buscaram relacionar a ansiedade com o desempenho escolar face a uma prova em alunos do Ensino Médio em uma escola pública de São Paulo. Participaram da pesquisa 345 alunos regularmente matriculados e os instrumentos utilizados foram as médias escolares e a Escala de Coping de Ansiedade de Provas Escolares – ECAP, desenvolvido por Less, em 2007, para avaliar a ansiedade antes, durante e depois de uma prova. Os fatores mensurados pela escala foram: autoconfiança, busca de suporte, resolução de problemas, busca de informações, acomodação e negação. Os resultados indicaram que os alunos com melhor preparação para as provas apresentaram maior repertório de estratégias de enfrentamento adaptativas em todas as três etapas da atividade (antes, durante e depois). Isso representou uma correlação positiva entre as estratégias de enfrentamento frente à prova e o bom desempenho escolar.

Recentemente, Camargo (2019) realizou um estudo com foco no estresse, no enfrentamento e nas habilidades sociais, a fim de analisar a influências dessas variáveis no desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio. A amostra foi composta por 113 estudantes de ambos os sexos, de uma escola estadual profissionalizante localizada no estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados no pré e pós-teste foram o Inventário de Habilidades Sociais versão reduzida – IHS-Del-Prette, construído por Del Prette e Del Prette, em 2013, e o Inventário de Estratégias de Enfrentamento de Estresse versão reduzida, elaborado por Carnet, em 1993. Os resultados apresentaram correlação não significativa entre o estresse e o bom desempenho escolar, o que indica que a primeira variável não afeta, necessariamente, no desempenho do aluno. Todavia, verificaram correlação significativa e negativa entre o estresse e as habilidades sociais dos participantes, com destaque para que, quanto maior o índice de habilidades sociais, menores os níveis de estresse.

Em síntese, essa revisão da literatura sobre o desempenho escolar permite constatar que as pesquisas são, em sua maioria, descritivas. Envolveram estudantes de ambos os sexos, de escolas públicas e particulares que cursavam o Ensino Médio. Apresentam como um dos principais objetivos analisar o desempenho escolar e suas relações com outras variáveis como ansiedade, depressão, atenção, violência, problemas de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e habilidades sociais (GUILLAND; KORBES; HERNANDEZ, 2000; BAPTISTA; LIMA; CAPOVILLA, 2006; ROSSATO, 2013; GRASSI et al., 2017; GONZAGA; ENUMO, 2018; CAMARGO; 2019). Observa-se que, para a mensuração do desempenho escolar e das outras variáveis, as pesquisas apresentaram abordagens quantitativas, exceto Rossato (2013) que utilizou um modelo qualitativo para analisar o conteúdo de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas. Verifica-se, também, que os estudos realizados estão concentrados nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Os trabalhos descritos obtiveram resultados relevantes sobre o desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio, pois investigaram diversos componentes cognitivos, emocionais e ambientais que interferem na aprendizagem como, por exemplo, a atenção, a ansiedade, a depressão, as habilidades sociais e a violência doméstica. Um dado interessante observado é que a maioria das pesquisas analisou os aspectos emocionais e o impacto dessas variáveis sob o desempenho dos alunos. Isso amplia as possibilidades de intervenção para fomentar a otimização do processo de aprendizagem. Observa-se, contudo, a escassez de pesquisas que tenham analisado os aspectos metacognitivos que interferem no desempenho do aluno como, por exemplo, a autorregulação da aprendizagem, o automonitoramento, entre outros.

No que se refere às pesquisas nacionais e internacionais que envolvem o construto da Autorregulação da Aprendizagem, Cleary e Zimmerman (2004) elaboraram um projeto para desenvolver a autorregulação da aprendizagem dos alunos, tendo em vista o aprimoramento dos processos de aprendizagem e motivacionais. O programa é dividido em dois módulos principais: a avaliação diagnóstica e o desenvolvimento da autorregulação. No primeiro, avaliam-se as capacidades e habilidade dos estudantes, bem como as possibilidades de atuação. No segundo módulo, os estudantes aprendem e treinam as estratégias de autorregulação por meio de modelagem cognitiva, treinamento cognitivo e sessões práticas estruturadas. Por fim, os autores apontam que o programa de intervenção pode ajudar grupos de adolescentes no processo de aprendizagem, assim como auxiliar psicólogo e professores nas suas atuações.

Abreu (2012) propôs uma intervenção pedagógica em uma escola localizada em Portugal com alunos do Ensino Médio, a fim de trabalhar a autorregulação da aprendizagem em Biologia. Participaram da pesquisa 24 alunos regularmente matriculados do 10º ano de escolaridade e os dados foram coletados por meio de um questionário sobre as atitudes e comportamentos dos alunos face às ciências e à unidade de ensino, e um questionário de autoavaliação. O plano de intervenção visou a potencializar a elaboração dos objetivos de aprendizagem e as estratégias para alcançá-los, a reconstrução do conhecimento substantivo, epistemológico e processual na unidade de ensino, a clarificação dos objetivos pelos quais aprendem Biologia, a motivação dos alunos e o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo. Os resultados obtidos no programa de intervenção evidenciaram que os alunos evoluíram nos aspectos relacionados à realização de tarefas para alcançar objetivos e aumentaram o conhecimento substantivo, que se refere às conceituações de termos, ao aumento na formulação de hipóteses e às conclusões a partir de resultados experimentais.

Paiva e Lourenço (2012) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar a influência da disrupção percebida, ou seja, a indisciplina e o não seguimento de regras, na autorregulação da aprendizagem e a influência desta no rendimento escolar dos alunos. Participaram da pesquisa 147 alunos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre doze e dezenove anos do terceiro ciclo em uma escola localizada em Porto, Portugal. Os instrumentos de coleta de dados foram o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, elaborado por Rosário et al em 2007, e o Questionário dos Comportamentos Disruptivos Percebidos, construído por Veiga em 2013. Os resultados apontaram que os alunos com menor percepção dos comportamentos disruptivos são mais autorregulados na

aprendizagem e apresentam melhores notas, com ênfase para Língua Portuguesa e Matemática.

Com o objetivo de explorar a influência do estilo cognitivo e o estabelecimento de metas de aprendizagem em ambientes computacionais, Vargas, Ibáñez; e Bello (2014) propuseram uma pesquisa que analisou essas variáveis a partir da solução de problemas matemáticos. O estilo cognitivo é um termo usado para descrever a maneira pela qual as pessoas percebem as informações, pensam nelas, e se lembram delas. A amostra da pesquisa foi composta por 85 participantes do Ensino Médio da cidade de Bogotá na Colômbia. Os instrumentos utilizados foram a Prova de Estilo Cognitivo, desenvolvido por Sawa, em 1966, e o *software Softri*, um programa que auxilia no desenvolvimento de metas de aprendizagem a partir de jogos matemáticos. Os resultados apontaram que os estudantes mais autorregulados estabeleceram objetivos mais complexos, foram mais precisos quanto à obtenção do aprendizado esperado, apresentaram mais crenças de controle sobre o seu próprio processo de aprendizado e altos níveis de autoeficácia acadêmica.

Gross (2014) buscou identificar a correlação entre os construtos da Autorregulação da Aprendizagem e as Abordagens dos Alunos à Aprendizagem e deles com as variáveis como sexo, idade, seriação, reprovação e nível de escolaridade dos pais. A pesquisa foi realizada com 133 alunos de uma escola pública do município de Camaquã no Estado do Rio Grande do Sul. Para mensurar as variáveis, o autor utilizou o Inventário de Processos de Estudo do Ensino Médio - IPE-EM adaptado do instrumento Inventário de Processos de Estudo Secundário – IPE-S elaborado por Rosário em 1999, o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA, construído por Paiva, em 2007, e uma Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE). A análise dos dados demonstrou que a autorregulação da aprendizagem apresentou correlação positiva com a Abordagem Profunda. Assim, quanto mais autorregulado o aluno, maior a probabilidade de ele apresentar a abordagem profunda de aprendizagem, caracterizada pela busca da compreensão do significado da informação, por reflexões críticas e pela conscientização sobre o processo de aprendizagem. Os demais resultados evidenciaram que, nessa amostra, o sexo feminino apresentou maior grau de autorregulação e maior abordagem profunda. Quanto à idade e à série escolar, os dados indicaram um aumento no grau de autorregulação à medida que aumentam a idade e a série.

O objetivo de Maciel, Souza e Dantas (2015) foi identificar e analisar as estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos. Participaram da pesquisa 534 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram um Questionário de Caracterização e o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem –

LASSI, a versão desenvolvida por Bartalo em 2006. Os resultados demonstraram que os alunos das primeiras séries do Ensino Médio relataram utilizar mais estratégias de estudo e aprendizagem, mesmo sem diferenças significativas entre as séries. Em relação ao turno, os alunos do vespertino apresentaram uma concentração de médias de estratégias mais elevadas e um maior esforço para cumprir tais estratégias, quando comparados aos alunos do noturno. As autoras apontaram que o uso eficaz de estratégias de estudo e aprendizagem está associado a fatores motivacionais e autorregulatórios.

Ferreira et al. (2016) buscaram analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o uso de álcool em adolescentes a partir de um método de pesquisa quantitativo, transversal, analítico, descritivo e correlacional. Os sujeitos foram 971 estudantes do ensino secundário público de Portugal. As variáveis foram mensuradas por meio do Questionário sociodemográfico, da Escala de Envolvimento com o Álcool para Adolescentes, elaborada por Mayer e Filstead em 1978, do Questionário Reduzido de Autorregulação, construído por Carey, Neal e Collins em 2004 e do Questionário de Expectativas face ao Álcool para Adolescentes, desenvolvido por Pilatti, Godoy e Brussino, em 2010. Os resultados indicaram que os meninos tiveram pontuações maiores em relação ao controle de impulsos e as meninas, no estabelecimento de objetivos, mas sem diferenças significativas. Foi encontrada correlação positiva entre as expectativas com o uso de álcool e os índices de autorregulação, principalmente em meninos acima de dezoito anos de idade. Os resultados também mostraram que os alunos com maior envolvimento com álcool apresentaram história de reprovações prévias e relataram não gostar da escola.

A pesquisa de Cleary, Velardi e Schnaidman (2017) teve como objetivo investigar os efeitos das estratégias de autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia no desempenho escolar dos alunos na disciplina de Matemática, a partir da aplicação do Programa de Capacitação de Autorregulação. Participaram do estudo 42 alunos do Ensino Médio de ambos os sexos e de diferentes etnias. Designaram-se dois grupos de alunos, sendo um controle, que não participaria do programa de intervenção, e o outro grupo experimental, que participaria do programa. Na primeira e na última sessão do programa, realizaram-se, respectivamente, o pré e o pós-teste, nos quais os alunos responderam aos seguintes instrumentos: Inventário Autorrelato de Estratégias de Autorregulação – SRSI-SR, desenvolvido por Cleary, Dembitzer e Kettler em 2015; Escala de Autoeficácia para Aprendizagem Autorregulada, construída por Usher e Pajares em 2008; Questionário de Autoavaliação, elaborado por Cleary et al., em 2008; e as notas escolares na Matemática. Os resultados apontaram não haver diferenças significativas no desempenho dos participantes entre os grupos controle e experimental. Todavia, o grupo

experimental apresentou tendências estatisticamente significativas e positivas nas pontuações de desempenho escolar. Os autores destacam a necessidade de futuros estudos para aprimorar o programa de intervenção.

Em síntese, as pesquisas encontradas na literatura sobre a autorregulação da aprendizagem envolveram estudantes de ambos os sexos, de escolas públicas e particulares, que cursavam o Ensino Médio no Brasil e também em outros países. Verifica-se que os objetivos dos trabalhos buscaram analisar a correlação existente entre a autorregulação da aprendizagem e outras variáveis como, por exemplo, Paiva e Lourenço (2012), Vargas, Ibáñez e Bello (2014), Gross (2014), Maciel, Souza e Dantas (2015) e Ferreira et al. (2016). Além disso, algumas pesquisas desenvolvidas foram de intervenção, a fim de aumentar os níveis de autorregulação nos estudantes tais como Cleary e Zimmerman (2004), Abreu (2012) e Cleary, Velardi e Schnaidman (2017). Um dado relevante foi o fato de todas as pesquisas utilizarem instrumentos quantitativos para a coleta dos dados como, por exemplo, escalas e questionários. Pode-se verificar que o número de pesquisas sobre a aprendizagem autorregulada em estudante do Ensino Médio realizadas no Brasil ainda é incipiente, se comparado aos da literatura internacional. Contudo, os resultados por elas encontrados são animadores, pois revelam os inegáveis benefícios de se investir em propostas que visem a ajudar os alunos.

Tendo em vista a relevância do tema para a área educacional, a escassez de estudos brasileiros com foco no Ensino Médio, principalmente na região Nordeste do País, e os resultados relevantes alcançados pelos estudos recentes, desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo geral de investigar as relações entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de São Luís – MA.

## **5 METODOLOGIA**

Neste capítulo, descreve-se o delineamento da presente pesquisa desenvolvido em caráter descritivo. Apresentam-se, a seguir, os objetivos, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

### **5.1 Objetivos**

O estudo teve como objetivo geral investigar as relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de São Luís – MA.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar e descrever o desempenho escolar dos participantes.
- Caracterizar o desempenho escolar dos estudantes em relação às variáveis pessoais como idade e sexo, e as variáveis educacionais, como série e tipo de escola pública (municipal, estadual ou federal).
- Identificar e descrever a autorregulação da aprendizagem dos participantes.
- Caracterizar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes em relação às variáveis pessoais como idade e sexo, e as variáveis educacionais, como série, tipo de escola pública (municipal, estadual ou federal).
- Verificar se existem relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem dos participantes.

### **5.2 Participantes**

A amostra foi composta por 61 alunos de diferentes escolas públicas da cidade de São Luís – MA, regularmente matriculados, sendo do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio. O critério de exclusão foi aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, visto que a média global das notas, variável que mensura o desempenho escolar, deu-se a partir do ano letivo de 2019, quando esses alunos estavam no Ensino Fundamental. A média global das notas adotada refere-se ao ano de 2019, pois, no período da coleta de dados da presente pesquisa, entre julho e agosto de 2020, os alunos não apresentavam coeficientes do ano

eletivo atual. Isso ocorreu devido à pandemia do Covid-19, momento em que todas as escolas da rede pública da cidade de São Luís paralisaram as aulas presenciais.

A identificação dos participantes foi substituída por um código para preservar-lhes o anonimato. Somente os pesquisadores envolvidos tiveram acesso aos instrumentos respondidos. Em pesquisa dessa natureza, o que importa é o conjunto de dados de toda a amostra e não de um participante em particular. Os resultados foram utilizados para alcançar os objetivos do trabalho e foram divulgados em meio especializado. A pesquisa teve um delineamento descritivo e inferencial, no qual se buscou descrever a autorregulação da aprendizagem, o desempenho escolar e as variáveis pessoais e escolares dos participantes, além de investigar as relações e impactos de uma variável em associação a outra. Os dados de caracterização da amostra estão dispostos na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 Dados demográficos da amostra

Variáveis		N	%
Sexo	Masculino	21	34,4%
	Feminino	40	65,6%
Idade	15	1	1,6%
	16	19	31,2%
	17	28	44,9%
	18	10	16,4%
	19	3	4,9%
Ano Escolar	2º	34	55,7%
	3º	27	44,3%
Tipo de administração escolar	Municipal	5	8,2%
	Estadual	31	50,8%
	Federal	25	41%

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Incluíram-se na pesquisa apenas os participantes cujos responsáveis concordaram com a proposta e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice I) e os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - Apêndice II).

### **5.3 Instrumentos:**

#### **5.3.1 Questionário de Caracterização e Desempenho Escolar (Apêndice III)**

Esse questionário foi elaborado para a presente pesquisa, para coletar informações referentes aos dados pessoais e ao desempenho escolar dos participantes. Os aspectos pessoais consistem no sexo e na faixa etária e os aspectos educacionais, dizem respeito ao tipo de escola pública (municipal, estadual ou federal) e à série do Ensino Médio (segundo ou terceiro ano). O desempenho escolar foi mensurado a partir desse instrumento, com uma pergunta referente à média escolar global dos alunos no ano letivo de 2019.

#### **5.3.2 Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI (Weinstein e Palmer, 1987 adaptado por Bartalo, 2006)**

A escala, de título original *Learning and Study Strategies Inventory*, foi desenvolvida por Weinstein e Palmer (1987) para mensurar as aptidões de estudo, as estratégias de aprendizagem e as atitudes dos alunos no contexto escolar e no acadêmico. A versão utilizada foi adaptada e validada para a população brasileira, em 2006, por Bartalo. O instrumento é composto por 71 itens, distribuídos em nove fatores: processamento da informação, se refere a como os alunos assimilam, recebem e executam as informações; ansiedade, diz respeito a uma característica emocional presente nos estudantes; organização do tempo, se refere a forma como o aluno gerencia o seu tempo para os estudos; concentração, como uma característica de manter-se focado nas atividades; atitude, representa a forma que o aluno enfrenta situações que ocorrem durante os estudos; seleção de ideias principais, como um recurso em que o aluno escolhe conteúdos; auxiliares de estudo, se refere aos recursos que apoiam o aluno durante suas atividades; motivação, representa o movimento de agir do aluno e, por fim, o fator “preocupações ao estudar”, que diz respeito a uma característica do aluno em pensar sobre seus estudos.

Ao final do instrumento, há um conjunto extra de onze itens, referentes aos hábitos de estudo na internet. Sinaliza-se que, caso o aluno não utilize a internet para estudar, ele não precisa responder as questões. A escala do tipo *Likert* possui cinco opções de resposta que variam entre 1 (nada característico em mim) e 5 (totalmente característico em mim).

O escore total da escala LASSI varia de 71 a 355, de modo que maiores escores indicam que os alunos relatam melhores habilidades e estratégias de estudo. Na parte destinada ao

estudo na internet que consiste em quanto mais elevada a pontuação, mais os alunos relatam usar boas estratégias de estudo na internet. Os fatores presentes na pesquisa de Bartalo (2006) apresentaram consistência interna entre 0,70 e 0,80, que se considera adequada para uso.

### **5.3.3 Questionário para avaliação das dificuldades encontradas no ambiente escolar (Boruchovitch e Garcia, 2011)**

Questionário adaptado para a presente pesquisa é composto por duas questões abertas referentes às dificuldades encontradas na escola e às estratégias de enfrentamento, que são “quais as dificuldades que você encontra na escola” e “quais estratégias você utiliza para superar as dificuldades na escola”. Tem como objetivo mensurar as adversidades encontradas pelos alunos no ambiente escolar e descrever as estratégias de enfrentamento usadas por eles para superar tais dificuldades.

## **5.4 Procedimentos**

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, em atendimento às normas vigentes do Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466/12, que estabelece os aspectos éticos das pesquisas realizadas com seres humanos no Brasil. Com a aprovação do Comitê de Ética (Protocolo CAAE: 28248720.6.0000.5087) e mediante o Parecer n.º 004892/2020. Não participaram grupos vulneráveis na pesquisa, o que salienta que os objetivos da pesquisa foram esclarecidos para todos os participantes e seus responsáveis legais que puderam, a partir disso, analisar e decidir sobre a participação no estudo.

Os pesquisadores entraram em contato, também, com diretores e gestores de escolas públicas da cidade de São Luís a fim de apresentar a pesquisa e solicitar a divulgação da mesma pelos meios de comunicação formais da escola. A coleta de dados foi realizada em formato virtual, a partir da ferramenta Formulários Google. Os participantes, inicialmente, tinham acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que solicitava, ao final, como resposta, a assinatura do responsável e, em seguida, ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que exigia a concordância do participante. Após concordarem com os termos da pesquisa, os participantes respondiam aos instrumentos na seguinte ordem: o primeiro instrumento apresentado foi o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, em

seguida o Questionário de Caracterização e o Desempenho Escolar e, por fim, o Questionário para avaliação das dificuldades encontradas no ambiente escolar.

A coleta ocorreu por conveniência, com critério de amostragem não probabilística, a partir do procedimento nomeado como *snowball*, que consiste no convite prévio para alguns participantes ou pessoas interessadas que podem ajudar na divulgação da pesquisa para outros participantes em potencial.

### 5.5 Análise dos dados

Os dados foram analisados pelo *software* JASP 0.13.1 (JASP Team, 2020). Foram feitas análises descritivas das características da amostra e análises inferenciais para verificar as relações entre as variáveis do estudo. Utilizou-se o Teste de *Mann-Whitney* para as análises comparativas entre dois grupos, o teste de *Kruskal-Wallis* para as análises comparativas entre três ou mais grupos e a correlação de *Pearson* para as análises correlacionais.

## 6 RESULTADOS

No presente capítulo, os resultados são apresentados de acordo com os objetivos de pesquisa propostos. Primeiramente, os dados do Desempenho Escolar e suas relações com o sexo, a faixa etária, o ano escolar e o tipo de administração da escola são apresentados. Em seguida, os escores do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem e suas relações com o sexo, a faixa etária, o ano escolar e o tipo de administração da escola são descritos. Dados referentes à correlação entre o Desempenho Escolar e a autorregulação da aprendizagem também são expostos. Por fim, as informações provenientes do questionário para avaliação das dificuldades encontradas no ambiente escolar são descritas.

### 6.1 Desempenho escolar

A Tabela 3 apresenta os resultados referentes ao desempenho escolar dos participantes no ano de 2019. Estão dispostos os dados da média, do desvio padrão e dos valores mínimo e máximo.

Tabela 3 Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes referentes ao Desempenho Escolar

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
--	-------	------	--------	--------

<b>Desempenho Escolar</b>	8.02	0.96	6.0	10.0
---------------------------	------	------	-----	------

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

### 6.1.1 Desempenho Escolar e o sexo

A Tabela 4 apresenta as médias e os desvios padrões obtidos pelos participantes no desempenho escolar e o grau de significância com o sexo.

Tabela 4 Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o sexo

	<b>Sexo</b>				<b>Valor-p*</b>
	Masculino		Feminino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Desempenho Escolar</b>	7.76	0.89	8.15	0.97	0.11

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Observa-se que a média das meninas foi mais elevada do que a dos meninos no desempenho escolar. Entretanto, a partir do valor-p de 0.114, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa no que se refere ao desempenho escolar e o sexo.

### 6.1.2 Desempenho Escolar e a Faixa Etária

Os participantes foram organizados em três grupos: estudantes com idade entre 15 e 16 anos (n=20), de 17 anos (n=28) e entre 18 e 19 anos de idade (n=13). Na Tabela 5, são apresentados as medianas e os desvios padrões dos alunos e o grau de significância com a faixa etária.

Tabela 5 Análise comparativa entre Desempenho Escolar e Idade

	<b>Idade</b>						<b>Valor-p*</b>
	15-16 anos		17 anos		18-19 anos		
	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	
<b>Desempenho Escolar</b>	8.00	0.73	8.00	0.91	8.00	1.25	0.21

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Os dados revelam que as maiores pontuações no desempenho escolar foram obtidas pelos alunos com idade entre quinze e dezesseis anos, seguidos dos alunos na faixa etária entre dezoito e dezenove anos e, por fim, os alunos com dezessete anos de idade. Todavia, conforme observado na Tabela 5, não há diferenças estatisticamente significantes nos escores apresentados pela amostra no desempenho escolar em função da faixa etária.

### 6.1.3 Desempenho escolar e o ano escolar

As médias e desvios padrões do desempenho escolar da amostra e o grau de significância com o ano escolar podem ser vistos na Tabela 6.

Tabela 6 Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o Ano Escolar

	Ano Escolar				Valor-p*
	2° ano		3° ano		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Desempenho Escolar</b>	8.18	0.94	7.81	0.96	0.17

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Observa-se que os alunos do segundo ano do Ensino Médio apresentam média maior do que os alunos do 3° ano. Entretanto, a diferença não foi estatisticamente significativa como demonstra o valor-p de 0.172. Dessa forma, pode-se supor que os alunos do 2° e 3° ano são semelhantes quanto ao desempenho escolar.

### 6.1.4 Desempenho Escolar e o Tipo de Administração Escolar

A Tabela 7 mostra as medianas, os desvios padrões e o nível de significância em relação ao tipo de administração escolar.

Tabela 7 Análise comparativa entre o Desempenho Escolar e o Tipo de Administração Escolar

	Instituição						Valor-p*
	Municipal		Estadual		Federal		
	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	

---

<b>Desempenho Escolar</b>	8.00	1.41	7.00	0.98	8.00	0.79	0.25
---------------------------	------	------	------	------	------	------	------

---

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Verifica-se que os alunos das escolas federais apresentam as maiores médias no desempenho escolar, seguidos dos alunos das escolas estaduais e municipais, respectivamente. O valor-p foi de 0.247 e revela que não há diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho escolar alcançado pelos alunos e o tipo de instituição escolar. Assim, pode-se inferir que o desempenho dos alunos das diferentes escolas é semelhante.

## 6.2 Autorregulação da Aprendizagem

A escala de Autorregulação da Aprendizagem é constituída por 71 itens, distribuídos em nove fatores, que medem as habilidades pessoais que são relevantes para o processo de aprendizagem. O conjunto de onze itens que compõem a parte final do instrumento e mensuram os hábitos de estudo na internet são apresentados separadamente. Optou-se por essa divisão, pois somente os alunos que utilizam a internet para estudar responderam os itens finais. Devido a esse critério, o número de participantes que utilizam a internet foi de 59, diferente do número total da amostra, que foi de 61 alunos.

A média, o desvio padrão e a pontuação máxima e mínima dos alunos nos fatores e escala total de autorregulação da aprendizagem são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes no LASSI

	<b>Nº de Itens</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Processamento da Informação</b>	11	41.607	6.571	27.0	53.0
<b>Ansiedade</b>	7	21.829	5.650	11.0	34.0
<b>Organização do Tempo</b>	9	28.967	7.167	10.0	44.0
<b>Concentração</b>	9	29.443	7.440	14.0	43.0
<b>Atitude</b>	8	31.557	5.482	15.0	40.0
<b>Preocupações ao Estudar</b>	2	8.738	1.570	4.0	10.0
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	7	23.311	6.139	12.0	35.0

<b>Auxiliares de Estudo</b>	7	24.951	4.414	16.0	34.0
<b>Motivação</b>	11	40.262	7.505	19.0	55.0
<b>LASSI Total</b>	71	250.656	37.768	168.0	333.0

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

De acordo com os dados da Tabela 8, a amostra de 61 alunos apresentou uma média de 250.556 (DP=37.768) no escore total, o que indica que os alunos relataram apresentar habilidades de autorregulação da aprendizagem, pois a média encontrada está próxima da pontuação máxima na escala, que é de 355 pontos. Os fatores que apresentaram maiores médias foram “Preocupações ao Estudar” (M=8.738, DP=1.579), “Atitude” (M=31.557, DP=5.482) e “Auxiliares de Estudo” (M=24.951, DP=4.414). Os dados demonstram que os alunos relataram uso elevado de boas estratégias de estudo e de características pessoais que auxiliam na aprendizagem autorregulada. As menores médias encontradas foram nos fatores “Ansiedade” (M=21.829, DP=5.650), “Organização do tempo” (M=28.967, DP=7.167) e “Motivação” (M=40.262, DP=7.505). Observa-se que os alunos apresentaram poucos comportamentos ansiosos, motivadores e relacionados à organização do tempo, aspectos que influenciam a qualidade da aprendizagem autorregulada.

Da amostra total de participantes, 59 responderam a parte da escala LASSI que concerne ao uso de boas estratégias de estudo por meio da internet. Essa parte é composta por 11 itens, distribuídos em dois fatores: processamento da informação na internet e seleção de ideias principais na internet. A média, o desvio padrão e os escores obtidos pela amostra podem ser observados na Tabela 9.

Tabela 9 Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes referente a escala LASSI nos fatores hábitos de estudo na internet

	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Processamento da informação na internet</b>	29.60	5.82	18.0	40.0
<b>Seleção de ideias principais na internet</b>	9.03	3.30	3.0	15.0

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 9, a amostra de 59 estudantes obteve uma média de 29.596 (DP=5.824) no fator “Processamento da informação na internet” e uma média de 9.034 (DP=3.298) no fator “Seleção de ideias principais na internet” do

instrumento LASSI. Os dados demonstram que os alunos relataram uso elevado de boas estratégias de estudo por meio da internet.

### 6.2.1 Autorregulação da aprendizagem e sexo

A Tabela 10 mostra as médias, os desvios padrões e as pontuações obtidas pela amostra na escala e o nível de significância em relação ao sexo.

Tabela 10 Análise comparativa dos escores do LASSI e sexo

	Sexo				Valor-p*
	Masculino		Feminino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Processamento da Informação</b>	41.000	5.282	41.925	7.198	0.287
<b>Ansiedade</b>	22.429	6.439	21.500	5.248	0.489
<b>Organização do Tempo</b>	27.190	5.972	29.900	7.625	0.085
<b>Concentração</b>	27.429	9.997	30.500	7.002	0.132
<b>Atitude</b>	30.000	6.107	32.375	5.011	0.122
<b>Preocupações ao Estudar</b>	8.333	1.390	8.950	1.632	0.029
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	22.333	6.390	23.825	6.021	0.399
<b>Auxiliares de Estudo</b>	23.714	4.766	25.600	4.131	0.084
<b>Motivação</b>	38.619	6.903	41.125	7.747	0.210
<b>LASSI Total</b>	241.048	38.144	255.700	37.048	0.145

\* Valor-p referente ao Teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Observa-se que as alunas apresentaram maiores médias nos fatores “Processamento da Informação”, “Organização do Tempo”, “Concentração”, “Atitude”, “Preocupações ao Estudar”, “Seleção de Ideias Principais”, “Auxiliares de Estudo”, “Motivação” e no “Escore Total”. Por sua vez, os alunos apresentaram média maior apenas no fator “Ansiedade”. De acordo com o valor-p, o fator “Preocupações ao Estudar” apresentou diferença estatisticamente significativa, o que denota que as alunas relataram utilizar melhores estratégias devido à preocupação com os estudos.

A Tabela 11 mostra as médias, os desvios padrões e as pontuações obtidas pela amostra na parte da escala referente ao uso da internet para estudar e o nível de significância em relação ao sexo.

Tabela 11 Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e sexo

	Sexo				Valor-p*
	Masculino		Feminino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	

<b>Processamento da Informação na Internet</b>	38.619	6.903	41.125	7.747	0.210
<b>Seleção de Ideias Principais na Internet</b>	29.250	5.108	29.784	6.237	0.592

\* Valor-p referente ao Teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Conforme a Tabela 11, as alunas apresentaram uma média mais elevada, quando comparadas aos alunos, em ambos os fatores. Considera-se pelo valor-p, que não foram estatisticamente significantes as diferenças presentes nos fatores e isso demonstra que a autorregulação da aprendizagem nos estudos na Internet é semelhante entre as meninas e os meninos.

## 6.2.2 Autorregulação da aprendizagem e a faixa etária

Os alunos foram, novamente, agrupados em três faixas etárias: de 15 a 16 anos (n=20), de 17 anos (n=28) e de 18 a 19 anos de idade (n=13). A Tabela 12 demonstra os resultados encontrados.

Tabela 12 Análise comparativa dos escores do LASSI e Faixa Etária

	Faixa Etária						Valor-p*
	15-16 anos		17 anos		18-19 anos		
	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	
<b>Processamento da Informação</b>	43.00	7.133	40.00	6.386	42.00	6.186	0.417
<b>Ansiedade</b>	22.00	6.025	21.00	5.587	22.00	5.603	0.958
<b>Organização do Tempo</b>	29.00	4.898	28.00	7.972	30.00	8.546	0.867
<b>Concentração</b>	29.00	5.533	28.00	7.988	30.00	8.968	0.723
<b>Atitude</b>	33.00	3.824	31.00	5.139	29.00	7.763	0.560
<b>Preocupações ao Estudar</b>	9.00	1.683	9.00	1.401	8.00	1.633	0.126
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	23.00	5.969	23.00	6.200	23.00	6.728	0.984
<b>Auxiliares de Estudo</b>	26.00	4.221	24.00	4.683	25.00	4.192	0.437
<b>Motivação</b>	42.00	5.667	39.00	8.153	39.00	8.724	0.513
<b>LASSI Total</b>	255.00	26.472	248.00	39.165	248.00	50.117	0.607

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados.

Evidencia-se que o grupo composto por participantes com quinze e dezesseis anos de idade apresentaram maiores índices nos fatores “Processamento da informação”, “Ansiedade”, “Atitude”, “Auxiliares de Estudo” e “Motivação”. O grupo composto por participantes com dezessete anos apresentaram índice mais elevado no fator “Concentração” e o grupo com dezoito e dezenove anos apresentaram os maiores índices nos fatores “Organização do Tempo” “Seleção de Ideais Principais”. No “Escore Total”, o grupo com quinze e dezesseis anos de idade também apresentou maiores índices. O valor-p em todos os fatores e na escala total não apresentou diferenças estatisticamente significativas, o que aponta que a autorregulação da aprendizagem não difere em relação às idades.

A comparação entre os escores dos fatores escala de autorregulação da aprendizagem na Internet e a idade dos participantes também foi avaliada. A Tabela 13 demonstra os resultados encontrados.

Tabela 13 Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e Faixa Etária

	Faixa Etária						Valor-p*
	15-16 anos		17 anos		18-19 anos		
	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	
<b>Processamento da Informação</b>	30.00	6.039	29.00	5.648	29.00	6.301	0.863
<b>na Internet</b>							
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	9.00	2.836	9.00	3.581	8.00	3.367	0.310
<b>na Internet</b>							

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados.

Observa-se que, no fator “Processamento da Informação na Internet”, o grupo de alunos com quinze e dezesseis anos apresentou melhor índice, seguido do grupo de alunos com dezoito e anos e do grupo com dezessete anos. No fator “Seleção de Ideias Principais na Internet”, os melhores índices também foram no grupo com quinze e dezesseis anos. Entretanto, seguidos pelo grupo de alunos com dezessete anos e pelo grupo de dezoito e dezenove anos de idade. Na análise do valor-p, a autorregulação da aprendizagem dos estudos na Internet é semelhante nos alunos, independentemente da idade.

### 6.2.3 Autorregulação da aprendizagem e o ano escolar

Os dados referentes às médias e aos desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com a escolaridade podem ser vistos na Tabela 14.

Tabela 14 Análise comparativa dos escores do LASSI e o ano escolar

	Ano Escolar				Valor-p*
	2º ano		3º ano		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Processamento da Informação</b>	42.441	6.788	40.556	6.253	0.216
<b>Ansiedade</b>	22.265	5.905	21.259	5.368	0.689
<b>Organização do Tempo</b>	28.971	6.704	28.863	7.842	0.925
<b>Concentração</b>	30.174	6.088	28.519	8.894	0.334
<b>Atitude</b>	32.000	4.328	31.000	6.708	0.930
<b>Preocupações ao Estudar</b>	8.853	1.690	8.593	1.421	0.291
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	24.294	5.829	22.074	6.403	0.211
<b>Auxiliares de Estudo</b>	25.294	4.246	24.519	4.661	0.453
<b>Motivação</b>	41.353	7.319	38.889	7.648	0.132
<b>LASSI Total</b>	255.647	33.162	244.370	42.689	0.228

\* Valor-p referente ao Teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados.

Constata-se que os alunos do segundo ano do Ensino Médio apresentaram melhores médias em todos os fatores e no escore total da escala LASSI, em comparação com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Todavia, nota-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os escores obtidos pelos alunos nos fatores e escala total LASSI e o ano que estão cursando no Ensino Médio. Dessa forma, os dados parecem indicar que os alunos do segundo e do terceiro anos são semelhantes quanto às habilidades autorregulatórias.

Os dados referentes à comparação dos escores da escala de autorregulação da aprendizagem na Internet em função do ano podem ser vistos na Tabela 15.

Tabela 15 Análise comparativa dos escores do LASSI na Internet e o ano escolar

	Ano Escolar				Valor-p*
	2º ano		3º ano		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Processamento da Informação na Internet</b>	30.273	5.822	28.667	5.821	0.250
<b>Seleção de Ideias Principais na Internet</b>	9.844	3.039	8.038	3.388	0.034

\* Valor-p referente ao Teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Evidencia-se que os alunos do segundo ano apresentam melhores índices em comparação aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em ambos os fatores que mensuram a autorregulação da aprendizagem nos estudos pela Internet. No fator “Seleção de Ideais Principais na Internet”, conforme o valor-p de 0.034, há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, isso sugere que alunos do segundo ano do Ensino Médio utilizam melhor o recurso de selecionar conteúdos de estudo na internet quando comparados aos alunos do terceiro ano.

#### 6.2.4 Autorregulação da aprendizagem e o tipo de administração escolar

Na Tabela 16 são apresentados os dados referentes a análise comparativa entre os escores da escala de Autorregulação da Aprendizagem e a variável tipo de administração escolar.

Tabela 16 Análise comparativa dos escores do LASSI e Tipo de administração escolar

	Instituição						Valor-p*
	Municipal		Estadual		Federal		
	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	Mediana	D.P.	
<b>Processamento da Informação</b>	39.00	10.010	41.00	5.346	42.00	7.325	0.523
<b>Ansiedade</b>	22.00	6.760	21.00	5.359	22.00	5.816	0.309
<b>Organização do Tempo</b>	32.00	7.314	28.00	7.674	28.00	6.618	0.727
<b>Concentração</b>	29.00	7.085	29.00	7.694	30.00	7.429	0.819
<b>Atitude</b>	29.00	6.979	31.00	6.149	32.00	4.262	0.728
<b>Preocupações ao Estudar</b>	7.00	2.280	8.00	1.670	9.00	0.866	0.024
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	21.00	7.829	23.00	5.867	23.00	6.317	0.558
<b>Auxiliares de Estudo</b>	21.00	3.674	25.00	4.105	25.00	4.616	0.096
<b>Motivação</b>	38.00	9.370	39.00	7.524	41.00	7.290	0.503
<b>LASSI Total</b>	240.00	54.821	247.00	37.979	257.00	34.400	0.315

\* Valor-p referente ao Teste de *Kruskal-Wallis* para 3 ou mais grupos.

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Observa-se que os maiores índices estão nas escolas públicas federais, exceto no fator “Organização do Tempo” cujo maior índice está no grupo de alunos de escolas públicas municipais. O fator “Preocupações ao Estudar” destaca-se pelo valor-p de 0.024, dado que indica diferenças estatisticamente significativas. Portanto, infere-se que os alunos de escolas federais apresentam maiores preocupações relacionadas com os seus estudos em comparação aos alunos de escolas públicas estaduais e municipais.

Para a análise comparativa entre os escores da escala de Autorregulação da Aprendizagem na Internet e a variável tipo de administração escolar, foi necessário agrupar os alunos de escolas públicas municipais e estaduais devido ao baixo número de participantes das escolas municipais que responderam os itens na escala da Autorregulação da Aprendizagem na Internet. Os dados podem ser vistos na Tabela 17.

Tabela 17 Análise comparativa dos escores do LASSI e Tipo de administração escolar

	Instituição				Valor-p*
	Municipal e Estadual		Federal		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
<b>Processamento da Informação Na Internet</b>	29.294	5.649	30.043	6.175	0.708
<b>Seleção de Ideias Principais na Internet</b>	8.529	3.097	9.750	3.505	0.148

\* Valor-p referente ao Teste de *Mann-Whitney* para 2 grupos

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Verifica-se que os alunos de escolas públicas federais apresentaram melhores índices em ambos os fatores, em comparação com os alunos de escolas municipais e estaduais. Conforme o valor-p encontrado nos fatores, considera-se que não há diferenças estatisticamente significantes entre os dois grupos.

### 6.3 Análise correlacional entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem

A correlação entre o desempenho escolar e os escores da escala de autorregulação da aprendizagem foi examinada por meio do coeficiente de correlação de *Pearson*. A Tabela 18 apresenta os dados referentes a essa análise.

Tabela 18 Correlações do desempenho e dos escores obtidos pelos estudantes no LASSI

	Desempenho Escolar	
<b>Processamento da Informação</b>	r=	<b>0,308*</b>
	p=	<b>&lt;.016</b>
	n=	<b>61</b>
<b>Ansiedade</b>	r=	<b>0,429***</b>
	p=	<b>&lt;.001</b>
	n=	<b>61</b>
<b>Organização do Tempo</b>	r=	<b>0,435***</b>

	p=	<.001
	n=	61
<b>Concentração</b>	r=	<b>0,835***</b>
	p=	<.001
	n=	61
<b>Atitude</b>	r=	<b>0,769***</b>
	p=	<.001
	n=	61
<b>Preocupações ao Estudar</b>	r=	<b>0,267*</b>
	p=	<.038
	n=	61
<b>Seleção de Ideias Principais</b>	r=	<b>0,476***</b>
	p=	<.001
	n=	61
<b>Auxiliares de Estudo</b>	r=	<b>0,536***</b>
	p=	<.001
	n=	61
<b>Motivação</b>	r=	<b>0,367**</b>
	p=	<.004
	n=	61
<b>LASSI Total</b>	r=	<b>0,549***</b>
	p=	<.001
	n=	61

r=coeficiente de correlação de Spearman; p=Valor-p; n=número de sujeitos.

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Conforme observado na Tabela 18, houve correlações significativas e positivas entre o Desempenho Escolar e a escala de Autorregulação da Aprendizagem total e os seus fatores. Para a análise das correlações de *Spearman*, adotaram-se os critérios descritos em Ambiel et al. (2011), no qual valores entre 0 e 0.19 indicam correlação inexistente ou desprezível, entre 0.20 e 0.29, muito fraca, entre 0.30 e 0.39 moderada, entre 0.40 e 0.69 forte e acima de 0.70 a correlação é considerada muito forte.

Os resultados apontam correlações fortes e positivas entre o desempenho e a escala total e os fatores “Auxiliares de Estudo”, “Seleção de Ideias Principais”, “Organização do Tempo” e “Ansiedade”. O desempenho e os fatores “Concentração” e “Atitude” se correlacionaram positivamente e a magnitude foi muito forte. Nos fatores “Motivação”,

“Processamento da Informação” e “Preocupações ao Estudar” os resultados indicam correlações moderadas e positivas. Desse modo, constata-se que o desempenho e a autorregulação da aprendizagem se correlacionaram. Tais resultados sugerem que, quanto mais elevado for o desempenho escolar, mais habilidades autorregulatórias o aluno apresenta assim como o inverso.

A correlação entre o desempenho escolar e os escores da escala de autorregulação da aprendizagem referente ao estudo na internet também foi realizada. Os dados são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 Correlação entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de estudo na internet

		<b>Desempenho Escolar</b>
<b>Processamento da informação na internet</b>	<b>r=</b>	<b>0.286</b>
	<b>p=</b>	<b>&lt;.031</b>
	<b>n=</b>	<b>58</b>
<b>Seleção de ideias principais na internet</b>	<b>r=</b>	<b>0.327</b>
	<b>p=</b>	<b>&lt;.012</b>
	<b>n=</b>	<b>58</b>

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

A Tabela 19 mostra correlação significativa e positiva entre o desempenho escolar e a subescala de autorregulação da aprendizagem de estudo na internet. Os resultados apontam correlação positiva entre o desempenho e o fator “Processamento da informação na Internet”, entretanto a magnitude foi muito fraca. O desempenho e o fator “Seleção das ideias principais na Internet” se correlacionaram de forma moderada e positiva. Assim, quanto maior o desempenho, maiores os escores na subescala de autorregulação da aprendizagem de estudo na internet.

#### **6.4 Análise do Questionário de Avaliação das Dificuldades encontradas no ambiente escolar**

O instrumento aplicado é composto por duas questões abertas, em que a primeira é referente às dificuldades que o aluno encontra no ambiente escolar e a segunda, sobre o relato de uso de estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades. Inicialmente, para cada uma das questões, as respostas dos participantes foram agrupadas conforme o seu conteúdo e

analisadas qualitativamente, mediante a categorização de respostas. Foram também descritas em porcentagens por meio de procedimentos estatísticos.

A primeira questão apresentava o enunciado: “Quais dificuldades que você encontra na escola?”. As respostas foram classificadas em oito categorias: “dificuldades de aprendizagem”, “controle dos comportamentos e das emoções”, “não tem dificuldades”, “respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis”, “regras da instituição”, “estrutura física da escola” e “dificuldade na entrada e saída da instituição”.

A Tabela 20 apresentada as dificuldades, a frequência e a porcentagem dos dados referentes à primeira questão. Ressalta-se que cada resposta dos participantes pode ter sido agrupada em uma ou mais categorias, dependendo da quantidade de dificuldades mencionadas. Esse dado é melhor observado na tabela, no qual o número de respostas dadas (n=64; 100%) é superior à quantidade de participantes (n=61).

Tabela 20 Relação das dificuldades relatadas pelos alunos

Dificuldades	N	%
Dificuldades de aprendizagem	32	50%
Controle dos comportamentos e das emoções	08	12,5%
Não tem dificuldades	08	12,5%
Respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis	06	9,3%
Regras da instituição	04	6,3%
Estrutura física da escola	04	6,3%
Dificuldade na entrada e saída da instituição	02	3,1%

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Observa-se que as dificuldades de aprendizagem foram as mais relatadas pelos alunos (50%), seguidas do controle dos comportamentos e das emoções (12,5%) e das respostas dos alunos que afirmaram não ter dificuldades no ambiente escolar.

A segunda questão tinha como enunciado “Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Descreva o que você faz”. Organizaram-se sete categorias de resposta: “utilização de boas estratégias de estudo e aprendizagem”, ausência de estratégias de enfrentamento”, autocontrole dos comportamentos e das emoções”, respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis”, “investimento nas relações interpessoais” e “fazer

reclamações”. A frequência e a porcentagem dos dados estão dispostos na Tabela 21, em que o número de respostas dadas (n=65, 100%) foi superior à quantidade de participantes (n=61).

Tabela 21 Estratégias de Enfrentamento mencionadas pelos alunos

Estratégias	N	%
Utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem	25	38,5%
Ausência de estratégias de enfrentamento	16	24,6%
Autocontrole do comportamento e das emoções	13	20%
Respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis	08	12,3%
Investimento nas relações interpessoais	02	3,1%
Fazer reclamações	01	1,5%

Fonte: Organizada pelo pesquisador, com base nos dados coletados

Constata-se que a maioria dos participantes relatou empregar diversas estratégias para conseguir lidar com as dificuldades (61,6%), ao passo que o restante (38,4%) respondeu que não possui estratégias, utiliza de reclamações ou assinalou de forma vaga ao item.

## 7 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivos: identificar o desempenho escolar e as habilidades de autorregulação da aprendizagem em alunos do Ensino Médio; verificar se existem relações desses construtos mencionados com as variáveis como idade e sexo e as variáveis educacionais como série e tipo de administração escolar; analisar a correlação entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem. Além disso, buscou-se compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes no ambiente escolar e também as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las.

Neste capítulo, os resultados quantitativos e qualitativos são discutidos com base na literatura da área. Inicialmente, são discutidos os dados dos instrumentos objetivos em relação às variáveis demográficas e educacionais. Em seguida, são comentados os resultados referentes às relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem. Por fim, são tratados os dados das duas questões abertas.

### 7.1 Discussão dos Dados Quantitativos

Em síntese, verifica-se que, quanto mais autorregulado o aluno, melhor o seu desempenho escolar. A existência dessa relação abre possibilidades de intervenção por parte dos professores e dos demais agentes educativos, a fim de promover programas de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, melhorar a qualidade do estudo e, por consequência, aumentar as médias escolares dos alunos.

O Desempenho Escolar é, na maioria das vezes, representado por notas, pelo número de reprovações, pelo número de anos de estudo completos em relação à idade e a testes padronizados (OSTI, MARTINELLI; 2014). No presente trabalho, o desempenho do aluno foi mensurado por meio da nota escolar geral do ano de 2019, que envolve as médias de todas as disciplinas cursadas no respectivo ano letivo. Os dados mostraram que a média geral da amostra foi de 8.016. Dessa forma, pode-se sugerir que os alunos participantes da pesquisa estão com o seu coeficiente acima do valor mínimo, nota 7.0, estipulado pelas escolas para aprovação.

As notas escolares indicaram bom desempenho, adequado aproveitamento dos alunos nas disciplinas e uso de estratégias eficientes para lidar com seus estudos durante o período final da Educação Básica. Presume-se que boas notas durante o Ensino Médio e toda a

bagagem que se constrói durante a vida escolar podem acarretar o ingresso do aluno em universidades, pois, assim como no Ensino Médio, o acesso à Educação Superior depende do bom desempenho em provas.

Outro indicativo importante do desempenho escolar é a sua relação com diversas variáveis pessoais e sociais da vida do aluno. Pesquisas demonstram que variáveis como ansiedade, depressão, problemas de atenção, violência e estresse são fatores de risco para um desempenho abaixo da média (GUILHAND, KORBES, HERNANDEZ; 2000; BAPTISTA et al.; 2006; ROSSATO; 2013; CAMARGO; 2019). Por sua vez, esse baixo desempenho pode configurar-se como um critério para a exclusão do aluno no ambiente escolar, seja por parte dos professores, dos funcionários ou até mesmo dos alunos que possuem bom desempenho (BARTHOLOMEU et al., 2016). Nessa perspectiva, os programas de intervenção para oferecer qualidade de estudos aos alunos e, conseqüentemente, melhorar suas notas são importantes e representam formas de atuação nos fatores de aprendizagem, como também nos sociais.

No que concerne às análises comparativas realizadas no presente trabalho, os participantes não apresentaram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo e da faixa etária. Assim, inferiu-se que as meninas e os meninos com idades diferentes são semelhantes quanto ao desempenho escolar. De forma similar a esses achados, nas pesquisas realizadas por Baptista, Lima e Capovilla (2006) e por Camargo (2019) as variáveis sexo e faixa etária foram semelhantes em relação ao desempenho escolar.

Avaliar as diferenças no desempenho escolar de alunos e alunas é ~~muito~~ relevante, pois na História da Educação, o acesso da mulher às instituições escolares e também ao mercado de trabalho encontrou resistências e foi tardio, se comparadas aos homens. O avanço em iniciativas públicas e privadas para a Educação de meninas é uma medida que demonstra como esse grupo alcançou índices positivos durante o Ensino Médio e, conseqüentemente, foram disponibilizadas a elas vagas em universidades e melhores empregos, em uma tentativa de equidade entre os sexos.

Em relação ao ano escolar e ao tipo de administração da escolar, na atual amostra, a análise dos dados indicou que os alunos matriculados no segundo e terceiro anos das escolas públicas municipais, estaduais e federais evidenciaram semelhança no desempenho escolar. A partir desse resultado, infere-se que os alunos mantêm um ritmo de estudos e pode ser interessante o desenvolvimento de projetos com vistas ao desenvolvimento de habilidades gerais dos alunos e otimização do desempenho.

Em 2014, o Ministério da Educação realizou alterações no Plano Nacional da Educação e recomendou que a administração escolar do Ensino Médio ficasse sob controle dos órgãos estaduais e federais. Por sua vez, a administração escolar da Educação Infantil deveria ser de responsabilidade dos órgãos municipais e o Ensino Fundamental sob administração dos órgãos estaduais e municipais. Os dados mostraram que os alunos de escolas públicas municipais, mesmo em uma pequena amostra, apresentam bom desempenho escolar. Isso contraria as indicações previstas no Plano Nacional de Educação, bem como a visão da população sobre a qualidade do ensino de acordo com os órgãos governamentais.

Esperavam-se diferenças estatisticamente significantes no desempenho escolar dos participantes em função do tipo de administração escolar, pois os incentivos em torno da Educação pública federal em nosso País são evidenciados. Os institutos federais, assim como os colégios universitários, são vistos como referências em boa qualidade e maior garantia de o aluno receber no Ensino Médio a preparação adequada para enfrentar os processos de seleção de ingresso ao Ensino Superior.

No que diz respeito ao construto da Autorregulação da Aprendizagem, em relação aos fatores, as médias encontradas são consideradas altas, pois estão mais próximas da pontuação máxima de cada subescala em detrimento ao valor mínimo. Entende-se que, tanto para a escala total como para os fatores, ter índices elevados sugere que os alunos apresentam comportamentos, pensamentos e estados emocionais que auxiliam de forma positiva seus estudos.

Na literatura da área, a pesquisa de Maciel, Souza e Dantas (2015) utilizou o instrumento LASSI, especificamente os itens referentes ao fator Processamento da Informação, para analisar a autorregulação da aprendizagem em alunos do Ensino Médio. Os pesquisadores encontraram a média 44.51, similar à obtida nesta pesquisa ( $M=41.607$ ;  $DP=6.571$ ). O processamento da informação é uma etapa essencial para a qualidade dos estudos e o favorecimento de aprendizagens significativas. Portanto, infere-se que, em ambas as pesquisas, os alunos demonstram índices elevados nesse fator, o que indica a presença de habilidades autorregulatórias.

Pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem realizadas com estudantes do Ensino Médio que buscaram verificar as relações desse construto com variáveis pessoais como o sexo e a faixa etária, e também variáveis educacionais como o ano escolar, demonstraram que alunas apresentam maior nível de autorregulação da aprendizagem do que os alunos, além de evidenciar o fato de o nível de autorregulação da aprendizagem diminuir com o avanço do ano escolar (PAIVA, LOURENÇO, 2012; GROSS, 2014; FERREIRA et al.,

2016; CLEARY; VELARDI; SCHNAIDMAN, 2017). Isso corroborou os achados do presente estudo em que as alunas apresentaram maior preocupação ao estudar do que os alunos. Na história da sociedade, as mulheres lutaram para ter acesso à Educação, por meio dos movimentos sociais, para conseguir acesso aos estudos formais, o que, antes, era um direito exclusivo dos homens. Diante disso, a preocupação com os estudos é uma variável que demonstra o comprometimento da mulher com o seu desempenho e a responsabilidade com o espaço social conquistado.

Nesta pesquisa, observou-se que, na autorregulação da aprendizagem de estudo na Internet, os alunos do segundo ano apresentaram maiores índices no fator “Seleção de Ideias Principais na Internet” em comparação com os alunos do terceiro ano. A partir desse achado levantam-se algumas reflexões a respeito da revolução na área da tecnologia e o quanto à Educação tem sido associada aos recursos da Internet com o passar dos anos.

No que concerne às diferenças nas habilidades autorregulatórias em função do tipo de administração escolar, os alunos de escolas públicas federais apresentaram maior índice no fator “Preocupações ao Estudar”, o que representa o uso de estratégias de estudo devido à preocupação com aspectos da avaliação durante o ato de estudar. Mesmo não se tendo encontrado estudos nos quais a autorregulação de aprendizagem fosse associada à administração da escola, a análise desses dados permite que se façam importantes considerações. Para o aluno ingressar em uma escola pública federal, ele precisa realizar a prova de um processo seletivo específico e obter os critérios para aprovação. Com base nos dados encontrados, pode-se pensar sobre o quanto essa etapa exige que os alunos desenvolvam as habilidades autorregulatórias. Além disso, o processo seletivo contribui para manter a qualidade dos estudos nessas escolas que, por sua vez, apresentam bons índices de aprovação em vestibulares.

Na análise correlacional entre os construtos Desempenho Escolar e Autorregulação da Aprendizagem, os resultados apontaram a existência de correlações significativas entre os dois construtos, inclusive em seus fatores. As correlações variaram de muito fraca até muito forte, com ênfase para a LASSI total e o desempenho. Pesquisas como Cleary, Velardi e Schnaidman (2017) e Paiva e Lourenço (2012) afirmaram a existência de correlação significativa entre o desempenho dos alunos e a autorregulação da aprendizagem e de forma positiva. Isso significa que, quanto mais elevado o desempenho escolar, mais habilidades autorregulatórias o aluno apresenta.

De acordo com a literatura, desenvolver a autorregulação no contexto educacional é um caminho viável para o ensino de qualidade e também para a aprendizagem significativa

em que professores são agentes capazes de melhorar a autorregulação dos seus alunos em atividades no ambiente escolar. (CLEARY, ZIMMERMAN; 2004; ZIMMERMAN, 2013; CLEARY, VELARDI, SCHNAIDMAN; 2017). As habilidades autorregulatórias dos alunos podem ser desenvolvidas no contexto escolar por meio de orientação, participação na correção de exercícios e ensino de estratégias de aprendizagem (ZIMMERMAN; 2013; GOMES, BORUCHOVITCH; 2019). Além disso, é importante a atenção dos agentes educacionais para as diversas variáveis que impactam o processo de ensino e aprendizagem, tanto para impulsioná-lo quanto para dificultá-lo. Por exemplo, o ambiente social, familiar, cultural, político, econômico, bem como as questões étnico-raciais e de gênero.

Os resultados encontrados também demonstram correlações significativas e positivas entre o Desempenho Escolar e a autorregulação da aprendizagem no estudo pela Internet. Dessa forma, quanto melhor a utilização dessa ferramenta como auxiliar de estudo, melhor o desempenho dos alunos com suas notas. Esse dado apresenta relevância, principalmente, no contexto atual da população brasileira em que, devido à pandemia do Covid-19, os alunos foram obrigados a cursar grande parte do ano letivo de 2020 no modelo remoto.

O desenvolvimento de habilidades autorregulatórias para os estudos a partir da Internet propõe uma alternativa eficaz para os alunos que possam encontrar dificuldades em realizar suas atividades e estudos de casa. Acredita-se que as aulas remotas sejam espaços em que professores não apenas utilizem para transmitir conteúdos, mas que possam ensinar e orientar estratégias de estudo aos alunos, mesmo distantes de ambiente escolar.

Encontram-se, na literatura, pesquisas que envidaram esforços na elaboração e na aplicação de programas de intervenção para desenvolver habilidades autorregulatórias nos estudantes pré-escolares e do Ensino Superior e demonstraram eficácia (DIAS et al.; 2015; SALGADO, POLYDORO, ROSÁRIO; 2018; GANDA; 2018). Entretanto, não foram encontrados trabalhos com esse foco em estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, os achados desta pesquisa sugerem caminhos para a construção de programas de intervenção que busquem tanto o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias como a melhoria do desempenho escolar dos alunos no Ensino Médio.

## **7.2 Discussão dos Dados Qualitativos**

No que se refere ao questionário de avaliação das dificuldades, na primeira pergunta, os estudantes relataram encontrar dificuldades no ambiente escolar em diversos aspectos, entre os quais estão as dificuldades de aprendizagem, representada por respostas como: “entendimento de certos conteúdos” e “conteúdos difíceis”, o controle dos comportamentos e

das emoções, tem-se como exemplo de resposta: “não consigo me controlar”, as regras da instituição, com destaque para “passar o dia todo preso na escola se torna cansativo”, a estrutura física da escola, por exemplo “salas pequenas para muitos alunos” e dificuldades na entrada e na saída da instituição que se tem como exemplo “a saída da escola é perigosa”. Boa parte dos participantes também alegou não possuir dificuldades ou deixou a pergunta de forma vaga, o que demonstra o não interesse em perceber as dificuldades na escola, ou falar sobre ou falar sobre elas.

Pesquisadores da Educação sugerem que o desenvolvimento da autorregulação pode ser uma forma eficiente de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante seus processos de aprendizagem (SIMMONS; LEHMANN, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009). Isso se confirma, pois, a partir das habilidades autorregulatórias, o aluno se compromete com transformações comportamentais, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que auxiliam no aprendizado com qualidade e, conseqüentemente, na melhoria de seu desempenho escolar (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Os dados quantitativos destacaram índices elevados de autorregulação da aprendizagem entre os alunos, tanto na escala total como em seus fatores, o que corrobora com o elevado número de participantes que citaram não possuir dificuldades no ambiente escolar. A análise das respostas dos alunos na segunda pergunta que se refere ao uso de estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades se fez interessante, pois apresenta as diferentes vivências do aluno no ambiente escolar e como ele faz/não faz para superar as adversidades. Na apreciação das respostas dos participantes, emergiram seis categorias, entre as quais a utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem foi a de maior representatividade. Em sequência, as categorias mais citadas pelos participantes foram a ausência de estratégias de enfrentamento e o autocontrole do comportamento e das emoções.

Verificou-se que os participantes fazem uso de diferentes estratégias de enfrentamento, o que sugere a presença de variáveis de diferentes ordens, tais como pessoais, socioeconômicas, culturais no modo pelo qual o indivíduo seleciona a estratégia para superar a dificuldade encontrada no ambiente escolar. A pesquisa realizada por Ripar, Evangelista e Paula (2008), com alunos do Ensino Médio, apontou que os indivíduos utilizam estratégias de enfrentamento em parte diferentes, conforme a variável sexo. Isso aponta que há diferenças entre as escolhas educacionais de meninos e meninas, o que corrobora a visão histórica de como as noções de gênero se desenvolveram de maneiras diferentes, com enfoque na Educação para meninos e meninas.

Em linhas gerais, os dados referentes à análise qualitativa corroboram a análise quantitativa da amostra, aponta-se que os alunos do Ensino Médio apresentam, em sua maioria, dificuldades de aprendizagem e que utilizam de boas estratégias de estudo e aprendizagem para superar suas adversidades. Na análise quantitativa, os índices de desempenho e autorregulação da aprendizagem foram satisfatórios, o que sugere que, mesmo com enfrentamento de dificuldades no ambiente escolar, os alunos utilizam estratégias para superar e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica de estudos no Ensino Médio, normalmente, é direcionada para a aprovação em processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. Dessa forma, o aluno é constantemente acompanhado por seus professores e estuda conteúdos de diferentes áreas que serão cobrados nas provas de seleção (GANDA; 2016). As características presentes no final desse ciclo da Educação Básica promovem discussões relevantes acerca do real significado que seja o desempenho adequado dos alunos e das formas significativas de se estudar com qualidade.

O Desempenho Escolar e a Autorregulação da Aprendizagem são construtos importantes e norteadores na área da Educação, uma vez que influenciam os processos de aprendizagem, os aspectos pessoais e sociais dos alunos do Ensino Médio. São características comuns aos alunos autorregulados a presença de objetivos, a análise da atividade e formas de executá-la, o uso de estratégias apropriadas de estudo. Em consequência desses pontos, os alunos são capazes de refletir acerca de suas crenças pessoais e de seus comportamentos e, assim, podem agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desempenho escolar (ZIMMERMAN; 2000).

Diante disto, o presente estudo teve como objetivos analisar as relações presentes no Desempenho Escolar e na Autorregulação da Aprendizagem entre si e também como esses construtos se comportam quando comparados ao sexo, a faixa etária, ao ano escolar e ao tipo de administração escolar. Como resultados, evidencia-se a correlação positiva entre os dois construtos centrais, o que demonstra como o desenvolvimento das habilidades autorregulatórias pode auxiliar na otimização do desempenho dos alunos.

A partir dos dados coletados, infere-se que os alunos apresentam bom desempenho escolar e também boas habilidades autorregulatórias, conforme as análises quantitativas realizadas. No que se refere ao desempenho, a literatura aponta que os alunos brasileiros do Ensino Médio apresentam, em sua maioria, déficits educacionais, tais como na leitura, nas relações interpessoais e nas avaliações da aprendizagem tanto em provas como para os vestibulares (BONESI, SOUZA, 2006; OSTI, MARTINELLI, 2014; GOMES, BORUCHOVITH; 2009). Os resultados da pesquisa demonstraram que os alunos relataram apresentar, também, dificuldades de aprendizagem, por exemplo, “a dificuldade de conteúdos”, “matérias que envolvem cálculos”, dificuldade em interpretar textos, questões”. No entanto, as médias escolares são elevadas e satisfatórias para a aprovação do ano letivo, assim como na preparação para os vestibulares.

Na autorregulação da aprendizagem, os resultados encontrados revelaram bons níveis de habilidades autorregulatórias nos alunos, o que vai ao encontro do bom desempenho escolar obtido por eles. Alunos que apresentam bons índices de autorregulação da aprendizagem são capazes de utilizar suas capacidades pessoais, suas estratégias e estão mais preparados para aprender ao longo de toda a vida (ZIMMERMAN; 2000; COSNEFROY; 2013). Basso e Abrahão (2017) apontam os aspectos relacionados às fases da autorregulação, com ênfase para a autorreflexão, mostram-se responsáveis pelo aprofundamento do conhecimento de si e possibilitam a melhor compreensão de como autorregular a própria aprendizagem.

O construto da Autorregulação da Aprendizagem apresenta sua base teórico-prática na ciência psicológica e sua intersecção com a Educação. Diante disto, acredita-se que parte das atribuições de psicólogos atuantes nas escolas são a de oferecer propostas e projetos que visem desenvolver as habilidades autorregulatórias dos docentes e discentes. Ressalta-se também o fato do Desempenho Escolar estar atravessado por diferentes fatores que são do interesse da Psicologia e portanto, demonstra como a atuação do Psicólogo Escolar é válida e necessária para o desenvolvimento de práticas educativas.

No que se refere às dificuldades encontradas na escola e às estratégias para superá-las, as análises qualitativas apontaram que os alunos encontram dificuldades nos processos de aprendizagem e utilizam diversas estratégias de enfrentamento. As dificuldades de aprendizagem relatadas com alta frequência dizem respeito ao conteúdo das disciplinas, à falha na memorização, às limitações na compreensão das aulas e aos obstáculos na realização das atividades e provas.

O número da amostra considerada pequena foi visto como uma limitação na pesquisa, no que se refere a melhores relações comparativas dos construtos com as variáveis pessoais e educacionais. Devido à suspensão das aulas, ocasionada pela pandemia da Covid-19, os alunos responderam à pesquisa de forma on-line e, mesmo que nesse formato exista a possibilidade de conseguir maior adesão dos participantes às pesquisas, isso não ocorreu no presente estudo. Foram encontradas diversas dificuldades de acesso ao grupo via Internet. Sugere-se que novos trabalhos sobre o desempenho escolar e autorregulação da aprendizagem em alunos do Ensino Médio sejam realizados em amostragens maiores, a fim de aprofundar a análise das relações entre as variáveis.

Em contrapartida, as análises correlacionais confirmaram como os construtos do Desempenho Escolar e da Autorregulação da Aprendizagem se relacionam e influenciam mutuamente nos processos educacionais dos alunos. Acredita-se que pesquisas que busquem

relacionar os construtos a outras variáveis sejam positivas para a maior qualidade dos estudos, tendo em vista que o sucesso e o fracasso escolar são fenômenos presentes na História educacional brasileira e afetam fatores de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social (BARTHOLOMEU et al.; 2016). A literatura também aponta que alunos com baixo desempenho são menos aceitos em grupos e que déficits no repertório de habilidades sociais são fatores de risco para o bom funcionamento da vida acadêmica e para o desenvolvimento socioemocional. (BARTHOLOMEU; MONTIEL; PESSOTTO, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; GRESHAM, 2009).

A amostra dessa pesquisa foi composta por alunos de escolas públicas da cidade de São Luís – MA que estavam no segundo ou no terceiro ano do Ensino Médio. Assim, observou-se que os alunos apresentaram bons resultados para os construtos do desempenho escolar e da autorregulação da aprendizagem, índices superiores aos da maioria da população. Acredita-se que seja interessante a realização de pesquisas similares com alunos de escolas particulares e também com amostragens mistas, de instituições públicas e particulares, para comparar o desempenho em ambos os grupos, os índices de habilidades autorregulatórias, além de construir categorias acerca das dificuldades escolares e das estratégias de enfrentamento utilizadas por alunos da rede privada de ensino. A partir da presente pesquisa, é possível observar alguns aspectos do funcionamento da rede pública de ensino, elaborar pautas relevantes para a compreensão da qualidade do processo de aprendizagem, no que diz respeito ao desempenho escolar e às habilidades autorregulatórias dos alunos e levantar questionamentos sobre caminhos a percorrer a fim de melhorar a Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

ABREU, F.A.R. **Autorregulação da aprendizagem em Biologia no Ensino Secundário: um estudo sobre os processos de aprendizagem na unidade "Obtenção de matéria - heterotrofia e autotrofia"** do 10º ano de escolaridade. (**Dissertação de Mestrado**). Universidade do Minho: 2012.

ALBERTINO, F. M. F.; SOUZA, N. A. Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxílio na construção de um profissional reflexivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, jan-jun. 2004.

AMBIEL, R. A. M.; RABELO, I. S.; PACANARO, S. V.; ALVES, G. A. S. Avaliação Psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais. **Editora Casa do Psicólogo**. 2011.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, São Paulo, v.17, n.1 mar. 2006.

BANDURA, A. The psychology of chance encounters and life paths. **American Psychologist**, 37, 747–755. 1982.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A.; JOURDEN, F.J. Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, n.6, p. 941-951. 1991a.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 248-287. 1991b.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, 9, 75–78. 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, 52, 1–26. 2001.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M., PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, p. 769-782. 2003.

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

BAPTISTA, M. N.; LIMA, R.F.; CAPOVILLA, A.G.S. Sintomatologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do Ensino Médio. **Psicol. Esc. Educ.** vol. 10, p. 99-108. 2006.

BARTALO, L. **Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil.** 2006. 199 f. Tese (doutorado) - **Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências**, 2006.

BARTHOLOMEU, D. MONTIEL, J. M.; PESSOTTO, F. Sociometria e habilidades sociais em alunos do Ensino Médio. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia.** Vol. 2, p. 211-228. 2011.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B; Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**, n. 1, p. 171-189. 2017.

BARTHOLOMEU, D. MONTIEL, J. M. NEIA, S., SILVA, M. C. R. Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do Ensino Fundamental. **Temas em Psicologia**, vol. 24, Ribeirão Preto: 2016

BATISTA, E. S. **Os conteúdos sobre saúde no ENEM e sua abordagem no livro didático de Biologia.** 2018. 194f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BEMBENUTTY, H. The last word: Na interview with Barry J. Zimmerman: Achieving Self-fulfilling Cycles of Academic Self-Regulation. **Journal of Advanced Academics**, 20, 1, p. 174-193, 2008.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n. 34, maio/ago. 2006.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2. Porto Alegre: 1999.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M.C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (org.). **Questões do cotidiano universitário.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. p. 239-260. 2005.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 18(3), 401-409. 2014.

BRASIL, Decreto n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2011

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio Projeto Escola Jovem. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Conheça a história da Educação brasileira** Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, 1(1), 146-164. 2017.

CAMARGO, J. M. D. Pobreza e garantia de renda mínima. **Folha de São Paulo**, 1991.

CAMARGO, V.C.V. **Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do Ensino Médio profissionalizante no ENEM**. (Tese de Doutorado), Bauru: 2019.

CASTRO, M. A. S. N. **Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Porto, Portugal, 2007.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, p. 199-154. 2005.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

CAVALCANTE, L. A.; AQUINO, F. S B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicol. estud.** 2013.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. **IX Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 2009.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional - Abave**, v. 19, n. 39, 2008.

CLEARY, T.; VELARDI, B.; SCHNAIDMAN, B. Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle schools students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. **Journal of School Psychology**, vol. 64, p. 28-42, 2017.

CLEARY, T.J.; ZIMERMAN, B.J. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, vol. 41, p. 537-550, 2004.

COSNEFROY, L. **L'apprentissage autorégulé**: entre cognition et motivation – déontologie et identité. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble, 2013.

COSTA, A. E. B. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estud. psicol.** Matal, 2010.

DAZZANI, M. V. M.; et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicol. Esc. Educ.** vol.18, n.3, pp.421-428, 2014.

DEL CASTILLO, J.A.G.; DIAS, P. C.; CASTELAR-PERIM, P. Autorregulação e consumo de substâncias na adolescência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 238-247, 2012.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e Educação. Petrópolis, RJ: Editora **Vozes**. 2005.

DESEMPENHO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 02/06/2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**. Distrito Federal: v.17, jan./abr. 2007.

FERREIRA, M.; CABRAL, L.; DUARTE, J.; VALENTE, G. Expectativas face ao álcool e competências de autorregulação dos adolescentes. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**: p. 27-37. 2016.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. IN: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (orgs.). **Perspetives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1977.

FONSECA, A. M. M. D. **Família e política de renda mínima**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Editora **Vozes**, 2009

GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores**: um programa de intervenção. 143 p. Tese de Doutorado em Educação, Unicamp, Campinas, 2016.

- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**. São Paulo: p. 71-80. 2018.
- GODIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 29(3), 512-533. 2009.
- GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicol. cienc. prof.** 9, vol.2, n.3, 2009.
- GONZAGA, L.R.V.; ENUMO, S.R.F. Coping with test anxiety: assessment and relationship with academic performance. **Bol. Acad. Paul. Psicol**: vol. 38, p. 266-277. 2018.
- GRASSI, G.; COSTA, R.Q.G.; SILVA, C.V.C.; FERREIRA, C.S. Simulado DF: análise do desempenho dos estudantes de Ensino Médio do Distrito Federal. **Com Censo**: vol. 4, 2017.
- GRATZ, K. L.; ROEMER, L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development factor structure, and initial validation of the difficulties. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, 26(1), 41-54. 2004.
- GROSS, J. J.; RICHARDS, J. M.; JOHN, O. P. Emotion regulation in everyday life. In: SNYDER, D. K.; SIMPSON, J. A.; HUGHES, J. N. (Eds.) **Emotional regulation in couples and families: pathways to dysfunction and health**. Washington, DC: American Psychological Association. 2006.
- GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. IN: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Ens). **Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2009
- GUILLAND, R.; KORBES, J.M.; HERNANDEZ, J.A.E. Ansiedade, depressão e desempenho escolar na adolescência. **Aletheia**, vol. 11, p. 29-40. 2000.
- HARPER, B. et al.. Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- HOLT, J. **How children fail**. New York: Editora Delta, 1982.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais** – Território Nacional. Rio de Janeiro, 2019.
- JESÚS, S. F. **Aprendizagem e problemas de escolarização no Ensino Médio técnico integrado: uma perspectiva psicopedagógica**. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- KIGUEL, S. M. Abordagem Psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, B. J. L. et al.. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.
- LEFRANÇOIS, G.R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2016.

- LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.17-20, jan./abr. 2008.
- LOPES, A.C.; LÓPEZ, S.B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 89-110, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Editora Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, p. 337-348, 2018.
- MACIEL, A. C. M.; SOUZA, L. F. N. I.; DANTAS, M. A.. Estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Médio. **Psicol. Ensino; Form**: vol.6, n.1, p. 14-32. 2015.
- MAHENDRA, F.; MARIN, A.H. Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. **Psic. da Ed.** São Paulo: 2015.
- MARINI, J. A. S.; BORUCHOVICTCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde E-PSI**, 4(1), 102-126. 2014.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea. 2004.
- MENESCAL, N. R. G. **Instrumentos de aferição da autorregulação da aprendizagem em universitários**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: 2018.
- MCKNOWN, C.; GUMBINER, L; M, RUSSO, LIPTON, M. Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence. **Journal of Clinical Child; Adolescence Psychology**, 38(6), 858-871. 2009.
- MIRANDA, L. C., ALMEIDA, L. S., BORUCHOVITCH, E., ALMEIDA, A. R., ABREU, S. A. Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. **Psico-USF**, 17(1), 1-9. 2012.
- MOREIRA, M. B; MEDEIROS, C. A. Princípios básicos da análise do comportamento. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
- NOVELLO, M. Cosmologia contemporanea e o dialeto newtoniano. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (orgs.). *Novas epistemologias: desafios para a universidade do futuro*. Rio de Janeiro: Editora Nau, p. 33-46. 1999.
- OLIVEIRA, L.F.B; SOARES, S.S.D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência**: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar. Brasília: Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA); 2013.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 49-59. 2014.

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: vol. 12, n. 2, p. 501-520. 2012.

PAJERES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1996.

PERASSINOTO, M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, 12(3), 351-359. 2013.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. **Ensino Médio...à procura da identidade**. Contexto e Educação. Editora Unijuí, n. 70, p. 63-91, jul./dez. 2003.

PEREIRA, M. A. L.; ARAUJO, E. A. S. Olhar o Ensino Médio pelas lentes da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ensino; Formação**. n.6, p. 3-13. 2015.

PILATTI, A.; GODOY, J. C.; BRUSSINO, S.A. Construcción y valoración psicométrica del Cuestionario de Expectativas hacia el Alcohol para Adolescentes de Argentina (CEA-A). **Anales de Psicología**, n. 26, p. 288-301. 2010.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**. 2004.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; CARMO, M. C.; EMILIO, E. R. V.; DANTAS, M. A.; ROSÁRIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, p.201-213, 2015.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. S.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, p. 177-197, 2000.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2003.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre: vol. 16, n.º. 1, 2003.

RIPAR, A. A.; EVANGELISTA, F. S. F. Q.; PAULA, F.V. Resiliência e gênero. *Psicólogo Informação*, n. 12, p. 33-51. 2008.

ROSÁRIO, P. **Ordem para estudar**. Porto: Porto Editora. 2002.

ROSÁRIO, P. **O Senhor aos papéis, a irmandade do granel**. Porto, Porto Editora. 2003.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas**. Portugal, Porto: Porto Editora, 2004.

ROSSATO, V. M. D. **A violência doméstica e as dificuldades de aprendizagem em jovens de escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS**. (Tese de Doutorado). Santa Maria, 2013.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSARIO, P.; Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**. Bragança Paulista, p. 667-679, 2018.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 119-142, 2012.

SAMPAIO, R. K. N; BARIANI, I. C. D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina: v.2, n.2, p. 242-262. 2011.

SAMPAIO, S. Dificuldades de aprendizagem na relação sujeito, família e escola. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B de (Orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

SCHUNK, D. H; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications**. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1994.

SCHUNK, D.; ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. IN: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-regulation**. Academic Press: 2000.

SCHUNK, D. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. IN: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001.

SCHUNK, D H; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and learning. IN: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (Eds.). **Handbook of psychology: Educational psychology**. 2003.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research and applications**. Lawrence Erlbaum Associates. 2008.

SILVA, M. V. **Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola**. Juiz de Fora: Editora FEME, 2003.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SIMMONS, C.; LEHMANN, P. Tools for StrengthsBased Assessment and Evaluation. Nova York: **Springer Publishing Company**. 2013.

SKINNER, B.F. Selection by consequences. **Science**: v. 213, p. 501-503. 1981.

SMITH, A. Os gastos das instituições para a Educação da juventude. In: SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do Ensino Superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SOUZA, M.E.P. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Paraná, 2009.

SUPLICY, E. **Renda de Cidadania**: a saída é pela porta. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

UNIÃO EUROPEIA. **Comissão das comunidades europeias**. Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas: [s. n.], 2000.

VARGAS, O. L. IBÁÑEZ, J.; BELLO, E.C. El estilo cognitivo y la fijación de metas de aprendizaje en ambientes computacionales. **Pensamiento Psicológico**, vol 12, p. 133-148. 2014.

VOLET, S.; VAURAS, M.; SALONEN, P. Self- and Social Regulation in Learnin Contexts: Na Integrative Perspective. **Educational Psychologist**: p. 215-226. 2009.

VOSS, R. R. Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar. **Revista Educação em Questão**, v.48, n.34, p. 165-189. Natal, 2014.

WEINER, B. The development of an attributionbased theory of motivation: A history of ideas. **Educational Psychologist**, 45(1), 28-36. 2010.

WOLTERS, C.; BENZON, M. Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. **Journal of Experimental Education**, 81(2), 199-221. 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**. 1997.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplar instructional models. In: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. (org.). **Self-**

**regulated learning:** from teaching to self-reflective practice. Nova Iorque: The Guilford Press, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. **Handbook of Self-Regulation**. p. 13-39. 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D H. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Eds.). **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications** (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Selfregulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of Metacognition in Education** (pp. 299-315). Nova York, NY: Editora Routledge. 2009.

ZIMMERMAN, B.J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Understanding the principles of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B.J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy. Washington: **America Psychological Association**, p. 5-24. 2002.

ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H. Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. In: DAI, D.Y; STERNBERG, R.J. **Motivation, Emotion, And Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development**. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 2004.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Nova York, NY: **Routledge**. 2011.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**. 2013.

## APÊNDICES

### **Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa “O Desempenho Escolar de alunos do Ensino Médio à luz da Autorregulação da Aprendizagem”. O estudo busca saber mais sobre o desempenho escolar e as relações dele com os processos autorregulatórios da aprendizagem, que diz respeito a habilidade do estudante para planejar, monitorar e autoavaliar os seus comportamentos de aprendizagem. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa esclarecer sobre a pesquisa e assegurar os direitos do participante e seu responsável

Para a realização da pesquisa será necessário que o aluno responda o questionário online, com duração de cerca de 20 minutos, cujo acesso ao questionário será concedido mediante concordância deste Termo, também online. O questionário inclui questões sociodemográficas, medidas de estratégias de estudo e aprendizagem e das dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Ressaltamos que a pesquisa não envolve qualquer risco previsível. Se seu filho(a) perceber alguma necessidade decorrente da resposta aos itens dos questionários ou sentir algum desconforto por fornecer informações sobre si mesmo pode entrar contato com o pesquisador Alberto Joaquim Goveia Diniz Neto pelo telefone (98) 99184-4621 ou e-mail [alberto.diniz@discente.ufma.br](mailto:alberto.diniz@discente.ufma.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética pelo telefone (98) 3272-8708 ou e-mail [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br).

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos ao participante e seu responsável. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro pela participação e não haverá quaisquer custos de sua parte. A participação do seu filho(a) na pesquisa irá contribuir na compreensão do desempenho escolar e na elaboração de intervenções futuras com adolescentes para melhorar a aprendizagem.

Essa pesquisa está sob a responsabilidade da Profa. Dra. Natalia Rodovalho Garcia Menescal, docente do departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. O auxiliar de pesquisa está sendo devidamente orientado e monitorado por ela. Os resultados são confidenciais e serão apresentados em conjunto sem qualquer identificação dos participantes, protegendo, portanto, a privacidade das respostas.

Esclarecemos que você tem liberdade para recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a escola.

## **Apêndice II - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “O Desempenho Escolar à luz da Autorregulação da Aprendizagem”. Seus pais permitiram que você participe. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa busca saber mais sobre o desempenho escolar e as relações dele com os processos autorregulatórios da aprendizagem, que diz respeito a habilidade do estudante para planejar, monitorar e autoavaliar os seus comportamentos de aprendizagem.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, solicitamos que você responda o questionário online, com duração de cerca de 20 minutos, cujo acesso ao questionário será concedido mediante concordância deste Termo, também online. O questionário inclui questões sociodemográficas, medidas de estratégias de estudo e aprendizagem e das dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Ressaltamos que a pesquisa não envolve qualquer risco previsível. Se você perceber alguma necessidade decorrente da resposta aos itens dos questionários ou sentir algum desconforto por fornecer informações sobre si mesmo pode entrar contato com o pesquisador Alberto Joaquim Goveia Diniz Neto pelo telefone (98) 99184-4621 ou e-mail [alberto.diniz@discente.ufma.br](mailto:alberto.diniz@discente.ufma.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética pelo telefone (98) 3272-8708 ou e-mail [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br).

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos ao participante, mas irá contribuir na compreensão do desempenho escolar e na elaboração de intervenções futuras com adolescentes para melhorar a aprendizagem.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa.

**Apêndice III - Questionário de Caracterização e Desempenho Escolar (Menescal; Diniz Neto, 2019)**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Escola:
5. Série: ( ) segundo ano do E.M. ( ) terceiro ano do E.M.
6. Tipo de administração escolar: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal
7. Qual foi a sua média geral na escola no ano de 2019?

## ANEXOS

**Anexo I - Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (Bartalo, 2006)**

Leia com atenção todas as afirmativas e marque um X no número correspondente ao seu comportamento habitual, sendo 1 nada característico em você (nunca acontece dessa forma) até 5 totalmente característico em você (sempre acontece dessa forma). As posições intermediárias (2, 3 e 4) representam graus entre estes dois extremos. Nesta escala não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber como acontece com você. Ressaltamos que suas respostas serão totalmente confidenciais. Responda as questões levando em consideração seu comportamento habitual em relação ao estudo. Obrigada pela colaboração!

1	Consgo distinguir a informação mais importante da menos importante nas explicações do professor	1	2	3	4	5
2	Acho difícil cumprir um horário de estudo	1	2	3	4	5
3	Depois de uma aula, revejo os meus apontamentos/anotações para relembrar a matéria	1	2	3	4	5
4	Não me importa concluir o Ensino Médio, desde que consiga arranjar um emprego	1	2	3	4	5
5	Quando o professor está explicando conteúdo, penso em outras coisas e não ouço realmente o que ele diz	1	2	3	4	5
6	Uso meios auxiliares para estudar, como grifar as partes mais importantes do texto, escrever palavras-chave ao lado do parágrafo, fazer resumo, etc.	1	2	3	4	5
7	Tento identificar as ideias principais quando o professor está dando aula	1	2	3	4	5
8	Tenho dificuldade em resumir o que acabei de ouvir numa aula	1	2	3	4	5
9	Problemas fora da escola (namoros, conflitos com pais, etc.) levam-me a não fazer os trabalhos	1	2	3	4	5
10	Quando estudo, tenho dificuldades em saber o que fazer para aprender os conteúdos	1	2	3	4	5
11	Aprendo palavras ou ideias novas, imaginando uma situação na qual elas aparecem	1	2	3	4	5

12	Venho para as aulas sem estar preparado	1	2	3	4	5
13	Quando estudo para as avaliações, penso nas perguntas que poderão aparecer	1	2	3	4	5
14	Tenho dificuldade em saber como estudar para as diferentes disciplinas	1	2	3	4	5
15	Os apontamentos/anotações que faço quando leio os textos de estudo me são úteis quando revejo as matérias destes textos	1	2	3	4	5
16	As notas baixas desencorajam-me	1	2	3	4	5
17	Quando estudo as matérias das aulas tento pensar em questões que podem aparecer nas provas	1	2	3	4	5
18	Só estudo para as disciplinas quando as provas estão próximas	1	2	3	4	5
19	Reescrevo o que estou lendo com minhas palavras	1	2	3	4	5
20	Comparo com os colegas os apontamentos/anotações que faço nas aulas, para me certificar que os meus estão corretos	1	2	3	4	5
21	Quando estou estudando é frequente perder-me em detalhes e não conseguir me lembrar das ideias principais	1	2	3	4	5
22	Dou uma olhada geral nos apontamentos das aulas anteriores antes de cada aula	1	2	3	4	5
23	Tenho os meus trabalhos escolares em dia	1	2	3	4	5
24	Acho difícil saber o que é importante recordar de um texto de estudo	1	2	3	4	5
25	Sinto muitas vezes que tenho pouco controle sobre o que me acontece na escola	1	2	3	4	5
26	Paro muitas vezes enquanto estou lendo e revejo ou penso sobre o que li	1	2	3	4	5
27	Tenho más notas, pois quando faço provas, escrevo um trabalho, etc., percebo-me de que não compreendo aquilo que o professor pretende	1	2	3	4	5

28	Quando estou estudando um assunto procuro relacionar as ideias de maneira que façam sentido	1	2	3	4	5
29	Procuro acreditar numa desculpa ou arrumar uma desculpa para não fazer o trabalho de casa ou estudar	1	2	3	4	5
30	Sinto-me confuso e indeciso sobre quais deveriam ser os meus objetivos escolares	1	2	3	4	5
31	Quando leio tenho dificuldade em identificar as ideias importantes	1	2	3	4	5
32	Procuro certificar-me que estou entendendo o que o professor ensina durante a aula	1	2	3	4	5
33	Não quero aprender muitas coisas diferentes na escola. Quero aprender apenas o que for preciso para arranjar um bom emprego	1	2	3	4	5
34	Por vezes não consigo concentrar-me no trabalho escolar, porque me sinto inquieto ou sem disposição	1	2	3	4	5
35	Tento encontrar ligações entre o que estou aprendendo e o que já sei	1	2	3	4	5
36	O nível que quero manter ou os objetivos aos quais me proponho atingir na escola são elevados	1	2	3	4	5
37	Estudo apenas na véspera para quase todas as provas	1	2	3	4	5
38	É difícil estar atento durante as aulas	1	2	3	4	5
39	Mesmo quando as matérias de estudo são estressantes sem interesse, consigo continuar a trabalhar até acabar	1	2	3	4	5
40	Distraio-me facilmente quando estou estudando	1	2	3	4	5
41	Tento encontrar ligações entre o que estou estudando e as minhas próprias experiências	1	2	3	4	5
42		1	2	3	4	5

	Memorizo regras gramaticais, termos técnicos, fórmulas, etc. sem os compreender					
43	Quando as matérias são difíceis, desisto de estudar	1	2	3	4	5
44	Faço desenhos ou esquemas para me ajudar a entender o que estou estudando	1	2	3	4	5
45	Detesto a maior parte do trabalho que se faz nas aulas	1	2	3	4	5
46	Tenho dificuldades em compreender exatamente o que se pretende perguntar com as questões das provas	1	2	3	4	5
47	Faço gráficos, diagramas ou quadros simples para organizar as matérias que são dadas nas aulas	1	2	3	4	5
48	Quando estou fazendo uma prova, a preocupação de poder sair-me mal dificulta a minha concentração	1	2	3	4	5
49	Não compreendo algumas matérias dadas nas aulas porque não ouço com atenção	1	2	3	4	5
50	Faço as leituras dos textos de estudo que os professores recomendam	1	2	3	4	5
51	Sinto pânico quando faço uma prova importante	1	2	3	4	5
52	Quando decido fazer os trabalhos da escola ou estudar, reservo um tempo determinado para isso e cumpro	1	2	3	4	5
53	Quando faço uma prova percebo que a matéria que estudei não era a que caiu na prova	1	2	3	4	5
54	Estudo muito para tirar uma boa nota, mesmo que não goste da disciplina	1	2	3	4	5
55	Concentro-me totalmente quando estou estudando	1	2	3	4	5
56	Quando leio, uso os títulos dos capítulos como guia para encontrar as ideias principais	1	2	3	4	5
57		1	2	3	4	5

	Fico tão nervoso e confuso quando faço uma prova que as respostas que dou não são as melhores que a minha capacidade permite					
58	Aproveito bem as horas de estudo depois das aulas	1	2	3	4	5
59	Testo-me para ter certeza que sei a matéria que estudei	1	2	3	4	5
60	Deixo de lado o trabalho escolar mais do que devia	1	2	3	4	5
61	Tento ver de que forma aquilo que estou estudando pode aplicar-se à minha vida diária	1	2	3	4	5
62	A minha imaginação viaja muito quando estou fazendo os trabalhos escolares	1	2	3	4	5
63	Na minha opinião, não vale a pena aprender o que é ensinado nas aulas	1	2	3	4	5
64	Quando revejo a matéria das aulas, revejo também as atividades realizadas fora de sala de aula sobre o assunto	1	2	3	4	5
65	Preferia não estar estudando	1	2	3	4	5
66	Vou às aulas de revisão quando são realizadas	1	2	3	4	5
67	Passo tanto tempo com os meus amigos que o meu estudo para a escola é prejudicado	1	2	3	4	5
68	Tento fazer ligações entre as várias ideias da matéria que estou estudando	1	2	3	4	5
69	Quando começo a fazer uma prova, sinto-me bastante seguro de que vou sair-me bem	1	2	3	4	5
70	Tenho dificuldade em resumir o que acabei de ler num texto	1	2	3	4	5
71	Quando as matérias são difíceis, estudo apenas as partes fáceis	1	2	3	4	5

Para responder as questões abaixo leve em consideração suas atividades de estudo na Internet. Se você não utiliza a Internet para estudar, não as responda

1	Quando utilizo a Internet para estudar, tento refletir sobre um tópico e decidir o que tenho a aprender desse tópico em vez de o ler várias vezes	1	2	3	4	5
2	Aprendo palavras ou ideias novas quando utilizo a Internet, imaginando uma situação na qual elas aparecem	1	2	3	4	5
3	Reescrevo o que estou lendo, ao utilizar a Internet, com minhas palavras	1	2	3	4	5
4	Quando estou estudando um assunto junto à Internet procuro relacionar as ideias de maneira a fazerem sentido	1	2	3	4	5
5	Tento encontrar ligações entre o que estou aprendendo e o que já sei quando utilizo a Internet	1	2	3	4	5
6	Tento encontrar ligações entre o que estou estudando, ao utilizar a Internet, e as minhas próprias experiências	1	2	3	4	5
7	Quando utilizo a Internet tento ver de que forma aquilo que estou estudando pode aplicar-se à minha vida diária	1	2	3	4	5
8	3 Tento fazer ligações entre as várias ideias da matéria que estou estudando quando utilizo a Internet	1	2	3	4	5
9	Quando estudo para utilizar a Internet, é frequente perder-me em detalhes e não conseguir me lembrar das ideias principais	1	2	3	4	5
10	Acho difícil saber o que é importante recordar de um texto de estudo quando utilizo a Internet	1	2	3	4	5
11	Quando leio, utilizando a Internet, tenho dificuldade em identificar as ideias importantes	1	2	3	4	5

**Anexo II Questionário para Avaliação das Dificuldades no Ambiente Escolar  
(Boruchovitch; Garcia, 2011)**

Você deve ler com atenção e responder as seguintes questões abaixo:

Quais as dificuldades que você mais encontra na escola?

---

---

---

---

Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Conta para mim o que você faz.

---

---

---

---

---